

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

ELAINE APARECIDA TEIXEIRA PEREIRA

**MODERNIZAR O ARCAICO: DISCURSOS SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MEIO RURAL
(SANTA CATARINA 1942-1959)**

FLORIANÓPOLIS – SC

2013

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

PEREIRA, ELAINE APARECIDA TEIXEIRA
MODERNIZAR O ARCAICO: DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O MEIO RURAL (SANTA CATARINA 1942-1959)
/ ELAINE APARECIDA TEIXEIRA PEREIRA ; orientadora, Maria
das Dores Daros - Florianópolis, SC, 2014.
249 p.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Discursos
intelectuais. 4. Educação rural. 5. Modernização. I. Daros,
Maria das Dores . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elaine Aparecida Teixeira Pereira

**MODERNIZAR O ARCAICO: DISCURSOS SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MEIO RURAL
(SANTA CATARINA 1942-1959)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Dores Daros

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação

Florianópolis

Novembro/2013

Elaine Aparecida Teixeira Pereira

**MODERNIZAR O ARCAICO: DISCURSOS SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MEIO RURAL
(SANTA CATARINA 1942-1959)**

Florianópolis (SC), novembro de 2013

Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros
UFSC - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle
UNISINOS - Examinadora

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
UDESC - Examinador

Prof.^a Dr.^a Leda Scheibe
UFSC/UNOESC – Examinadora

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva
UDESC – Examinadora Suplente

Este trabalho é dedicado a duas mulheres fortes e determinadas que, cada uma a seu modo, foram decisivas em minha trajetória e, conseqüentemente, na construção desta Dissertação:

À Judite Elvira Teixeira, pelo carinho e dedicação com que sempre cuidou de mim e por ter me ensinado dois princípios que viriam a se tornar fundamentais para o caminho que escolhi: o prazer em “estudar” e o gosto pelas “coisas antigas”;

À Maria das Dores Daros, pela maternidade intelectual e por ter descoberto meu “perfil acadêmico” – há alguns anos atrás e antes mesmo que eu soubesse o que isto poderia significar.

AGRADECIMENTOS

Assim como o restante do texto, este tópico foi escrito em etapas, lido e relido. Isto porque agradecer e dirigir algumas palavras a uma série de pessoas fundamentais, em diferentes âmbitos, mas principalmente no acadêmico (uma vez que se trata de um texto acadêmico), coloca-se para além do necessário, devido à impossibilidade de demarcar o que é meu e o que é delas no trabalho que ora apresento. Também por este motivo peço uma licença poética para usar um maior número de adjetivos do que o indicado nas linhas que seguem. Espero, com isso, explicitar um pouco da dimensão de minha gratidão pelo que uma série de professoras/es, amigas/os, alunas/os, colegas, entre tantas outras pessoas, têm representado em minha trajetória.

À Maria das Dores Daros, querida “Ori”, agradeço pela presença marcante em minha vida, pelos inúmeros ensinamentos (que ultrapassam o âmbito acadêmico!), pela orientação carinhosa e cuidadosa, por ser modelo de mulher, professora e pesquisadora.

Aos Profs. Drs. Hélio Serpa, Marli Auras, Olinda Evangelista e Maria das Dores Daros que, durante o período de Graduação, mostraram-me o mundo ao apresentar uma História da Educação tão diferente de qualquer História a que eu havia tido acesso, e por me seduzirem (mesmo sem o saber) a abraçar esta como disciplina fundante em minha formação.

Aos Profs. Drs. da Graduação e/ou do Mestrado: Ari Jantsch (*in memoriam*), Lucídio Bianchetti, Jucirema Quintero, Eneida Oto Shiroma, Remy Fontana, Célia Vendramini, Vânia Monteiro da Silva, Clarícia Otto, Diana Carvalho de Carvalho e Alexandre Fernandez Vaz, pelas magníficas aulas, pelo comprometimento, rigor e pela competência. Um agradecimento especial ao querido professor Alexandre Fernandez Vaz, pela presença fundamental em minha formação, por ser modelo de professor e intelectual.

Ao Prof. Dr. Norberto Dallabrida – historiador excelente, professor fascinante, pesquisador cuidadoso – pelas inúmeras aprendizagens a cada encontro, conversa, aula. Agradeço ao professor Norberto, assim

como às Profas. Dras. Flávia Obino Côrrea Werle e Leda Scheibe pela decisiva presença e pelas inúmeras contribuições no Exame de Qualificação deste trabalho, e também agora, quando muito nos honram com sua participação no ritual de Defesa de Dissertação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina, pelas aprendizagens, parcerias, alegrias que temos dividido. Às queridas Profas Dras. Ione Ribeiro Vale, Maria das Dores Daros, Leda Scheibe e Vera Lúcia Gaspar da Silva, por fazerem deste um grupo por demais qualificado e por serem essenciais em minha formação. À Profa. Vera, por sua presença sensível neste período de Mestrado e por integrar a banca de Defesa da Dissertação. Também não poderia deixar de mencionar as colegas e amigas: Raquel de Abreu, Solange Hoeller, Ana Regina Barcelos, pelas contribuições, além dos queridos Mariele e Tiago (grandes parceiros!), Rafaela, Verônica e Paulo, por todas as alegrias. Às queridas amigas e colegas desde os primórdios do trabalho de pesquisa: Ticiane Bombassaro, Leziany Silveira Daniel e Marilândes Mól Ribeiro de Melo, pela fecunda parceria. A esta última, em especial, por me dar sempre segurança e acreditar tanto em mim.

Aos integrantes do Programa de Pesquisa Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil (séc. XIX e XX), pelos riquíssimos aprendizados, Nomeando os Profs. Drs. Luciano Mendes de Faria Filho – responsável principal pelo projeto, que com tanta generosidade conduz um grande grupo, em todos os sentidos -Juliana Cesário Hamdan, Maria do Carmo Xavier, Mateus da Cruz e Zica, Marcus Vinícius Corrêa Carvalho, Vera Lúcia Nogueira, Natália Gil, assim como aos demais colegas, expresso minha gratidão e alegria em participar de momentos acadêmicos tão enriquecedores. Também é importante lembrar a consultoria altamente qualificada dos professores Carlos Eduardo Vieira, Bruno Bontempi Júnior e Regina Simões, que nos brindam com intervenções ímpares e com as quais este trabalho foi certamente beneficiado.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, coordenado pelo professor Alexandre Fernandez Vaz, com quem tive a alegria de estabelecer parcerias, também sou grata.

À turma com quem ingressei no Mestrado: Raquel Giacomini, Irma Iaczkinski, Camilla Martins, Mozart Maragno, Ana Paula da Silva e Francini Scheid, em especial, às últimas duas, agradeço por todas as parcerias e aventuras compartilhadas neste período de formação. Ainda à querida Francini, que foi basilar no período final de construção deste trabalho e que se tornou amiga para todas as horas, sou grata pelo carinho, cuidado e pela alegria!

A todas as/os professoras/es de meu ensino fundamental e médio, por dividirem comigo suas experiências e seus conhecimentos.

Às alunas e aos alunos, colegas de trabalho, pessoas a quem pude ensinar e com as quais pude aprender, principalmente na Escola Praia do Riso, na Escola dos Sonhos, no NEI Ingleses e no Colégio Getúlio Vargas. Sou grata, em especial, aos queridos companheiros da Escola dos Sonhos, com os quais experimentei/experimento intensos e felizes anos da tarefa de construção de uma escola, e que fizeram de mim uma profissional e uma pessoa muito melhor. Nomeando os “mais que amigos” Tonya, Fernanda e Charles, além das queridas Silviane, Zorávia, Danuza, Virgínia, Priscila, Ana Paula, Isabel, Polyana, Andréia, entre muitas outras, quero expressar minha gratidão e carinho.

À Dona Krystyna e Seu Hélio (também ao Rafael!) pela generosidade com que me acolheram e pela possibilidade de ter um lugar tranquilo de trabalho, o que foi fundamental no processo de escrita.

Às amigas Joselma Castro (grande impulsionadora de meu retorno à academia!), Gisele Floriani, Zuleica Paz, Juliana Alves, Caroline Jasper, Gabriela Caldeira de Andrada (companheiras que felizmente herdei da Graduação), Juliana Salvador, Fabiana Teixeira, Marília Petry, Carla Nascimento, Francini Scheid, por me fazerem mais feliz e me mostrarem a riqueza que é ter amigas de verdade! Também às queridas Janeth Torres, Carolina Cardoso e Karin Sewald, um especial agradecimento.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (em especial ao Paulo e à Giovana); da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina; do Setor Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (especialmente ao Gil); da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, agradeço pela contribuição no prazeroso, mas também

incerto e angustiante, trabalho de compilação das fontes documentais. Meus agradecimentos também aos servidores da Secretaria de Educação de Joaçaba com os quais fiz contato telefônico; aos profissionais da Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Mattos (Jussara e Tânia) e da Escola de Educação Básica José Boiteux, além dos grupos coordenados pelas Profas. Dras. Giane Rabello (Unesc) e Beatriz Fischer (Unisinos), sou grata pela contribuição na coleta de documentos importantes à pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina (lugar ímpar em minha trajetória!); ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC; ao CNPq e à Capes (pelas bolsas concedidas, respectivamente, no período de Graduação e de Mestrado) por terem sido instituições e agências que tornaram possível minha formação.

À minha avó, Judite Elvira Teixeira; a meu avô, Manoel Pedro Teixeira (*in memoriam*) – que infelizmente nos deixou neste último ano; e à minha mãe, Eliane Maria Teixeira, pelo amor e pelo carinho com que sempre cuidaram de mim, por acreditarem que eu poderia seguir os caminhos que escolhesse e por se orgulharem de minhas conquistas. A eles, bem como aos meus irmãos Lucas e Emmanuel, meu amor e gratidão. À minha família paterna, pela presença em momentos fundamentais, muito obrigada.

Aos tios Eráclito e Ivanir e às primas Vera Lúcia, Paola e Michelle. Esta última, juntamente com o "primo por adesão" Rodrigo, foi uma competente assistente de pesquisa. Mi, obrigada pelas idas à Faced/UFRGS e por viabilizar obras de João Roberto Moreira!

Aos meus sogros Egold e Gunilda (e toda a família Bichels) pela assistência nestes últimos dois anos e meio, pelo apoio e carinho!

Ao companheiro (com toda carga conceitual que esta palavra pode ter!) Rove Bichels, pelo amor, compreensão e cuidado; pela presença forte, sensível e segura; pela felicidade que trouxe e que traz à minha vida. Obrigada, querido, pelo apoio incondicional e por dividir cotidianamente comigo as dores e os prazeres da escrita de uma Dissertação. A você, todo o meu amor!

Àqueles e àquelas acima lembrados e aos que não nomeei, meus sinceros e emocionados agradecimentos!

Circunspecto ou sorridente, o mestre é elegante na argumentação, no modo como ouve, aquiesce ou critica os ouvintes. É uma promessa de ascensão, seja em que nível for. Atuando dentro ou fora dos espaços institucionais, formando crianças, jovens ou adultos, na esfera moral e/ou em qualquer área do conhecimento, ele tem substância. É sereno e competente ao promover a ordem ou o caos. Tem bom humor e, na maioria das vezes, não o oferece de modo fácil nem de maneira explícita. Sabe ser irônico ou mordaz quando necessário, mas também generoso e verdadeiramente preocupado com aqueles que querem mudar para melhor. Estuda para ensinar. Ensina para aprender e refinar o próprio espírito. É exemplo. É ético. É modesto. É cético em relação ao que sabe, mas tem o pensamento alado. Pode ser expressivo ou engraçado, mas na essência reúne as qualidades que o fazem ser o que é: alguém que é capaz de raptar as almas e devolvê-las numa forma mais sofisticada, sem dispensar, contudo, os esforços dos verdadeiros donos.

(Marlene de Souza Dozol, 2003, p. 25)

RESUMO

Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959)

O presente trabalho objetiva compreender aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, entre os anos de 1942 e 1959, por meio do mapeamento e da análise de discursos produzidos nesse momento histórico. Tendo como foco a realidade do Estado de Santa Catarina, ao mesmo tempo em que se relaciona esta realidade a contextos e debates mais amplos, buscou-se mapear as questões presentes nos discursos sobre a formação docente no período demarcado, em especial, os que se referem à preparação dos professores para o meio rural, devido à constatação da importância que este tema adquiriu nos debates educacionais de então. Circunscrito na abordagem da história intelectual, a análise apoia-se em autores como Quentin Skinner e Pierre Bourdieu, além de Carlos Eduardo Vieira, que sugerem uma atenção especial ao lugar de onde falam os agentes sociais, a suas intenções ao escrever, bem como aos embates relacionados aos discursos produzidos. No âmbito desta pesquisa, os discursos intelectuais são caracterizados como sociais e políticos, produto das formulações de agentes ligados ao campo educacional, em situações de interlocução e na atuação na esfera pública. Gestados devido ao arcabouço teórico, ideológico e linguístico disponível em seu contexto de produção, são transversalizados por questões, debates, embates aí postos, e estão ligados a projetos e a programas de ação. O *corpus* documental que embasou a análise é formado por livros e periódicos educacionais, assim como por publicações oficiais, relatórios, leis e decretos, circulares, regulamentos e programas de ensino, nos quais foram compilados dados que contribuísssem para a reflexão acerca de algumas questões de pesquisa, tais como: o que dizem os discursos sobre a formação de professores, em especial, os que abordam a preparação dos docentes a atuarem/atuantes no meio rural, produzidos entre 1942 e 1959? Quais questões explicitam, quais intenções possuem, quais ações e projetos estão a eles relacionados? Qual o modelo da formação oferecida nos Cursos Normais Regionais, implantados em Santa Catarina após 1946, com o fim de preparar professores para as escolas primárias rurais? Como um dos focos do debate, adquire tom acusador a constatação da má qualidade da educação rural, com

destaque para as escolas primárias e os cursos de formação de professores. Estes agentes, aclamados como ímpares na modernização do meio rural, tinham a função de contribuir para a permanência da população em seu próprio ambiente, onde seria educada de acordo com padrões "universais" de comportamento, num processo em que o "moderno" deveria suplantar o "rústico" e o "arcaico" que ainda se fizesse presente. Os docentes dos meios rurais, portanto, tendo acesso a uma formação de qualidade e estando verdadeiramente integrados à escola e ao seu meio social, poderiam exercer a função de partícipes na construção de uma nova educação para um novo Brasil. Mas tais condições de formação e atuação estariam longe de serem alcançadas.

Palavras-chave: Formação de professores. Discursos intelectuais. Educação rural. Modernização. Santa Catarina.

ABSTRACT

Modernize the archaic: discourses about teacher education for the rural region (Santa Catarina 1942-1959).

The purpose of this study is to understand factors related to teacher education in Brazil from 1942-1959 by conducting a mapping and analysis of discourses produced in this period. Focusing on Santa Catarina, the paper relates the discourses to broader contents and debates and maps the issues present in the discourses about teacher education at that time, particularly those that refer to preparing teachers for rural regions, due to the importance of this theme in the educational debates. Using an intellectual history approach, the analysis is supported by authors such as Quentin Skinner and Pierre Bourdieu, as well as Carlos Eduardo Vieira, who suggest special attention be paid to the place where social agents speak, their intentions and to conflicts related to the discourses produced. In the realm of this study, the intellectual discourses are characterized as social and political, a product of the formulations of the agents linked to the educational field, in situations of interlocution and in the action in the public sphere. Developed within the theoretical, ideological and linguistic framework available in their context of production, they are transversalized by questions, debates and conflicts and are linked to projects and action programs. The documental *corpus* on which the analysis is based is formed by educational books and periodicals, and by official publications, reports, laws and decrees, communications, regulations and educational programs, from which were compiled data that contribute to the reflection on some research questions: What do the discourses produced from 1942 – 1959 say about teacher education, in particular those that address the preparation of teachers to work in rural regions? What issues do they explain, what intentions do they have, what actions and projects are related to them? What is the model of teacher education offered in the Regional Normal Courses established in Santa Catarina after 1946 to prepare teachers for rural elementary schools? One of the focuses of the debate is criticisms of the poor quality of rural education, particularly of the primary schools and teacher education courses. These agents, acclaimed as unequaled in the modernization of the rural region, had the function of contributing to the permanence of the population in its native environment, where it would be educated according to “universal”

standards of behavior, in a process in which the “modern” would supplant the “rustic” and “archaic.” Therefore, by providing teachers in rural areas access to quality education and seeing that they are truly integrated to the school and to their social environment, they could become participants in the construction of a new education for a new Brazil. But these conditions of education and action were far from being achieved.

Keywords: Teacher education; Intellectual discourses; Rural education; Modernization; Santa Catarina.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – Professores na Semana Ruralista de Tubarão.....91
- Imagem 2** – Palestra da Semana Ruralista de Tubarão....91
- Imagem 3** – Sócios do Clube Agrícola de Palhoça.....93
- Imagem 4** – Trabalho no Clube Agrícola de Palhoça.....94
- Imagem 5** – Escola Rural de Ribeirão do Salto, em Taió.....144
- Imagem 6** – Escola Rural de Cabeçudas.....145
- Imagem 7** – Escola Rural de São João dos Cavalheiros, em Canoinhas.....145
- Imagem 8** – Grupo Escolar Rural de Valões.....147
- Imagem 9** – Grupo Escolar Rural de Taió.....147
- Imagem 10** – Instalações provisórias do Colégio Madre Teresa Michel no ano de 1955.....161

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Disciplinas do Curso Normal Regional de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal106
- Quadro 2** – Disciplinas da Escola Normal de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal.....107
- Quadro 3** – Disciplinas especificamente ligadas à docência presentes nos cursos de formação de professores de Santa Catarina (1883-1939).....109
- Quadro 4** – Disciplinas do Curso Normal Regional de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina.....113
- Quadro 5** – Disciplinas da Escola Normal de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina.....114
- Quadro 6** – Índices relativos à educação catarinense entre os anos 1932 e 1948 – matrícula geral, corpo docente e unidades escolares.....123
- Quadro 7** – Distribuição das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal no ano de 1951.....126
- Quadro 8** – Prédios escolares a serem construídos em Santa Catarina com auxílio federal.....154
- Quadro 9** – Escolas Normais Rurais planejadas para serem construídas em Santa Catarina com auxílio federal.....156

Quadro 10 – Divisões da Secretaria de Educação e Cultural, e suas respectivas secções, conforme projeto de reforma para o sistema educacional catarinense elaborado com a assessoria do Inep.....173

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

APESC – Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

BA – Bahia

BPESC – Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina

BU – Biblioteca Universitária

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CED – Centro de Ciências da Educação

CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar

CN – Curso Normal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNR – Curso Normal Regional

CRPEs – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

EEB – Escola de Educação Básica

EED – Estudos Especializados em Educação

FACED – Faculdade de Educação

FAED – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

OECE – Organização Europeia de Cooperação Econômica

ONU – Organização das Nações Unidas

PMMM – Projeto de Pesquisa Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séc. XIX e XX

PE - Pernambuco

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SP – São Paulo

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

NOTAS AO TEXTO¹

Transcrições. Nas citações de excertos retirados das fontes consultadas optou-se pelo uso da grafia originalmente encontrada. Entretanto, a alteração entre letras maiúsculas e minúsculas, referentes a palavras que iniciam ou não as frases, foi realizada sempre que necessário para a fluência da escrita. Importante também indicar que os colchetes foram utilizados quando se fez necessário o acréscimo de alguma informação nas citações diretas, tendo em vista que os parênteses, por serem um sinal comumente encontrado nas fontes, não pareceu adequado.

Grifos. Os grifos constantes nos originais, seja no caso das fontes documentais, seja nos demais escritos referenciados, foram mantidos e não estão acompanhados de indicação. Ao contrário, sempre que algum destaque foi acrescentado nos excertos, o fato foi imediatamente indicado.

Localização das fontes. Na listagem das fontes documentais, no tópico “Referências Bibliográficas”, sempre que possível, foram anexados entre colchetes dados que pudessem contribuir para a localização dos originais.

Flexão verbal. Após diversas tentativas sem êxito de adotar uma única flexão verbal para todo o trabalho, optou-se por uma saída que pareceu a mais adequada. Neste sentido, na maior parte do texto faz-se uso da terceira pessoa do singular, com exceção da Dedicatória, Agradecimentos, primeiros dois subitens da Introdução e parte inicial das Considerações Finais, onde pareceu necessário um posicionamento pessoal do sujeito autor da pesquisa, por se tratar de partes em que impressões, sensação e experiências são referenciadas. Nos demais tópicos, o uso da terceira pessoa do singular e/ou do sujeito indeterminado pareceu uma boa escolha. Importante esclarecer ainda que, independentemente da forma de construção das frases, concebe-se o processo de pesquisa e de apropriação do conhecimento como

¹ Estas notas são inspiradas nos trabalhos de Quentin Skinner (1996; 2005), nos quais o historiador britânico explicita aos leitores algumas das opções feitas na confecção do texto, o que, pensa-se, contribui para a leitura e interpretação dos mesmos. No presente trabalho, as notas, sem a pretensão de alcançar a profundidade das “originais”, têm a intenção de informar sobre algumas das escolhas levadas a efeito.

eminentemente coletivo, de modo que mesmo o “eu” encontra-se encharcado pelo “nós”.

Dados acerca dos agentes citados. Apesar do empenho na busca de informações sobre os agentes ligados ao campo educacional, mencionados neste texto, nem sempre foi possível acessar tais informações, fundamentais à tarefa de compreender o lugar de onde cada um fala, as interlocuções e redes de relações entre eles existentes. Portanto, em algumas passagens do trabalho, numa situação alheia ao que se desejava, tais lacunas se mantêm.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	33
1.1 Entre o presente e o passado: questões atuais norteando um “olhar temporal sobre os fatos”.....	37
1.2 Os passos iniciais da pesquisa: a busca por um objeto, a ausência de um problema.....	39
1.3 E o foco é encontrado: é preciso delinear os caminhos e situar os elementos da pesquisa.....	44
1.4 As “lentes” da investigação: fundamentação teórico-metodológica.....	52
2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESCOLAS RURAIS: SITUANDO OS EIXOS DO TRABALHO.....	69
2.1 Formação de professores no Brasil e em Santa Catarina: aspectos históricos.....	70
2.2 A escola elementar rural e a ação de seus professores: modernizando o rústico e o arcaico?.....	87
2.3 Professores para as escolas dos meios rurais: os cursos normais regionais e a consolidação de um projeto dual de formação docente.....	102
3 – DISCURSOS SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: SANTA CATARINA EM FOCO.....	117
3.1 A ação do Inep em solo catarinense: os acordos para a construção de escolas rurais, as bolsas de estudo para docentes e o plano de reforma do sistema estadual de educação.....	137
3.1.1 Acordos para a construção de prédios escolares.....	141
3.1.2 Participação nos cursos oferecidos pelo Inep.....	164
3.1.3 Plano de reforma do sistema educacional.....	170

4 – PROFESSORES DOS MEIOS RURAIS: DISCURSOS (E PROJETOS) “INEPIANOS” NO DEBATE EDUCACIONAL DOS ANOS 1950.....	185
4.1 A questão rural como problema.....	195
4.2 Projetos de formação, seleção e atuação docente.....	202
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	229
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	243

1 INTRODUÇÃO

[...] não sei até onde o que escrevo é meu, inteiramente, e até que ponto meus amigos e as leituras que fiz exerceram influência; todo trabalho é produto de um indivíduo que se acha em relação com a sociedade: do nada, nada se faz
(João Roberto Moreira, 1945, p. 10).

Acompanhada que venho sendo pela reflexão sobre o que de “verdadeiramente meu” haveria nesta Dissertação – questionamento seguido pelo desejo, talvez bastante pretensioso, de produzir um trabalho que contribua com “o campo” – uso as palavras de João Roberto Moreira para abrir o texto. Apesar da tendência atual de se pensar na circulação de ideias em detrimento do conceito de influência, com tal escolha pretendo mostrar que o presente trabalho expressa, ora em suas linhas, ora nas entrelinhas, um percurso que vem sendo marcado por diferentes experiências, inúmeras histórias e memórias. E numa pluralidade de práticas, transversalizadas pela docência e pela formação docente, a interlocução entre diferentes tempos e espaços engendrou a construção do objeto e o desenvolvimento da pesquisa.

Foi na condição de aluna do curso de Magistério em primeiro momento e, posteriormente, no curso de graduação em Pedagogia que me aproximei do ofício de ser professora e das questões e reflexões que permeiam esta profissão. Marcada por ambivalências, dificuldades, contradições, angústias, mas também por alegrias, realizações, avanços e muitas aprendizagens, a função docente se constitui num desafio cotidiano, ora desestabilizador, ora inspirador.

Na cidade de Imbituba, no Colégio Annes Gualberto, estive pela primeira vez em contato com uma escola do Centro da cidade, moradora que era de um bairro periférico, aonde a “cultura” – como se costumava dizer – e o “conhecimento” mal chegavam. No colégio “do centro” fui fazer o Magistério e lá tive as primeiras lições de História, Psicologia e Sociologia da Educação, além de Didática, Alfabetização e outras disciplinas específicas ao curso. Uma escola grande com escadas, biblioteca, inúmeras salas e alas. Muitas diretoras

e, na minha percepção de então, milhares de alunos. Aí pode ser retomada uma série de experiências, como os estágios: o primeiro, feito numa classe de alfabetização, com crianças de 1ª série do ensino fundamental, e o outro, realizado numa escola multisseriada². Foi também neste período que o projeto de cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina foi gestado.

Ingressar na Universidade foi, sem sombra de dúvidas, o que de mais rico, inusitado e desnordeador poderia ter me acontecido. Em meio a muitos aprendizados – que certamente ultrapassaram o âmbito acadêmico – um mundo totalmente novo e interessante se abria: as diversas disciplinas da graduação, cada uma apresentando uma infinidade de conhecimentos que eu levaria mais do que toda a vida para compreender, o entendimento de que alcançar a condição de aluna autônoma seria decisivo para passar pelo curso aproveitando ao máximo tudo o que estava sendo oferecido, o contato com professores espetaculares que mudaram minha vida.

Desde as primeiras fases fui acompanhada por uma série de ótimos professores doutores. E, em especial, com Hélio Serpa, Marli Auras, Maria das Dores Daros e Olinda Evangelista, a História da Educação tomou a dimensão de disciplina fundante e passou a ocupar o lugar de área do conhecimento eleita como companhia primeira na vida acadêmica. Além das maravilhosas aulas, professora Dores também foi a responsável por minha iniciação no universo da pesquisa, chamando-me para integrar seu grupo de "pupilas", na condição de bolsista de Iniciação Científica.

Participando de projetos que tinham como foco a formação docente em perspectiva histórica e nos quais estudávamos, mais especificamente, a Sociologia ministrada nos cursos de formação de professores nos anos 1930 e 1940, em Santa Catarina, estive inserida nas pesquisas intituladas "A Sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos 30 e 40" e "A influência da Sociologia Espiritualista na formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940". A possibilidade de fazer parte de um núcleo e um grupo de pesquisa³ enriqueceu esta experiência, que representou algo

² Esta escola multisseriada funcionava em dois turnos, sob a responsabilidade de uma única professora. Tanto no matutino quanto no vespertino, crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental dividiam o mesmo espaço e recebiam, simultaneamente, as lições da professora.

³ Aqui está sendo citado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira e o Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina, ambos então

similar a uma segunda graduação feita “paralelamente” ao curso de Pedagogia. A participação em discussões sobre a formação docente nas décadas iniciais do século XX, o contato com os trabalhos apresentados e/ou publicados, como resultado da experiência de pesquisa, bem como as reflexões feitas ao longo do curso foram responsáveis pela escolha da habilitação em Supervisão Escolar. Além disso, estas aprendizagens me acompanharam na atuação profissional iniciada ainda no último semestre da graduação.

Por mais que a afirmação possa causar estranhamentos, principalmente aos adeptos da opinião de que a teoria presente nos cursos de formação docente não tem sentido ou “utilidade”, os conhecimentos adquiridos nos quatro anos em que cursei Pedagogia e, em particular, aqueles que adquiri na atuação como “aprendiz de pesquisadora” em História da Educação e da formação docente foram decisivos no trabalho como professora e como gestora. Aí mais uma série de experiências – que traziam diariamente os ônus e bônus de ser educadora – foram vividas com as turmas de 1ª e 2ª série do ensino fundamental na Escola Praia do Riso; com as gerações de crianças, adolescentes e educadoras/es que “assumi” como coordenadora pedagógica da Escola dos Sonhos; com a turma de 3º ano do Magistério, da qual fui professora de Estágio e Didática no Colégio Estadual Getúlio Vargas; com as inúmeras crianças e as também muitas professoras (e professores) com quem convivi como supervisora escolar no Núcleo de Educação Infantil Ingleses.

Estas incursões muito me desafiaram e trouxeram aprendizagens ímpares, por sua vez somadas à formação teórica e acadêmica recebida na UFSC. Todas juntas passaram a ser ponto constituinte de meu olhar, indagações, questões, queixas e esperanças no que se refere à educação e ao ofício de ser professora. Não posso deixar de registrar a importância do retorno à academia por meio de uma segunda vinculação ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina, ocasião em que pude novamente respirar “os ares” da pesquisa e focar os estudos teóricos, o que propiciou a escrita de um projeto de mestrado e o consequente ingresso no PPGE/UFSC.

vinculados ao CED/UFSC. O Grupo continua em atividade e dele fazem parte, atualmente, pesquisadores dos cursos de Pedagogia e Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSC e da UDESC, sob a coordenação das professoras Ione Ribeiro Valle, Maria das Dores Daros e Vera Lúcia Gaspar da Silva.

Estes parágrafos trazem à tona algumas das muitas memórias que venho reunindo como professora (de crianças e de professores) e assumem, no presente texto, a função de situar o sujeito-autor da pesquisa, as histórias que têm permeado sua trajetória e que dizem do ponto de onde fala. Como aluna do curso primário de uma escola reunida⁴, ou como acadêmica de um curso de formação de professores numa universidade federal, minhas lembranças e vivências na condição de aluna unem-se àquelas referentes à atuação como professora e constituem o universo também subjetivo que compõe este trabalho, por mais científica e objetiva que necessite ser uma pesquisa.

Nesta direção, na pesquisa e no âmbito acadêmico, ou na docência e na inserção no dia-a-dia da escola, as experiências vividas situam o interesse particular pelo estudo da formação docente em Santa Catarina e a incursão na pesquisa em História da Educação. O descontentamento com a educação em nosso país e com a formação precária que ela proporciona a milhares de crianças e jovens; o descaso e o desprestígio aos quais têm estado expostos professores e professoras; a difícil situação que encontram em sua tarefa diária de educar; os baixos e indignos salários da maioria destes profissionais; os muitos desafios cotidianos com que se deparam devido ao momento de crise em que se vive – crise de identidade e autoridade, no dizer de Zygmunt Bauman⁵, nestes tempos de "modernidade líquida"; a formação precária e sofrível a que têm acesso muitos dos docentes brasileiros e a pobreza que assola as escolas – pobreza de recursos, de profissionais bem preparados, de conhecimentos, de bens culturais de qualidade –, são algumas das questões que estão no horizonte e que se imbricam no tecer (contínuo e cotidiano, mas não linear) deste trabalho.

⁴ Trata-se da antiga Escola Reunida Professora Justina da Conceição Silva, localizada no bairro de Ibiraquera, município de Imbituba (SC). Em duas salas de aula e dois turnos de trabalho, a escola oferecia as quatro primeiras séries do que se denominava "primeiro grau", cada uma sob a responsabilidade de uma professora. Desde o ano de 1989 a instituição passou a Escola Básica, oferecendo também o ensino ginásial (5ª a 8ª série do primeiro grau). Hoje é uma Escola de Educação Básica que conta com os nove anos de Ensino Fundamental.

⁵ Ver BAUMAN (2001).

1.1 Entre o presente e o passado: questões atuais norteadoras um "olhar temporal sobre os fatos"⁶

Antônio Joaquim Severino, ao prefaciar a obra "Da figura do mestre", escrita por Marlene de Souza Dozol, escreve sobre o quanto a formação e atuação dos professores vem continuamente sendo objeto de discussão e reflexão dos que se dedicam a pensar e fazer educação. Segundo o autor, a formação e atuação docente é uma questão central para o campo da educação, já que "o cerne do processo educacional" estaria localizado, no fim das contas, "nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos". Para tanto, diferentemente de outras profissões, tal formação deve ultrapassar a "habilitação técnica", englobando também a "formação humana em sua integralidade" (SEVERINO, 2003, p. xi).

António Nóvoa, em "O regresso dos professores", fala sobre a importância dos docentes nas sociedades contemporâneas com base na tese de que "nada substitui um bom professor". A obra traz ideias, como a da implementação de uma formação docente fundamentada nas dimensões pessoais, culturais e profissionais, no compromisso ético e social dos professores. Após décadas de desvalorização docente, segundo o autor:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (NÓVOA, 2011, p. 9).

Para o autor citado, na sociedade atual, questões como a diversidade e as novas tecnologias se colocam de forma contundente, de modo que não é possível ignorá-las nas escolas e nos cursos de formação docente. Portanto, tais dimensões da realidade precisam ser

⁶ Expressão frequentemente utilizada pelo professor Norberto Dallabrida nas aulas da disciplina "Escolarização, História e Poder" (PPGE/UDESC, 2012.1) quando se referia ao conceito de história.

contempladas e fazer parte de um processo de reestruturação da instituição escolar que, no dizer de Nóvoa (2011, p. 26-27), deve passar por uma “recentragem”, sendo deslocada para um “lugar mais modesto” a fim de que possa responsabilizar-se pelo que é “especificamente escolar”.

Nesta escola, a profissão docente necessita de uma reorganização a fim de fundamentar-se na partilha e na colaboração entre os professores, em prol do fortalecimento de um sentimento de pertença e identidade profissional. Alguns pontos merecem destaque no projeto explicitado na obra “O regresso dos professores”: a) organização de um programa de formação “dentro da profissão”, em que os professores mais experientes contribuam com os mais jovens; b) presença da dimensão prática na formação docente por meio da interlocução com o trabalho escolar; c) construção de uma formação que atenda a dimensão pessoal da docência e que trabalhe habilidades centrais aos professores, como a comunicação e o “tacto” pedagógico; d) valorização da coletividade e do trabalho em equipe; e) defesa de uma atuação docente fundada no princípio da responsabilidade social e na presença ativa no espaço público.

Partindo do princípio de que a preparação dos professores é uma questão central no âmbito educacional, estando relacionada a projetos de educação e de sociedade, considera-se pertinente pensar a formação como categoria. Schneider (2008), apoiando-se em Dozol (2003), defende que a categoria *formação* prepara para o tipo de educação preconizado pelas políticas educacionais e que a cada período tais políticas dão maior ou menor atenção à preparação dos professores como forma de implementar um determinado projeto educacional. Neste sentido, para responder adequadamente às políticas educacionais e governamentais, o professor deve ser formado de acordo com um determinado ideário político, de modo que, desde o surgimento dos primeiros cursos de formação, “a nomenclatura, a duração e as finalidades foram alteradas com o objetivo de adequar, de conformar esta formação às novas necessidades e expectativas educacionais” (SCHNEIDER, 2008, p. 31).

Uma vez que atuam diretamente na educação de crianças e jovens, os professores são os responsáveis diretos pela implementação do projeto educacional oficialmente difundido e a formação por eles recebida se torna decisiva porque os preparou, ou não, para uma atuação coerente com as expectativas neles depositadas. Por esse motivo, se “a

categoria *formação* carrega em seu âmago a questão dos fins educativos" (DOZOL, 2003, p. 3), pode-se constatar que a investigação da formação de professores, em um determinado período histórico, constitui-se maneira privilegiada de perceber projetos e modelos educacionais que se objetiva difundir e implementar.

Partindo de tais pressupostos, o presente trabalho objetivou compreender aspectos relacionados à formação de professores no Brasil, entre os anos de 1942 e 1959, por meio do mapeamento e da análise de discursos intelectuais produzidos naquele momento histórico. Tendo como foco a realidade de Santa Catarina, mas ao mesmo tempo relacionando-a a contextos e debates mais amplos, buscou-se mapear as questões presentes nos discursos sobre a formação docente no período demarcado, em especial, nos que se referem à preparação dos professores para o meio rural, devido à constatação da importância que este tema adquiriu nos debates educacionais de então. Assim, tendo como horizonte a formação de professores, falando de forma mais ampla, e a formação de professores para as escolas rurais, pensando mais especificamente, são buscados elementos entre os níveis micro e macro, ou seja, entre a realidade local e aquela que ultrapassa os limites do Estado de Santa Catarina.

Para tanto, os próximos tópicos desta parte introdutória atendem à finalidade de situar os elementos da pesquisa e responder às clássicas perguntas: "o quê", "como", "por que" e "de que forma" foi desenvolvida a investigação.

1.2 Os passos iniciais da pesquisa: a busca por um objeto, a ausência de um problema

Logo que as aulas do curso de Mestrado iniciaram, uma das primeiras constatações foi a de que eu não tinha uma proposta de pesquisa bem focada e delimitada. Em seguida, pude perceber também que havia feito um projeto fundamentado na discussão e no mapeamento da produção dos e sobre os anos 1930, a despeito do objetivo de pensar um momento histórico posterior. Ou seja, estava quase tudo por ser feito.

A proposta que apresentara naquele primeiro momento consistia em investigar a formação de professores em Santa Catarina,

entre os anos de 1946 e 1961, analisando, nesta formação, o impacto da Lei Orgânica do Ensino Normal, de caráter nacional, e da Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina (ambas de 1946). O objetivo seria verificar as rupturas e continuidades nos discursos e nas práticas acerca da formação de professores quando as leis citadas entraram em vigor. Acompanhando também o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo projeto tramitou durante 13 anos, até sua promulgação em 1961, seriam usadas fontes, como legislação, relatórios, mensagens, periódicos.

Refletindo sobre a pertinência da expressão "impacto da Lei Orgânica" e sobre a possibilidade de verificar as mudanças nas práticas docentes com as fontes de que dispunha, dediquei-me à compreensão do contexto dos anos 1940 e 1950, a fim de entrar nesta "outra atmosfera" e me distanciar um pouco dos (para mim cativantes) anos 1930. A produção do professor e sociólogo João Roberto Moreira, em especial, a obra "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação" (1954), os projetos ligados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)⁷, as ações de intelectuais que gravitavam em torno de Anísio Teixeira na "reconstrução educacional" que procurou realizar começaram a adquirir relevância para o trabalho. A esta altura descobri que, em resposta à citada obra de Moreira, Orlando Ferreira de Melo (ex-aluno de Moreira no curso normal do Instituto de Educação de Florianópolis) havia lançado um livro, no ano de 1955, com o intuito de apreciar criticamente a análise do antigo mestre. Com mais algumas investidas, também constatei que no ano de 1955 houve o lançamento de outras obras escritas pelo próprio autor de "A educação em Santa Catarina", como: "Introdução ao estudo do currículo da escola primária" e "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul".

Uma rede de relações e interlocuções começava a aparecer. João Roberto Moreira, em diálogo com Orlando Ferreira de Melo, escrevendo sobre Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em atuação no Inep e integrando a equipe de Anísio Teixeira. A constatação de que Moreira também coordenava, neste período, uma das campanhas implementadas pelo Inep – a Campanha de Inquiridos e Levantamentos

⁷ Atualmente, o Inep é denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

do Ensino Médio e Elementar (Cileme)⁸ – e a percepção de que todas as obras anteriormente citadas achavam-se, de alguma forma, vinculadas à Campanha, remeteu ao mapeamento do periódico editado, desde 1944, pelo citado Instituto: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep).

Fundado em 1938, o Inep influenciou os debates e os rumos da educação no país, sendo também responsável pela Rbep, periódico de visibilidade no campo, *locus* de circulação de projetos de educação e, no dizer de Rothen (2008, p. 16), instrumento de luta e "principal tribuna" do Inep "na defesa da educação pública brasileira". Em sua primeira edição, datada de 1944, a revista é apresentada pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, como "órgão oficial de estudos e pesquisas pedagógicas" do país, destinado a ser "instrumento de indagação e divulgação científica", visando a "publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais" e a divulgação de experiências pedagógicas (CAPANEMA, 1944, p. 3-4). No editorial deste mesmo número, provavelmente de autoria de Lourenço Filho, então diretor do Inep, as intenções da revista são anunciadas:

Com este propósito é que se apresenta esta publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às idéias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos do ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social (EDITORIAL, 1944, p. 6).

Nas edições da Rbep relativas ao período de recorte temporal desta pesquisa – os anos 1942 a 1959 – uma série de artigos versando sobre professores, seu papel, sua formação e atuação foram encontrados. No entanto, os diversos artigos e as numerosas edições do

⁸ Instituída pela Portaria Ministerial n. 160, de 26/03/1953, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar constitui-se como órgão subordinado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Coordenada a partir de 1954 por João Roberto Moreira, tinha por objetivo o "conhecimento geral da situação do ensino no Brasil" com a finalidade de "atuar na opinião profissional dos educadores" (TEIXEIRA, 1955, s/p).

periódico traziam inúmeros aspectos, possibilidades de análise, relações a fazer. A literatura sobre o tema contribuiu para sensibilizar e educar o olhar, mas ao mesmo tempo trouxe tantos elementos que seria possível pensar em muitos projetos de pesquisa. A sensação era a de que, quanto mais lia e pensava, mais a possibilidade de solucionar "o problema de ter um problema" se distanciava.

Não perder de vista o foco (a formação de professores) passou a ser um exercício contínuo, pois a cada fonte localizada ou literatura consultada um "mundo" de possibilidades parecia se abrir. Delimitar o objeto e construir o problema de pesquisa tornaram-se os desafios maiores!

Felizmente a "ausência do problema" foi sendo resolvida e, para tanto, as leituras de Freitas (2002); Araújo e Brzezinski (2006); Araújo (2007); Xavier (1999; 2002/2003); Daniel (2009); Mendonça e Xavier (2008); Moraes (2008) tiveram papel fundamental na aproximação com a discussão sobre a educação no Brasil do período: a relação entre pesquisa, planejamento e gestão de políticas educacionais; a ação do Inep e do projeto de reconstrução educacional de Anísio Teixeira à frente deste órgão e das instituições a ele vinculadas – como o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais; a retomada do debate intelectual e dos embates entre grupos que buscavam o controle do aparelho escolar⁹; a constatação da permanência de alguns dos intelectuais que nos anos 1930 estiveram ligados ao movimento pela Escola Nova – e de suas bandeiras – naquele momento da história da educação brasileira.

A continuidade no mapeamento dos discursos sobre formação de professores – em especial, nos artigos da Rbep e nas obras de João Roberto Moreira (1954; 1955; 1957) –, fez com eu percebesse a recorrência com que as escolas para os meios rurais apareciam, principalmente as escolas elementares e a formação de seus professores, talvez por serem indicadores de lacunas na efetivação do projeto de modernização educacional que se buscava implementar. Assim, apesar de não ter sido o foco na intenção inicial de pesquisa, a aproximação com a temática da educação rural progressivamente "se colocou" como

⁹ Aqui se está fazendo referência aos grupos que, principalmente nos primeiros anos da década de 1930, lutavam entre si pelo controle do aparelho escolar, podendo ser citados, a título de exemplo, os embates entre católicos e pioneiros – que ao final da década de 1940 e na de 1950 adquirem “nova” roupagem com o debate entre escola pública e escola privada. O assunto será abordado mais especificamente no capítulo 2 deste texto.

segundo eixo do trabalho (o primeiro continuou a ser a formação de professores) e trouxe a necessidade de estudo e aprofundamento.

Nesta etapa do processo de construção do objeto, os trabalhos de Werle (2007; 2010) e de outros pesquisadores, como Schneider (2008); Pinho (2011); Modesti (2011); Werle e Sá Brito (2006); Souza (2012) trouxeram as primeiras reflexões ligadas à educação rural, em especial, à formação de professores para as escolas rurais. A partir da leitura de Souza (2012), que discute a docência em escolas multisseriadas do Rio Grande do Sul, por meio de memórias de professores, retomei minhas memórias como aluna de escola reunida, estagiária de escola multisseriada, sujeito que viveu a infância e adolescência no meio rural, o que cultivou o desejo de construir esta apresentação de modo a contemplar as histórias, memórias e trajetórias que me vêm formando professora e pesquisadora.

A escrita do texto para o Exame de Qualificação de Mestrado, assim como as valiosas indicações da banca examinadora contribuíram de maneira ímpar para a construção de uma proposta de trabalho e seu desenvolvimento. Outras atividades também proporcionadas pelo curso de Mestrado em Educação, desde as obrigatórias, como as disciplinas cursadas, até as “optativas”, como o Estágio de Docência¹⁰, as discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina, assim como a vinculação ao Projeto de Pesquisa “Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX” (PMMM)¹¹, constituíram-se valiosas oportunidades de aprendizagem e ampliação de experiências/vivências.

¹⁰ O Estágio de Docência foi realizado no segundo semestre de 2012, no Núcleo de Aprofundamento de Estudos “História da educação catarinense e sua relação com a formação de professores” (EED 7170), ministrado pela professora Maria das Dores Daros, na quarta fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹¹ A vinculação ao projeto se deu no segundo semestre de 2011. Tendo como mote o interesse em “sistematizar e interrogar conceitos, argumentos e intencionalidades presentes em discursos e ações que atribuíram à educação escolar o lugar de instância mediadora dos processos de construção da cultura nacional e racionalização de manifestações culturais diversificadas” na busca por “fazer avançar a elaboração de uma teoria sobre o lugar da intelectualidade brasileira na construção da esfera pública e produzir entendimentos sobre as noções de moderno, modernidade e modernização, presentes nesses *projetos*”, o PMMM é coordenado pelos Profs. Drs. Luciano Mendes de Faria Filho, Maria do Carmo Xavier e Juliana Cesário Hamdan, e integra docentes e discentes de diversas universidades brasileiras, entre elas, Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Tiradentes, Universidade Federal

Foi trilhando este percurso, assim como realizando o exercício de escrita dos artigos "A formação de professores em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul: considerações de João Roberto Moreira nos anos 1950"¹²; "Modernizando 'o arcaico': discursos sobre a formação de professores para o meio rural (anos 1950)"¹³; "O conceito de campo em Pierre Bourdieu"¹⁴; e "Princípios da Escola Nova na educação catarinense em meados do século XX: olhares de João Roberto Moreira e Orlando Ferreira de Melo"¹⁵ que a proposta de investigar discursos intelectuais referentes à formação de professores entre os anos de 1942 e 1959, em especial, aqueles relacionados à preparação dos docentes para as escolas primárias dos meios rurais, foi gestada. Pensando a realidade de Santa Catarina como foco principal, mas tendo presentes interlocuções entre os debates aqui colocados e as ideias e os projetos em circulação nacional, a temática da "educação rural" circunscreve-se como um dos aspectos de um tema mais amplo, qual seja, o da formação docente.

1.3 E o foco é encontrado: é preciso delinear os caminhos e situar os elementos da pesquisa

A partir da proposta de estudar discursos sobre a formação de professores, em circulação entre os anos 1942 e 1959, com destaque para aqueles referentes aos docentes atuantes nos meios rurais, foram delineadas algumas questões de pesquisa: o que dizem os discursos

do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo. No ano de 2012, o projeto entrou em sua segunda fase e passou a Programa de Pesquisa (PROGRAMA DE PESQUISA..., 2012, p. 6).

¹² Trabalho apresentado em parceria com a professora orientadora no "18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação: Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Modernidade, História e Educação", realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em setembro de 2012.

¹³ Texto discutido no encontro do Programa de Pesquisa "Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX", em outubro de 2012. Após modificações e adequações decorrentes dos debates ocorridos na ocasião, o artigo passou a compor coletânea que será lançada pelo referido Programa.

¹⁴ Ensaio escrito como trabalho final da disciplina "Escolarização, História e Poder", ministrada pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2012.

¹⁵ Trabalho apresentado em parceria com a professora orientadora no VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania", realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, em outubro de 2013.

sobre a formação de professores, em especial, os que abordam a preparação dos docentes a atuarem/atuantes no meio rural, produzidos entre 1942 e 1959? Quais questões explicitam, quais intenções possuem, quais ações e projetos estão a eles relacionados? Qual o modelo da formação oferecida nos Cursos Normais Regionais, implantados em Santa Catarina, após 1946, com o fim de preparar professores para as escolas primárias rurais?

Fazendo uma breve retrospectiva na história da educação brasileira, é possível perceber que nas décadas iniciais do século XX os grupos escolares, em se falando de ensino primário ou elementar, e as escolas normais, em se pensando na formação de professores, são aclamados como “o moderno”¹⁶ no que se refere à educação. “Criação mais feliz da República”¹⁷, os grupos escolares inauguraram, no Brasil, a escola graduada, palco para a instituição da pedagogia moderna.

De acordo com Nóbrega (2003, p. 255), este tipo de escola primária “pressupunha a uniformização e seriação dos conteúdos, distribuídos racionalmente no tempo de curso”, além da homogeneização das turmas “de modo que em cada classe todos estivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar”. A presença de um professor para cada classe de crianças, a aposta na importância do uso dos sentidos para uma aprendizagem mais eficaz, a utilização de materiais didáticos e de laboratórios para as aulas, a adoção do método intuitivo¹⁸, a construção

¹⁶ Permeados de polissemias e pregnâncias, os termos “moderno”, “modernidade” e “modernização” aparecem em diversificados contextos, práticas e discursos ligados à educação nos séculos XIX e XX. De acordo com Corrêa Carvalho (2012, p. 32) a polissemia destes termos “foi forjada pela identificação com diferentes conceitos que determinaram suas feições e suas operações em diferentes momentos do processo histórico moderno e contemporâneo, consubstanciado a pregnância de seus elementos formadores”. Tendo isso em vista, o autor argumenta que “a definição desses termos deve ser delimitada por um momento determinado no tempo, circunscrevendo-os em uma situação histórica e cultural específica, de forma a favorecer a percepção e o entendimento acarretado pelas relações contextuais, a partir das quais surge uma ampla gama de possibilidades de pensar e definir o que seja moderno, modernidade e modernização” (CORRÊA CARVALHO, 2012, p. 32). Acerca da noção de moderno, por ora, é possível afirmar que carrega “uma ideia-sentimento de grande circulação e que permanece, obsessivamente, fornecendo imagens que a associam ao pensar-se como novo, como atual, como tendência a aceitar inovações” (PROGRAMA DE PESQUISA..., 2012, p. 9).

¹⁷ Denominação encontrada em trabalho escrito por Gaspar da Silva e Teive (2009), quando as autoras tratam dos grupos escolares e se referem à forma como muitos republicanos concebiam tais instituições.

¹⁸ O “método intuitivo” ou “lição de coisas” tem como base a observação, o uso e exploração dos sentidos no ato de aprender. Partindo do simples para o complexo e do concreto para o abstrato, buscou superar um ensino baseado na repetição e na memorização, a partir da

de suntuosos prédios, especialmente com a finalidade de abrigar os escolares, a presença de outras figuras neste espaço, além do professor (como a do diretor escolar), trouxeram novos ares às escolas e melhores condições físicas e pedagógicas para a aprendizagem das crianças e a atuação dos docentes.

A formação dos que atuariam nos grupos escolares também passou a ser pensada com cuidado. As escolas normais proporcionavam às moças e aos moços (é verdade que menos a estes que àquelas) uma formação de boa qualidade, pautada em princípios científicos e racionais. Como bem pontua Nóbrega (2003, p. 256):

Era fundamental, sobretudo, a qualidade da formação dos professores, que seriam os portadores da difusão de uma nova visão de mundo calcada no racionalismo, no cientificismo, no positivismo. [...] A renovação das Escolas Normais e a reestruturação do ensino público primário republicano, com a criação dos Grupos Escolares, foram elementos indissociáveis nas reformas do ensino promovidas então pelos Estados. A fundamental importância da Escola Normal era a de progressivamente fornecer os quadros para os Grupos Escolares, os professores normalistas, formados sob tais concepções.

Por meio de um currículo que foi sendo progressivamente adequado ao que de atual se tinha no pensamento pedagógico e educacional, da leitura de autores em relevância no momento, da realização de excursões escolares, da criação de clubes e associações de diferentes naturezas visando à atuação das e dos normalistas, da edição de impressos educacionais para auxiliar na docência e estimular a atividade intelectual, os cursos normais formavam suas alunas e seus alunos. Mas para além dessas interessantes condições de formação, tais cursos são também criticados nos discursos dos intelectuais, como atesta a acusação da persistente presença de um ensino de caráter intelectualista, apesar dos esforços de efetivação de uma pedagogia nova e de uma escola ativa.

No entanto, este quadro não pode ser tomado como única realidade das escolas elementares e de formação de professores existentes no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Os cursos normais não formavam a quantidade de professores necessária à demanda existente.¹⁹ Assim também os grupos escolares funcionavam como instituições modelo, mas alcançavam apenas uma pequena parcela de crianças em idade escolar.²⁰ Desse modo, apesar dos avanços e da contribuição dos grupos escolares e das escolas normais para a constituição da educação no Brasil, grande parcela da população ficou excluída de tal “rede”. Era o caso de muitas das crianças que habitavam as zonas rurais, as quais tinham acesso às escolas isoladas, instituições que possuíam apenas uma classe para abrigar as três ou quatro séries da escola primária e que contavam com uma única professora para realizar todas as atividades, tanto as de ensino, quanto as administrativas ou de cuidado da escola.²¹ Sobre o alcance dos grupos escolares, pode-se destacar a seguinte fala:

Esta nova organização escolar [o Grupo Escolar] conviveu com a escola primária pública de então, caracterizada pelo 'ensino mútuo', também chamado 'método Lancaster'.²² [...] Esta organização escolar continuou existindo nas áreas fora do perímetro urbano das cidades que receberam os Grupos, nas chamadas escolas

¹⁹ De acordo com a mensagem presidencial de 1952, ainda na década de 1940 a situação da formação dos professores no Brasil era tida como "significativa" e "precária", já que "dos 78.000 professores em exercício em 1943, 31.000 não possuíam formação adequada". Não tinham diploma de curso normal 74% dos docentes que atuavam em Santa Catarina (BRASIL, 1952, p. 211).

²⁰ No ano de 1940, por exemplo, os grupos escolares existentes em Santa Catarina tinham uma matrícula geral de 27.277 alunos, enquanto nas escolas isoladas os números alcançavam 104.183 crianças (SANTA CATARINA, 1941, p. 205). No ano de 1952, por sua vez, as escolas isoladas apresentavam uma matrícula geral de 133.436 alunos, enquanto os grupos escolares um total de 39.541 matriculados.

²¹ Segundo dados do "Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil", produzido em 1979 pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, apesar da expansão do ensino primário no país, ainda em 1946 podia ser constatada a existência, nas zonas rurais, "de uma população de quase 2 milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não eram atingidos ou atraídos pelo sistema escolar" (INSTITUTO..., 1979, p. 55-56).

²² O método lancasteriano foi oficializado no Brasil em fins do século XIX e tinha como base o ensino oral, a repetição e a memorização. As classes organizadas a partir deste método eram formadas por grupos heterogêneos, em aulas que funcionavam em salões com grande quantidade de alunos e nas quais monitores auxiliavam o professor no ensino dos menos adiantados.

isoladas, suburbanas ou rurais. Quando muito, adotaram um programa semelhante ao dos Grupos, porém simplificado, possuindo uma carga horária menor. Entretanto, suas características fundamentais se conservaram. O mesmo se aplica às cidades que sequer receberam os Grupos Escolares (NÓBREGA, 2003, p. 257).

Vale lembrar que os professores responsáveis pelas escolas isoladas muitas vezes não possuíam formação adequada ou tinham acesso a uma formação diferenciada daquela proporcionada aos professores das escolas localizadas nos meios urbanos. Em relação ao problema da falta de professores habilitados para atuar nas escolas isoladas, podem ser citadas algumas medidas do Estado de Santa Catarina, como o Decreto n. 604, de 11/07/1911, que instituiu as Escolas Complementares como possibilidade de ensino pós-primário. Com um currículo dos dois primeiros anos igual ao da Escola Normal, a escola complementar, "na prática, preparava professores para as numerosas escolas isoladas do Estado" (DAROS, 2005, p. 13). Essa normatização foi alterada pelo Decreto-Lei n. 713, de 05/01/1935, que criou a Escola Normal Primária, que seguia o currículo da Escola Complementar acrescido das disciplinas Psicologia e Pedagogia e habilitava para a atuação em escolas isoladas, e posteriormente pela Lei Orgânica do Ensino Normal²³, que instituiu o Curso Normal Regional, formando os regentes para o ensino primário ministrado nas escolas isoladas.²⁴

Assim, tanto a Escola Complementar, quanto a Escola Normal Primária ou o Curso Normal Regional tinham a finalidade de resolver a questão da formação de professores para as localidades distantes do perímetro urbano. No entanto, mesmo que o objetivo fosse alcançado, há que se considerar a diferenciação na formação oferecida em tais instituições, aquém daquela praticada nas Escolas Normais. Se, na escola isolada, o professor trabalhasse com todas as turmas em um único espaço e ao mesmo tempo necessitasse também cuidar de outras

²³ A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530) de 02 de janeiro de 1946, em Santa Catarina, é seguida por uma correlata normatização estadual, a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina (Decreto-Lei n. 257), promulgada em 21 de outubro do mesmo ano.

²⁴ Entre os anos de 1911 e 1946 podem ser identificadas em Santa Catarina, outras normatizações para a formação docente, como é o caso da reorganização por que passaram os institutos de educação pelo Decreto-lei n. 306, de 02 de março de 1939, que instituiu os cursos Fundamental e Normal (DAROS, 2005).

funções além da docência, seria razoável que ao menos uma formação equiparada à oferecida nos Cursos Normais fosse pensada para este profissional. Algumas questões podem ser postas nesse sentido: o que está no horizonte quando se propõe uma formação de "complementarista" ao professor da escola "não urbana"? Por que a duração desta formação é diferente daquela oferecida nos cursos normais? Se a abrangência da ação dos professores dos meios rurais seria maior, por que não ter uma formação condizente com sua responsabilidade e função?

Não com a intenção de negar o lugar de destaque que as Escolas Normais e os Grupos Escolares tiveram no projeto educacional republicano, bem como sua importância para a constituição de uma escola e uma educação "modernas", o que se pretende colocar é a também representatividade das escolas isoladas (multisseriadas, de mestre único ou afins) e dos cursos que serviam de preparação aos seus professores. Neste sentido, justifica-se a importância de investigar a formação dos que atuavam nas escolas rurais, temática discutida em meados do século XX, provavelmente pelo fato de evidenciar lacunas na implementação do projeto de educação daquele período. Como problema a ser resolvido no cenário educacional, tanto as escolas isoladas como os cursos que eram destinados à formação de seus professores, nas diferentes denominações que tiveram (cursos normais regionais, escolas normais rurais, escolas normais primárias, cursos complementares...), parecem trazer à luz sujeitos e instituições não alcançadas até então pela desejada modernidade²⁵ educacional.

Em conformidade com o exposto e a partir do contato com fontes e literatura supõe-se que, no período compreendido entre os anos 1942 e 1959, existiam, no Brasil, projetos de formação de professores que eram postos em disputa pelos discursos (e pelas ações) dos intelectuais que sobre eles se posicionavam. Um destes projetos era o defendido pelo Inep, o qual estava embasado em alguns dos princípios ligados à Escola Nova, ao mesmo tempo em que se relacionava a ideias

²⁵ Com apoio em Giddens (1997 *apud* PROGRAMA DE PESQUISA..., 2012, p. 9) é possível afirmar que a modernidade é sinônimo de sociedade moderna, civilização industrial, estando associada a atitudes, como "a ideia de que o mundo natural e social é passível de transformação pela intervenção humana", num tempo impregnado pela ideia de progresso, "que preconiza um processo gradual de transformação, de superação de estágios e etapas", num movimento histórico em que "sociedades tradicionais são suplantadas por sociedades modernas". Neste sentido, a universalização da educação escolar constitui-se como "importante pilar da modernidade a se amalgama a outros indicadores do progresso: o sanitarismo, a eugenia, o ideal de urbanidade, a racionalidade científica" (PROGRAMA DE PESQUISA..., 2012, p. 10).

que então circulavam transnacionalmente e contavam com o apoio de organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Conforme será possível perceber, este projeto enfatizou aspectos diferenciados, dependendo das especificidades e prioridades dos diretores responsáveis pela condução do Instituto.

Dentre os projetos existentes, havia os que se relacionavam ao meio rural. Neste âmbito, em alguns dos discursos mapeados (principalmente aqueles vindos dos órgãos governamentais e fundamentados nas estatísticas oficiais), Santa Catarina era aclamada pela condição de estado modelo no que tange à formação de professores para o meio rural – devido à proliferação e ação dos chamados cursos normais regionais, instituídos pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Entretanto, a despeito desta tese, o que se tinha no citado Estado era uma formação que não atendia plenamente às necessidades das escolas isoladas e/ou que não alcançava a totalidade dos professores que exerciam/exerceriam a docência nessas escolas sem dispor de formação adequada. Assim, os cursos existentes em Santa Catarina, contrariamente às expectativas neles depositadas e a alguns discursos sobre eles veiculados, não conseguiam oferecer aos professores das escolas rurais uma formação mais condizente com sua função, principalmente por dois motivos: tinham uma organização curricular e pedagógica que impossibilitava que alcançassem o objetivo para o qual haviam sido criados; eram frequentados por jovens que procuravam o curso, muitas vezes, não com o intuito de se tornarem professores, mas de encontrarem possibilidade de acesso ao nível ginasial (que tinha oferta bastante escassa no meio rural).²⁶

Neste sentido, e atendendo ao objetivo de trabalhar com discursos intelectuais acerca da formação docente, as fontes documentais eleitas para embasar a análise foram decisivas na delimitação do recorte temporal da pesquisa: os anos de 1942 a 1959. Tais fontes podem ser agrupadas, em princípio, em dois conjuntos: a) os

²⁶ Em decorrência do crescimento da população e também pela necessidade de que esta possuísse maior nível de escolarização, principalmente devido ao processo de industrialização, no Brasil, a expansão do nível ginasial se fez pelo estabelecimento de novas unidades em localidades onde, anteriormente, o ensino secundário era inexistente, bem como pelo aumento da matrícula nos estabelecimentos já existentes (NUNES, 2000). Nos anos 1950, as Leis de Equivalência articularam o ensino pós-primário por meio da integração dos ginásios, promovendo equivalência legal entre o ensino secundário e os demais ramos. É o caso da Lei n. 1.821/1953, que possibilitou aos que concluísem o primeiro ciclo do ensino normal o ingresso no segundo ciclo do secundário.

discursos produzidos por intelectuais ligados à educação; b) outros discursos, de autoria de agentes não necessariamente caracterizados como intelectuais, mas que, atrelados ao campo educacional, trazem importantes perspectivas e dizem do contexto de elaboração e divulgação dos trabalhos pertencentes ao primeiro grupo.

Quanto aos discursos intelectuais, podem ser nomeados:

- “A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação” (MOREIRA, 1954);
- “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’” (MELO, 1955);
- “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais” (LOURENÇO FILHO, 1953);
- “A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul” (MOREIRA, 1955);
- “O problema da educação rural” (AZEVEDO, s. d.);
- “A professora rural e o cumprimento de sua missão” (RENAULT, 1955);
- “Educação rural e educação de base” (MOREIRA, 1957);
- “Em defesa do ensino normal” (MENDONÇA, 1959);

Outros discursos, também fundamentais ao trabalho, pertencentes ao segundo grupo, puderam ser acessados nos seguintes documentos:

- Periódicos – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista de Educação, revista Estudos Educacionais, Anuário Catarinense;
- Publicações oficiais – “Organização do Ensino Primário e Normal. Estado de Santa Catarina” (BRASIL, 1942 e 1950), “Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil” (INSTITUTO..., 1979);
- Relatórios – elaborados por agentes vinculados à direção do Departamento de Educação, inspetorias escolares, serviço de

orientação educacional, comissões especiais ligadas à educação no Estado de Santa Catarina;

- Outros – leis, decretos-lei, circulares, regulamentos e programas de ensino.

Os citados documentos trazem dados relativos à educação e à formação de professores no Estado de Santa Catarina, assim como, em âmbito nacional, acerca das políticas do Inep e do seu(s) projeto(s) para a formação docente. Neste cenário, as pendências em relação à educação rural instigaram discursos gestados por uma série de agentes, como aqueles reunidos no Inep ou em outros setores ligados ao governo. Ao analisar discursos, bem como as ações e os projetos a eles relacionados, julga-se importante atentar para abordagens que contribuam no sentido de embasar teórica e metodologicamente a pesquisa. No item que segue, portanto, algumas obras e autores serão "chamados" ao diálogo no sentido de fundamentar as análises.

1.4 As "lentes" da investigação: fundamentação teórico-metodológica

Na busca por uma fundamentação à investigação, alguns autores foram lidos a fim de elucidar questões percebidas como pertinentes ao trabalho. Interpretar as fontes e produzir, a partir delas, versões sobre acontecimentos e fatos situados em outro momento da história requer a formulação de indagações, além da construção de um aparato teórico que guie o olhar, que forneça as lentes com que se possa mirar o "real". Neste sentido, compartilha-se da posição de que participar da escrita da história, longe de constituir-se na busca da verdade ou de ser um ato neutro, consiste num exercício de reflexão e interpretação, no qual teoria e metodologia, fontes e conhecimentos já produzidos se imbricam, unindo-se à objetividade/subjetividade do historiador/pesquisador, que produzirá uma versão acerca do objeto sobre o qual se debruça.

Há várias "histórias" possíveis de serem contadas. Dependendo da forma como o pesquisador olha para as fontes, das lentes utilizadas neste exercício, das perguntas feitas (já que as fontes não falam por si), obtém uma determinada resposta. Lidar com este

fazer/interpretar, entretanto, não se dá ao acaso ou sem a presença de um método que ampare e guie a construção do conhecimento. Assim, alguns cuidados precisam ser tomados, pois há regras a seguir, teorias e metodologias em que se apoia, rituais acadêmicos a cumprir.

É importante situar que esta forma de conceber a pesquisa histórica é algo relativamente recente e, no Brasil, de acordo com Xavier (2011), se relaciona ao período de redemocratização do final dos anos 1980, em que novas "questões e inquietações", passaram a "orientar as pesquisas educacionais" (XAVIER, 2011, p. 32). Este contexto, portanto, somado a uma renovação na historiografia europeia, trouxe uma série de outras fontes e objetos para o ofício de produzir a história. Estas questões "vão desde a reflexão sobre as práticas e produções culturais de uma dada época até a produção de sentidos a elas atribuídos, buscando articular as dimensões simbólicas e materiais das realidades estudadas" (XAVIER, 2011, p. 33-34).

Falando também sobre o alargamento proporcionado pelo movimento de renovação historiográfica, Oliveira (2007) cita as diversas possibilidades na abordagem de temas, bem como no uso de acervos e arquivos:

O incremento dos estudos em História da Educação no Brasil – dado o alargamento que a renovação historiográfica experimentada nos últimos anos tem oferecido aos pesquisadores – nos apresenta o desafio de refletir de forma permanente sobre o estatuto desse campo de conhecimento. Do entrecruzamento entre a dimensão empírica, demarcada pela visita a diferentes acervos e arquivos na busca da redefinição do suporte documental, ou das novas formas de tratar historiograficamente temas diversos, alguns novos, outros revisitados, surge a necessidade de qualificar o historiador da educação como um intelectual que produz interpretações sobre a sociedade e a cultura que não são isentas de uma dimensão política (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

A pluralidade trazida pela renovação historiográfica é sinalizada em outra passagem do texto de Xavier (2011, p. 37), quando cita a "abertura para novas questões" e "recursos teórico-metodológicos", assim como a "recusa às concepções lineares do desenvolvimento histórico". Mais do que isso, para a autora, as investigações passaram a privilegiar

[...] a observação empírica, situada e, portanto, historicizada, configurando modos de pesquisar que se abrem para o diálogo com fontes primárias e com tradições disciplinares até então pouco exploradas, dialogando com autores e modelos de análise que abarcam uma variada gama de pesquisas inseridas nos moldes da história intelectual, dos estudos sobre a cultura escolar, sobre as práticas de leitura e escrita, dentre outras linhas de investigação (XAVIER, 2011, p. 36).

Uma nova forma de conceber a escrita da história é, então, construída. Convivendo com a permanência de antigas concepções e abordagens, essa "nova história" vai ganhando adeptos e "fazendo escola". Na pesquisa ora apresentada – ao analisar os discursos intelectuais, concebendo-os como discursos sociais e políticos, produto das formulações de agentes ligados ao campo educacional em situações de interlocução e na atuação na esfera pública – a abordagem da história intelectual, situada nesta perspectiva de revisitar antigos objetos a partir de novos olhares, aparece como horizonte. Nesta direção, autores, como Quentin Skinner (1996, 2005) e Pierre Bourdieu (1983, 1990, 1992, 2004), além de Carlos Eduardo Vieira (2007, 2008, 2011), contribuem para reconhecer que as teses dos intelectuais são formuladas devido ao arcabouço teórico, ideológico e linguístico disponível em seu contexto social e histórico, sendo vistas, as formulações dos citados autores, como possibilidades teórico-metodológicas para trabalhos que se apoiem na chamada história intelectual.

Após um período de abandono, "em virtude da crítica à História de viés positivista, centrada na ação dos 'grandes personagens'", o que pode ser denominada uma "nova abordagem da história intelectual" se coloca em cena nas últimas décadas do século XX, como alternativa historiográfica que busca superar tanto a "perspectiva

individualizante" quanto a "visão da tradicional 'história das idéias'" (LEITE e ALVES, 2011, p. 9). Apontando características da história intelectual, Silva, H. R. (2002) também afirma que esta difere da história das ideias que, no sentido francês do termo, geralmente "se restringe a uma crônica de idéias e a uma justaposição cronológica de resumos de textos políticos ou filosóficos" (SILVA, H. R., 2002, p. 13).

De caráter pluridisciplinar e polissêmico, a história intelectual vem sendo constituída de forma distinta em cada momento histórico, já que "diferentes épocas fornecem modelos distintos de representação do intelectual" (SILVA, H. R., 2002, p. 14). Nessa abordagem, as ideias dos intelectuais precisam ser situadas no contexto de sua produção, uma vez que os significados estão inseridos em contextos específicos e têm relação direta com estes, de modo que seu estudo deve visar "articulações internas (discurso) e externas ('campo', contextos, conjuntura)" às obras (SILVA, H. R., 2002, p. 12).

Também historicizando a abordagem em questão, Vieira (2008) traz contribuições ao debate. O autor pontua que a História da Educação brasileira tem significativa tradição em estudos acadêmicos sobre o tema intelectuais e que as principais teses da área analisam as ideias educativas não apenas tratando dos sistemas de pensamento aos quais elas se articulam, mas também focando "os agentes, os projetos, as instituições e, sobretudo, as ações sociais que estas informavam e justificavam" (VIEIRA, 2008, p. 66). O autor aponta que, nos anos 2000, congressos e publicações revelaram continuidade do debate acerca da temática, podendo ser identificada uma ampliação da abrangência dos objetos e focos de análise. A partir desse movimento, intelectuais e tradições intelectuais antes desconhecidos vieram à tona nas pesquisas brasileiras, que costumavam se fixar fundamentalmente em Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Ainda de acordo com Vieira (2008), a história intelectual estuda a produção e circulação de ideias, bem como os discursos políticos, científicos e pedagógicos associados aos seus contextos de produção e de recepção. Recorrendo aos trabalhos de Karl Mannheim, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, propõe a compreensão dos intelectuais "a partir das suas práticas sociais, dos seus lugares de enunciação, das suas redes de sociabilidade, dos seus compromissos políticos com as elites ou com aqueles que defendem a subversão do poder" (VIEIRA, 2008, p. 82).

As representações acerca do conceito de intelectual foram se modificando ao longo da história. Antes associado a ideias, como a de sacerdote, sábio, erudito, ao final do século XIX o conceito se constitui de forma similar à que se conhece hoje. É então que surge o substantivo "intelectual" na língua francesa, usado para designar os que apoiam a revisão do processo envolvendo o capitão Dreyfus²⁷, acusado de traição contra a França. Neste contexto, Vieira (2008, p. 71) afirma que "os intelectuais foram, por um lado, entendidos como defensores intransigentes da liberdade e da justiça e, por outro, como traidores da pátria e da nação".

Este é um marco para a construção do conceito de intelectual articulado à esfera pública e política. Compreendendo que os intelectuais se constituem nas relações sociais, na interlocução com os pares e na atuação no espaço público, é importante tomá-los como grupo social que tem atitudes e maneiras próprias de se posicionar, além de formas específicas de percepção do mundo social. A formulação conceitual do que venha a ser um intelectual apoia-se, portanto, em aspectos, como "a identidade e o sentimento de missão", assim como nas "crenças na modernidade e no protagonismo político do Estado" (VIEIRA, 2011, p. 25).²⁸ Este conceito de intelectual moderno, explicitado por Vieira, aponta, portanto, para o sentimento de identidade e pertencimento a um grupo específico compartilhado por agentes que se viam, e eram vistos, como portadores da importante missão de condução da sociedade. A legitimidade para o exercício de tal missão lhes era conferida pela capacidade técnica, pela formação escolar, pela

²⁷ Em 1894, o capitão francês Alfred Dreyfus foi acusado de espionagem em favor da Alemanha e preso na Ilha do Diabo, na costa da Guiana Francesa. Uma série de artistas, cientistas e escritores colocaram-se publicamente contra o Estado e em favor de Dreyfus, alegando que ele havia sido acusado injustamente e pedindo a revisão do caso. Estes foram designados pejorativamente como "intelectuais". É a partir do citado episódio que o conceito "intelectual" passa, de um âmbito privado, à esfera pública.

²⁸ Concorde-se com Daros (2012) quando demarca a importância das produções de Pécaut (1990), Miceli (1979), Bomeny (2001), Vieira (2007), entre outros, para o estudo do tema "intelectuais". Tais trabalhos apontam que, no contexto brasileiro, o fim do século XIX e os três primeiros quartéis do XX constituíram-se num período de intensificação da presença dos intelectuais na cena pública. No caso de alguns dos discursos analisados por esta pesquisa, o entendimento de Mannheim (1962) quanto ao papel e à ação dos intelectuais apresenta ressonâncias com a representação e auto-representação dos sujeitos produtores de tais discursos. De acordo com o autor, como mediadores dos conflitos sociais, os intelectuais não estariam vinculados a uma classe social, mas posicionados "entre" ou "acima" delas, condição que possibilitava a missão de, a partir das lentes das ciências, realizar a leitura da sociedade e a síntese dos vários interesses sociais, tendo como fim a condução do povo (VIEIRA, 2008; DAROS, 2012).

familiaridade com a “cultura”, por falarem de um lugar que tornava possível a síntese dos interesses sociais e, conseqüentemente, a possibilidade de elaborar projetos de intervenção para esta realidade. A defesa da centralidade da educação na reforma social via protagonismo político do Estado também está relacionada à versão moderna do conceito, assim como a proximidade, muitas vezes ambígua, entre os intelectuais e o poder instituído (VIEIRA, 2007 e 2011).

De acordo com Vieira (2008), Pierre Bourdieu dessacraliza os intelectuais ao denunciar seu papel na produção de capital simbólico, bem como de defesa dos “interesses das classes dominantes e aqueles próprios dos cultos que lutam pelo monopólio da produção” desse capital (VIEIRA, 2008, p. 79). Tal dessacralização ocorre porque Bourdieu associa os intelectuais a comportamentos de “legitimação dos cultos”, seja em sentido *stricto* – “pela afirmação de critérios de classificação e de distinção capazes de justificar a hierarquização das posições ocupadas e a distribuição do poder no campo intelectual”, seja no sentido *lato* – pela “reprodução das relações de dominação, em função da convergência de interesses entre os detentores do capital cultural, político e econômico” (VIEIRA, 2008, p. 78).

Como “fração dominada da classe dominante”, para Bourdieu, os intelectuais ocupam tanto a posição de dominados – levando em conta o campo do poder, no qual aqueles que o detém política e economicamente se encontram em vantagem –, quanto a de dominantes – em relação aos privilégios e ao poder que a posse do capital cultural lhes confere. Importa esclarecer que a dominação a que estão submetidos os intelectuais não se dá por meio de relações pessoais, mas “toma a forma de uma dominação estrutural exercida através de mecanismos muito gerais como os do mercado”. A posição contraditória de dominantes/dominados por parte dos intelectuais explica, ainda, “a ambigüidade de suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 1990, p. 174-175).

O conceito de campo, em Bourdieu, tem se mostrado profícuo na análise dos discursos intelectuais. Como microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, um campo é, ao mesmo tempo, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e os que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Tais posições são

obtidas pela disputa de capitais específicos²⁹, valorizados de acordo com as características de cada um dos campos e possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que os compõem, diferenciam estas responsáveis pelas posições hierárquicas que ocupam.

Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante movimento. O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Um dos princípios do campo, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Na condição de campo de produção cultural, o campo intelectual pode ser caracterizado pela natureza do capital que movimenta, a saber, “o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração” (BOURDIEU, 1990, p. 170). Diferencia-se pela sua heterogeneidade, concentrando em si outros campos, como o literário, o político, o científico, os quais contribuem para defini-lo e também para delimitar os objetos de disputa dos agentes (competição por uma colocação política, oportunidade de publicar uma obra, conquista da autoria de uma descoberta científica). Para ser considerado intelectual, portanto, é preciso ter alcançado posições de poder e prestígio em alguns dos campos citados.

Analisando os campos de produção cultural, Bourdieu fala sobre possibilidades de compreensão das obras e sobre a importância de situá-las para além da relação entre texto e contexto, considerando também seu lugar de produção:

Para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em

²⁹ Bourdieu se refere à existência de diferentes tipos de capital que são movimentados dentro dos campos. Ultrapassando uma visão unicamente econômica, cunha conceitos, como “capital cultural”, “capital social”, “capital simbólico”.

estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados [...] existe um universo intermediário que chamo *o campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

No excerto apresentado é possível perceber que, além de examinar o texto e o contexto na análise de uma obra, para Bourdieu, é fundamental atentar para as condições do universo na qual a obra foi produzida, reproduzida, divulgada. Nessa dinâmica dos campos, os produtores culturais seriam detentores de um poder específico, "o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz" experiências do mundo "natural e do mundo social, e, por essa via, de fazê-las existir" (BOURDIEU, 1990, p. 176). Neste sentido, a partir das características do campo de produção cultural, é possível afirmar que a análise de suas produções deve recusar, segundo as palavras do sociólogo:

[...] tanto o estabelecimento de uma relação direta entre a biografia individual e a obra (ou entre a 'classe social' de origem e a obra) como a análise interna de uma obra em particular ou mesmo a análise intertextual, isto é, o relacionamento de um conjunto de obras. Porque é preciso fazer tudo isso ao mesmo tempo. [...] Para ler adequadamente uma obra na singularidade de sua textualidade, é preciso lê-la consciente ou inconscientemente na sua intertextualidade [...]; mas essa leitura diacrítica é inseparável de uma apreensão estrutural do respectivo autor, que é definido, quanto às suas disposições e tomadas de posição, pelas relações objetivas que definem e determinam sua posição no espaço de produção e que determinam ou orientam as relações de concorrência que ele mantém com os demais

autores e o conjunto das estratégias, sobretudo formais, que o tornam um verdadeiro artista ou um verdadeiro escritor" (BOURDIEU, 1990, p. 177-178).

A contribuição de Bourdieu à produção acadêmica é bastante interessante, principalmente para pesquisas que tenham como mote a leitura e interpretação de obras culturais. Em especial, a leitura de textos escritos precisa ser realizada com cuidado e, se tais textos forem produtos de contextos históricos diferentes daqueles nos quais estão inseridos os sujeitos que realizam tais leituras, a vigilância epistemológica precisa ser ainda maior: tanto para que não se impute aos textos o *status* de verdade ou de retrato fiel de uma realidade, quanto para não olhá-los desconectados de um conjunto de relações, variáveis, condições relacionadas à sua produção, circulação, aceitação ou recusa.

Tarefa complexa, a compreensão e interpretação de obras, ideias, discursos, requer um exercício constante de pensar o contexto histórico, social, político no qual foram gestados, bem como de analisá-los de forma a incluir também os agentes que os produziram, suas inserções, seus campos de atuação, suas redes de sociabilidade. Sobre o trabalho com textos escritos, a proposta teórico-metodológica formulada por Quentin Skinner traz contribuições.

Como um dos fundadores do "contextualismo lingüístico"³⁰, Skinner demarca a necessidade de estudar a produção de significados nos autores e textos históricos, de modo a considerar as características mais relevantes das sociedades nas quais e para as quais os teóricos estudados originalmente escreveram. Postulando ser essencial levar em conta o ambiente intelectual em que os principais textos foram concebidos, ou seja, "o contexto das obras anteriores e dos axiomas herdados a propósito da sociedade política, bem como o contexto das contribuições mais efêmeras da mesma época ao pensamento social e político", o historiador britânico entende que a vida política de uma sociedade coloca os principais problemas para o teórico

³⁰ Dentro do que poderia ser denominada tradição inglesa da história intelectual, alguns autores unem-se em torno da abordagem que ficaria conhecida por "contextualismo linguístico" ou "Escola de Cambridge". Além de Quentin Skinner, são também representantes do contextualismo John Pocock e John Dunn, apesar de o primeiro ter sido "quem mais obstinadamente dedicou-se à dupla tarefa de invectivar contra as abordagens concorrentes e formalizar a metodologia contextualista" (SILVA, 2010, p. 300).

desta área, "fazendo que um certo elenco de pontos pareça problemático, e um rol correspondente de questões se converta nos principais tópicos em discussão" (SKINNER, 1996, p. 10-11).

Com a aspiração de criar um método que contribua para integrar os textos nos contextos culturais específicos em que foram produzidos, Skinner (2005) critica e rejeita uma série de premissas sobre a prática de estudá-los: ler o que dizem analisando somente eles mesmos; interpretá-los como se tivessem sido escritos por contemporâneos; tomar os argumentos como verdadeiros, autoexplicativos e eternos. Afirma não ser possível "estudar apenas aquilo que um escritor *disse* (especialmente numa cultura que nos é estranha) sem que tal ponha em causa as nossas próprias expectativas e os nossos preconceitos acerca do que eles estarão a dizer" (SKINNER, 2005, p. 83). E, acerca da relação entre as crenças estudadas e as próprias crenças de quem as estuda, problematiza a relevância do conceito de verdade na explicação histórica, preocupação que pode ser percebida em mais de uma passagem de seu texto: "não há nada mais prejudicial para a boa investigação histórica que introduzir o problema da verdade na explicação social" (SKINNER, 2005, p. 44); "nunca me refiro à verdade; defendo apenas que os diferentes povos, em momentos diferentes do tempo, podem ter tido boas razões, do seu ponto de vista, para adoptar algo como verdadeiro, independentemente de nós acreditarmos ou não" em tais crenças (SKINNER, 2005, p. 74-75).

De acordo com o historiador e professor português Diogo Ramada Curto, coordenador da coleção Memória e Sociedade, na qual "Visões da Política – sobre os métodos históricos" (SKINNER, 2005) foi lançada, Quentin Skinner se embasa em Ludwig Wittgenstein, e suas reflexões, especialmente acerca dos usos da linguagem; em John Austin, a partir dos questionamentos sobre como fazer coisas com as palavras; em John Searle, quando teoriza sobre os atos da fala. Nesse sentido, a partir do conhecimento dos teóricos com os quais Skinner dialoga para a elaboração de suas ideias, torna-se possível compreender o modo como se refere

tanto ao uso da linguagem, o qual acontece sempre a partir de um contexto bem localizado, como também às intenções que orientam esse mesmo uso por parte de um autor. A reconstituição do significado de um texto ou de uma obra implica, assim, uma investigação acerca

dos usos devidamente contextualizados da linguagem, bem como uma recuperação das intenções do seu autor, no acto em que proferiu ou escreveu esse mesmo discurso (CURTO, 2005, p. XV).

Conforme apontado por Curto, uma das preocupações de Skinner está relacionada aos usos das palavras. Ao invés da tónica recair sobre os significados de forma isolada e pré-determinada, merecem destaque os usos a que estão sujeitos os discursos, o que depende do contexto e da forma como são movimentados, de modo que sua compreensão deve pressupor as diversas funções que as palavras podem desempenhar, além do entendimento de que as linguagens são passíveis de múltiplas manipulações. Para compreender um texto, portanto, seria preciso interpretar não somente o significado do que foi dito, “mas também a intenção que o autor em questão pode ter tido ao dizer aquilo que disse” (SKINNER, 2005, p. 113).

Para além do que os autores *estão dizendo*, a compreensão do que *estão fazendo* é algo caro ao teórico/historiador em questão. Chamando a atenção para o fato de que os discursos traduzem ações, de que “as palavras são também actos” (WITTGENSTEIN, 1958 *apud* SKINNER, 2005, p. 5), Skinner afirma que é preciso considerar a existência de duas dimensões da linguagem: a dimensão do significado e a dimensão da ação linguística. A primeira refere-se ao estudo do sentido que supostamente está ligado às palavras ou frases; a segunda, por sua vez, está relacionada ao que os oradores fazem com o que dizem. Quanto a este ponto, alerta sobre a possibilidade de que, no processo de interpretação de um texto, não se consiga ir além da percepção de uma pequena fração do que seu autor *estava fazendo* ao escrevê-lo. No entanto, reafirma que para a compreensão da obra, tal captura é decisiva (SKINNER, 2005).

Contrário à pretensão de que existem “ideias unitárias” e “temas eternos”, assim como à utilização dos conceitos de “forma estável”, propõe que o pesquisador pense acerca dos significados do termo estudado, os quais podem ser utilizados com intenções variadas, muitas vezes contraditórias entre si. Uma questão pertinente, neste sentido, seria: qual a relação da ideia em análise com o pensamento do autor ou com o clima do período no qual foi elaborada? Chamando a atenção para o arrolamento entre o significado de um texto e a intenção

de seu autor, conceitua “significado” de três formas: “o que é que as palavras significam ou o que é que certas palavras ou frases específicas significam num determinado texto?”, o que chama de significado 1; “o que é que este texto significa para mim?”, nominado significado 2 (o qual é, de certa forma, autônomo em relação ao que o autor desejou); “o que é que um escritor quer dizer com aquilo que afirma num determinado texto?”, chamado de significado 3 (SKINNER, 2005, p. 128-131).

Antes de definir qual dos tipos de significado deve ser central na análise de discursos, Skinner esclarece diferenças entre motivos – relacionados à condição que antecedeu o nascimento de uma obra – e intenções – que tanto podem “dizer respeito a um plano ou desígnio para criar um certo tipo de obra (intenção de fazer x)”, quanto a uma referência, “em particular, a uma determinada obra (o acto de fazer x tem subjacente uma intenção específica)”, que, para ele, parece se tratar de uma característica da própria obra (SKINNER, 2005, p. 139). Assim, defendendo que a atenção da análise deva recair nas intenções, mais especificamente na ideia de que “o acto de fazer x tem subjacente uma intenção específica”, privilegia aquele que chamou de significado 3, ou seja, o que um escritor “quer dizer com aquilo que afirma”.

Ressaltando que a natureza e os limites do vocabulário de uma época também são responsáveis pelas questões identificadas e discutidas, procura escrever uma história menos concentrada nos clássicos, focando igualmente o conteúdo de obras mais efêmeras. Ainda situando o leitor em sua proposta, acrescenta detalhes sobre o modo como pensa que deva ocorrer a análise do pensamento político, destacando que seu método permite perceber nos textos:

[...] o que seus autores estavam *fazendo* quando os escreveram. [...] A ver não apenas que argumentos eles apresentavam, mas também as questões que formulavam e tentavam responder, e em que medida aceitavam e endossavam, ou contestavam e repeliam, ou às vezes até ignoravam (de forma polêmica), as idéias e convenções então predominantes no debate político. Não podemos esperar atingir esse nível de compreensão estudando tão-somente os próprios textos. [...] precisamos saber algo da sociedade na qual foram escritos [...], necessitamos ter alguma apreciação

do vocabulário político mais amplo de sua época. Pois compreender as questões que um pensador formula, e o que ele faz com os conceitos a seu dispor, equivale a compreender algumas de suas intenções básicas ao escrever, e portanto implica esclarecer exatamente o que ele pode ter querido significar com o que disse – ou deixou de dizer (SKINNER, 1996, p. 13).

Questionando-se sobre o que leva os teóricos a formularem seus argumentos, a escolher determinadas questões para discussão ao invés de outras, bem como buscando investigar o impacto que tais obras causam em seu meio social, Skinner parece estar falando dos lugares de produção e circulação das ideias. Não como entidades desencarnadas e desvinculadas de pessoas, contextos, conflitos, os argumentos dos teóricos estão relacionados a questões do seu tempo, ao que estes agentes *estavam fazendo* enquanto escreviam. E, talvez, por ver de forma integrada a relação autor/texto/contexto, faz a seguinte afirmação: quando tentamos situar "um texto em seu contexto adequado, não nos limitamos a fornecer um 'quadro' histórico para nossa interpretação: ingressamos já no próprio ato de interpretar" (SKINNER, 1996, p. 13).

Neste trabalho, e a partir do anteriormente explicitado, os discursos são compreendidos como sociais e políticos, como produção dos intelectuais ou de agentes ligados ao campo educacional em situações de interlocução. Estando relacionados ao contexto em que são gestados, bem como aos debates, questões, embates, aceitações e recusas por parte daqueles que os formulam e/ou contribuem para sua circulação, estão imbricados ao arcabouço teórico, ideológico e linguístico presente em tal contexto. Dessa forma, os aspectos culturais e sociais imprimem sua ação nos discursos formulados, que têm tanto a função de comunicar quanto a de apreciar, ou ainda a de ditar normas e construir verdades. Pressupondo ações e intenções, os discursos relacionam-se a projetos, a programas de ação, e são também determinados por aquilo que seus autores *estavam fazendo* quando os formularam.

Atendendo ao desafio de pensar os discursos ligados ao campo educacional em cena no Brasil durante o período de recorte temporal desta pesquisa, uma das questões identificadas como constituintes dos debates é a modernização do país, que seria alcançada

via desenvolvimento econômico e social, assim como pela ação da escola. Modernizar a educação, a escola, os professores, os métodos de ensino. Modernizar os cidadãos e construir neles hábitos saudáveis, cultos, civilizados. Modernizar o “rústico” e o “arcaico”.

De acordo com Corrêa Carvalho (2012, p. 27), os processos de modernização intensificaram-se com o advento do capitalismo industrial, que exigiu “o surgimento de novas esferas da vida política, econômica e social”, contribuindo para o “aburguesamento da cultura” e a ressignificação de obras infraestruturais em busca de desenvolvimento econômico e social. Citando a polissemia de suas abordagens, o autor menciona a multiplicidade de projetos modernizadores, que no Brasil foram elaborados de modo descontínuo. Esclarece ainda que, durante anos 1950, o termo “modernização” passou a ser tecnicamente utilizado no país, como um esforço para

[...] conceituar um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da escola formal; à secularização de valores e de normas (HABERMAS, 2000 *apud* CORRÊA CARVALHO, 2012, p. 26).

De caráter polissêmico, a modernização pode ser entendida como processo e como projeto de superação do tradicional e do arcaico, objetivando alcançar o moderno que, neste caso, está ligado a conceitos, como novo, atual, produtivo, objetivo, racional. Conforme aponta Corrêa Carvalho (2012, p. 26), nos séculos XIX e XX, “o termo ‘modernização’ encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade [...] aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos, eram tomados como modelares”. Nesse processo de modernização e desenvolvimento, os intelectuais tiveram participação ativa, travando debates e formulando propostas. Colocando-se como intérpretes do povo,

posicionaram-se como atores dotados de capacidade e legitimidade para ler cientificamente a sociedade, gestando – a partir desta leitura e fundamentados na crença da possibilidade de aceleração do tempo histórico – projetos para nela intervir.

Em meio aos projetos de modernização e desenvolvimento do país, o foco no rural punha em destaque o que de menos "moderno" e "civilizado" e o que de mais inadequado ao impulso modernizador se poderia ter. A tradição rural, arcaica e rústica do Brasil era vista como entrave à unidade da nação e à formação do povo num sistema de hábitos e costumes tidos como modernos. Para tanto, a modernização nacional, alavancada pelos processos de urbanização e industrialização, deveria acontecer também pela modernização do campo, o que precisaria incluir os processos produtivos e as técnicas agrícolas, mas também a educação de seus habitantes. Nesta via, a ação da escola para a superação do "atraso" do meio rural dar-se-ia por meio de ações e práticas que buscassem civilizar e racionalizar a população. Era preciso unir o Brasil e seu povo no ímpeto de modernização e desenvolvimento nacional, o que demandava, portanto, a inclusão daqueles que vinham sendo alijados de tal processo.

Nesta esteira de pensamento, esperava-se que o Brasil alcançasse o status de país moderno e desenvolvido, o que se daria com a superação do que de antigo ainda se fizesse presente. Aqui parece que o moderno se relaciona ao urbano e suas linguagens, à presença de novas estruturas e condições históricas de construção nacional, pois, mesmo quando o foco eram outros contextos, as propostas de modernização usavam como referência os atributos do urbano. A educação rural, por sua vez, constituiu-se como importante instrumento da política de desenvolvimento do país, com a criação de propostas pedagógicas específicas para as escolas primárias rurais e de medidas no que se refere à formação de seus professores. A necessidade da "*reforma do homem rural*, sem a qual o investimento em uma recuperação econômica não seria suficiente" trazia a ideia do "homem subdesenvolvido" (PINHO, 2011, p. 407). Nesse contexto, a escola era vista como o lugar capaz de transformar o arcaico em moderno, tendo os professores importante papel nesta transformação.

Em conformidade com o exposto, a análise dos escritos dos intelectuais tem se mostrado profícua na compreensão das propostas educacionais presentes em diferentes contextos e épocas, e o acesso às suas ideias, permitido a constatação de aproximações e distanciamentos

entre os discursos pedagógicos gestados. Nesses discursos, principalmente os produzidos entre o final do século XIX e a década de 1960, conforme explicita Vieira (2011, p. 37), a "noção de causa educacional" conota a "ideia de projeto, de ação dirigida a fins práticos e políticos. Nessa chave de leitura, a educação – antes de representar a transmissão da cultura ou a atividade profissional – significou um projeto político e uma razão de engajamento dos intelectuais".

Atendendo ao objetivo de desdobrar e ampliar a discussão das temáticas até aqui postas, esta Dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “A formação de professores e as escolas rurais: situando os eixos do trabalho”, como o próprio nome indica, tem a função de situar os dois eixos do estudo – formação de professores e escolas rurais. Aqui é trazido um pouco do contexto da institucionalização da formação docente no Brasil e em Santa Catarina, além de algumas questões do debate educacional que antecede o período de recorte temporal do trabalho. A educação rural, suas funções de higienização e civilização dos habitantes de um Brasil que precisava se constituir como nação é também abordada, bem como sinalizada a importância da educação escolar e da preparação de seus professores na construção do país. O capítulo aborda ainda aspectos da formação docente após a Lei Orgânica de 1946 e a proposta dual que instituiu.

A seção seguinte tem por título “Discursos sobre a escola primária e a formação de seus professores: Santa Catarina em foco” e apresenta discursos contraditórios sobre o lugar de destaque ocupado pelo Estado de Santa Catarina quanto ao ensino primário e normal. Trata também da presença do Inep em ações relacionadas à ampliação e melhoria do sistema estadual de ensino, as quais englobaram desde a construção de prédios escolares (ou o projeto de construí-los) até a concessão de bolsas de estudo para professores ou a elaboração de um plano de reforma para o Estado.

O capítulo “Professores dos meios rurais: discursos (e projetos) ‘inepianos’ no debate educacional dos anos 1950” tem como mote, em especial, o Inep “de Anísio Teixeira”. Discursos, principalmente veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ou constantes em outras publicações do Instituto, trazem a educação rural como problema a ser resolvido, constatação acompanhada por projetos de formação, atuação e seleção dos professores para os meios rurais.

Um último tópico é reservado às “Considerações finais”, em que se pretendeu articular os assuntos abordados ao longo do texto e realizar uma espécie de síntese que, longe de se propor a demarcar conclusões acabadas acerca da temática, teve a intenção de apontar caminhos, questões, possibilidades.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESCOLAS RURAIS: SITUANDO OS EIXOS DO TRABALHO

Considerando a proposta inicial de compreender as questões presentes nos discursos que tivessem como tema a formação docente, a especificação de dirigir o foco à preparação dos professores para as escolas primárias dos meios rurais ocorreu devido à presença da temática no debate educacional brasileiro entre os anos 1942 e 1959, algo constatado quando do contato maior com a documentação que serviu como fonte de análise à pesquisa. Neste sentido, o capítulo que ora se inicia tem como objetivo situar os dois eixos que permeiam o trabalho, quais sejam, a formação de professores como primeiro deles e as escolas rurais como segundo.

Em conformidade com o exposto, primeiramente são trazidos aspectos históricos da formação docente em âmbito nacional e local, como: o movimento de institucionalização das escolas normais; modificações posteriores que atingiram tais instituições devido às reformas educacionais ocorridas no Brasil no início do século XX; especificidades e permanências de tal movimento nas reformas desta natureza, levadas a efeito em Santa Catarina, nas décadas de 1910 e 1930; continuidades e descontinuidades da situação posta com a promulgação, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Logo em seguida, é problematizado o lugar da escola rural e da ação de seus professores num país que precisava se constituir como nação, com uma população que necessitava ser transformada em povo. Além disso, o debate entre adeptos do ruralismo e integrantes do movimento pela Escola Nova, a presença daquelas ideias em Santa Catarina, por meio de eventos de formação docente e de associações de alunos presentes nas escolas elementares, assim como as especificidades de propostas circunscritas nos anos 1940 para a formação dos docentes a atuarem/atuantes nos meios rurais, como o projeto de formação dual legitimado pela legislação instituída em 1946, são temáticas também tratadas neste capítulo 2.

2.1 Formação de professores no Brasil e em Santa Catarina: aspectos históricos

Nas últimas décadas do século XIX e nas iniciais do século XX, o Brasil passou por diversas transformações de ordem política, econômica, ideológica e cultural, transformações essas que se fizeram presentes também no contexto da educação. Neste cenário a educação passou a ter grande importância e foi amplamente difundida a ideia de que ela seria fundamental para a construção de um país moderno, já que os rumos da nação dependeriam, em grande medida, da educação do povo. Assim, questões como "a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias" passaram a fazer parte das discussões (TANURI, 2000, p.66).

Situando a criação das escolas de formação de professores no Brasil como parte de um projeto mais amplo, Tanuri (2000) relaciona a organização de tais instituições às contradições sociais, às disputas políticas e ao contexto do século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e a implantação do ensino público. A constituição das Escolas Normais – como costumavam ser denominadas – esteve, portanto, vinculada à emergência do Estado à frente da educação e à construção dos sistemas nacionais de ensino que, no decorrer do século XIX, apresentaram relação com a "racionalidade técnica, fundada no planejamento devotado a estruturar a educação" (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p. 15).

Lembrando os "descompassos" e as "descontinuidades" no "movimento histórico-educacional em torno das Escolas Normais", Araújo, Freitas e Lopes (2008) defendem que a institucionalização da formação docente no Brasil está relacionada a uma série de fatores que extrapolam o âmbito pedagógico. Ressaltando que a demanda por cursos especializados de preparação de professores para as escolas modernas remonta principalmente ao final do século XIX, uma vez que estes cursos respondiam a exigências educativas/escolares de um contexto de modernização social, os autores falam sobre a ato de instituir:

Uma instituição implica em um ato de estabelecer, de fundar, de criar. Uma vez realizado tal ato, ela se encontra instituída, mas é o movimento

histórico de uma dada instituição que revela o seu processo instituinte, seja nas dimensões organizativa, administrativa e espacial-física, seja nas dimensões curricular, docente e discente. Mas, para além de tais aspectos intra-institucionais, estão também presentes os norteamentos de ordem política, reveladores das aspirações e dos projetos, bem como de suas efetivações. Nessa direção, as Escolas Normais [...] sinalizam elas também a existência de um projeto em torno da formação do professor. Ainda que tal projeto não tenha sido objeto de um plano nacional, ou mesmo de um concerto de ordem educativa, a emergência de diferentes Escolas Normais demarcam-se em torno de necessidades e de exigências de ordem educativo-escolar, ainda que a sua institucionalização tenham sido objeto de prestígios e de lutas pelo poder de qualquer ordem, ou tenham resultado em afirmação dos mais favorecidos (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p. 26).

No Brasil, as primeiras iniciativas referentes à criação dos cursos normais "coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político" (TANURI, 2000, p. 63). Foi ao final do século XIX que estas escolas começaram a se estruturar no Brasil, apesar de que algumas delas haviam sido criadas um pouco antes, a primeira em 1835, na província do Rio de Janeiro. Todavia, tais instituições não chegaram a alcançar muito êxito, como se pode perceber nas afirmações de Tanuri ao relatar, com base na fala do professor e historiador Primitivo Moacyr, a situação da maioria dessas instituições no período, chamadas metaforicamente de "plantas exóticas", devido a sua "trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção" (TANURI, 2000, p. 64). Villela (2011, p. 101) é outra autora que faz menção aos avanços e retrocessos na criação das primeiras escolas normais no país, num momento em que o mesmo Estado que as instituiu também viabiliza "outros mecanismos de conformação" da profissão docente, como é o caso da seleção para atuação profissional via concursos ou das formas de controle por meio de "mecanismos de inspeção e vigilância".

Após a Escola Normal do Rio de Janeiro, tem-se a instalação de instituições correlatas em Minas Gerais (1940), Bahia (1841), São Paulo (1946), entre outras províncias. Em Santa Catarina, a criação do primeiro Curso Normal ocorreu em 1880, anexo ao Atheneo Provincial que, de acordo com Schaffrath (2002), era organizado com base na experiência pioneira do Rio de Janeiro. O curso foi instituído pela Lei n. 898 de 1880, que organizou o ensino público em Santa Catarina e tinha por objetivo capacitar os que atuavam como professores nas escolas oficiais. Portanto, a Escola Normal Catharinense,

[...] assim como suas contemporâneas em todo o Brasil, teve sua criação ligada primeiramente à publicização da educação fomentada pelo Estado burguês. Resultantes de movimentos socioculturais que viam na escolarização do povo elemento fundamental para o progresso e para a civilização, as Escolas Normais, como instituições específicas para a formação docente, foram aclamadas em todo o Brasil como vetores destes processos. A Escola Normal Catharinense de 1892 esteve impregnada dos valores de sua época. Seu currículo valorizava o conhecimento científico, literário; oferecia metodologias que enfatizavam a formação geral, enciclopédica, voltada para a formação do cidadão para os Estados que se formavam (SCHAFFRATH, 2002, p. 93).

Em 1883, o Atheneo Provincial foi transformado em Instituto Literário e, em 1892, em Ginásio Catharinense (reforma executada pela Lei n. 155, que reorganizou a Instrução Pública). O regulamento da Escola Normal Catharinense, também publicado em 1892, não apenas regimentou a Escola Normal anexa ao Ginásio Catharinense, como também estabeleceu o rol das disciplinas integrantes do currículo do curso, além de definir o programa completo de cada uma dessas disciplinas (DAROS, 2005).

Ainda de acordo com Daros (2005, p. 12), o movimento de criação de escolas normais nas diversas províncias atendia à reforma de 1834, "que conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais então criadas, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução primária e secundária nos seus respectivos territórios". Isto acarretava que tais

escolas, muitas vezes tomadas como moeda de troca dos poderes locais, fossem reféns do jogo político e clientelista das regiões do país. Nem sempre funcionando com regularidade, sendo fechadas e reabertas, sobreviviam de forma efêmera, tal qual "plantas exóticas".

Ao final do século XIX, no entanto, "o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido" (TANURI, 2000, p. 66). A substituição do "velho" mestre-escola pelo "novo" professor, formado em instituições que passavam por um controle estatal mais restrito e que proporcionavam aos seus frequentadores um *rol* de conhecimentos especializados para o exercício da profissão (VILLELA, 2011, p. 101), esteve relacionada a esse momento de valorização das instituições formadoras, num contexto em que Tanuri (2000, p. 64) identifica o movimento de enriquecimento dos currículos de formação docente – anteriormente de caráter reduzido, baseado num "ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias" – e a abertura dos cursos também às mulheres. Algumas disciplinas relacionadas à docência, como Pedagogia e Metodologia, começaram progressivamente a aparecer até se fazerem presentes, de forma menos tímida, no desenho curricular, o que ocorreu principalmente a partir da década de 1920, devido à ação das reformas educacionais então implementadas.³¹

Nesse contexto, vale destacar a reforma levada a efeito em Santa Catarina a partir de 1911, na qual o governador Vidal Ramos contou com a assessoria do paulista Orestes Guimarães³². Nessa reforma, que contribuiu para a organização de uma rede de educação no Estado, a escola isolada³³ e a escola normal, instituições já existentes, foram rearranjadas e passaram a dividir espaço com outras formas de

³¹ Em Santa Catarina, variações das disciplinas Pedagogia e Metodologia estiveram presentes nos currículos de formação docente, conforme explicita o quadro de número 3.

³² Orestes de Oliveira Guimarães, egresso da Escola Normal da Praça, de São Paulo, havia trabalhado na organização e direção de grupos escolares paulistas e do Colégio Municipal de Joinville (SC). No ano de 1910, foi contratado pelo governador Vidal Ramos para exercer o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública de Santa Catarina, e como tal, conduziu uma reforma educacional no Estado, posteriormente conhecida como Reforma Orestes Guimarães (TEIVE, 2003).

³³ A escola isolada era composta por uma classe com cerca de 30 alunos que, independentemente do nível de ensino em que se encontravam, dividiam o mesmo espaço e ficavam sob a responsabilidade de um mesmo professor. Às vezes, a escola funcionava em dois turnos, tendo uma distribuição similar em cada um deles. Na maioria dos municípios catarinenses do período, era a única possibilidade de escola para a população, especialmente para a disposta nas áreas rurais.

escolarização, como o grupo escolar³⁴ e a escola complementar. A partir de 1915, também a escola reunida, como união de duas ou mais escolas isoladas no mesmo espaço, foi implantada. Para Nóbrega (2000), o uso de regulamentos e regimentos "para a institucionalização de novas práticas, ou de práticas que se tornaram mais complexas" intensificou-se no período devido à crença na "positividade da lei". Lançando mão dessa estratégia, foi, então, editada uma série desses documentos na reforma de Orestes Guimarães: "Regulamento da Escola Normal, Regulamento da Instrução Pública, Regulamento dos Grupos Escolares, Regulamento das Escolas Complementares, Regulamento das Escolas Isoladas, Regulamento das Escolas Reunidas" (NÓBREGA, 2000, p. 16-17).

De acordo com Daros (2005), foi nessa mesma reforma que a formação de professores contou com uma mudança mais ampla, pois, além de significativas modificações na escola normal, foram criadas as já citadas escolas complementares, cursos posteriores ao primário e com três anos de duração, que habilitavam seus egressos a cursarem o 3º ano da escola normal (já que tinham um currículo igual ao dos dois primeiros anos desta escola). As "complementares", apesar de também não serem em grande número, uma vez que deveriam funcionar anexas aos grupos escolares, atendiam, em tese, à demanda por preparação de professores para as escolas dos meios rurais, as denominadas escolas isoladas.

Ao falar sobre a função do "moderno" professor catarinense na década de 1920, Teive (2008) destaca o tripé "educar, moralizar, higienizar" como alvo de atenções da escola primária e da formação de seus professores. De acordo com a autora, o aumento do número de crianças das classes populares na escola primária contribuiu para uma maior ritualização das práticas de higiene nesse espaço, com destaque para os momentos de "revista" das crianças. O dia de sábado, então, passa a ser emblemático: "nesse dia eram ritualizadas as lições de higiene e de civismo – dois dos principais eixos do projeto educacional

³⁴ Diferentemente da escola isolada, o grupo escolar era considerado a escola republicana, moderna, constituída de acordo com o que de mais avançado existia em matéria de educação. Palco de institucionalização da escola graduada, no grupo escolar era praticado o ensino simultâneo pelo método intuitivo (ou lições de coisas), em suntuosas instalações, com turmas divididas pelo critério idade/classe, seriação dos conteúdos, presença de materiais didáticos diversificados. Os primeiros sete grupos escolares catarinenses foram instalados entre 1911 e 1913, nas cidades de Joinville, Florianópolis, Laguna, Lages, Itajaí e Blumenau (TEIVE e DALLABRIDA, 2011).

republicano, os quais se interpenetravam na tentativa de tornar ‘nacional’ o corpo e a mente das crianças” (TEIVE, 2008, p. 67). E o Pelotão de Saúde³⁵, “elemento novo” e “forte auxiliar” docente nesta tarefa, é então criado “para intensificar o controle sobre o asseio dos corpos e das roupas e também para consolidar formas de comportamento consideradas válidas” (TEIVE, 2008, p. 66).

Os verbos “remodelar” e “reordenar” davam o tom. Na capital, Florianópolis, os primeiros anos do século XX viram nascer “uma verdadeira cruzada saneadora e remodeladora”, na qual os hábitos antigos precisavam ser substituídos por novos códigos de conduta (TEIVE, 2008, p. 90). Este processo de remodelação e saneamento do espaço urbano, que precisava manter afastados aqueles que ainda não haviam sido “civilizados”, foi palco de produção de discursos denunciadores do atraso e anacronismo da escola pública catarinense em relação às novas exigências sociais (TEIVE, 2008).

Conforme explica Carvalho (1998), a construção da nação via educação figurava, então, como grande bandeira, num discurso que elevava a escola à posição de instituição responsável pela formação de um novo homem para um novo Brasil. Um sentimento de brasilidade a ser alcançado pela ação reformadora, disciplinadora e homogeneizadora da educação escolar é, então, aclamado com a exaltação do papel das escolas de educação elementar. Os professores dessas escolas, por sua vez, eram tidos como responsáveis pela formação de crianças, e ainda tinham o dever de forjar os cidadãos do novo país: um país civilizado, culto, moderno, a ser construído pela condução/moldagem do povo via ação condutora das elites esclarecidas.

A redefinição do estatuto da escola acompanhou o período inicial da República, num momento em que a instituição escolar foi hiperdimensionada em sua função e em suas possibilidades de atuação. Nesse ideário, o papel de intelectuais/educadores que passaram a se

³⁵ De acordo com discurso da década de 1940, os pelotões de saúde continuavam presentes nas escolas elementares catarinenses. Sob o lema “Saúde, Fôrça e Alegria” e objetivando o “ensino de higiene e educação sanitária” (BRASIL, 1942, p. 36), funcionavam como uma das associações auxiliares da escola, ao lado de outras, como clube agrícola, liga pró-língua nacional, museu escolar, liga da bondade... Concordes com Petry (2013, p. 101), “as associações auxiliares da escola consistiam basicamente em organizações estudantis, formadas por alunos de diferentes séries, coordenadas por um professor responsável, cada uma com tarefas determinadas de acordo com seu propósito. Elas funcionavam como uma espécie de organismo auxiliar da atividade de ensino ou de socialização, moralização e civilização dos estudantes, bem como de aproximação da escola com a família”.

especializar e ocupar postos no Estado – que vivia uma fase de organização, alargamento e burocratização – seria fundamental: produzindo obras que serviriam de base para se pensar a educação brasileira, organizando coleções pedagógicas a serem utilizadas nos cursos de formação de professores, atuando politicamente nas reformas educacionais implementadas em diversas unidades da federação, lecionando nas universidades e/ou cursos de formação docente. Colocando-se a missão de “salvar o Brasil”, tais agentes propunham uma organização da nação via organização da cultura³⁶, pois, de acordo com suas crenças, transformando a educação do país transformariam também seus rumos. E a formação de professores, como campo estratégico, era alvo de reformulações inseridas nesta política mais ampla que visava à constituição de uma identidade nacional.

Segundo Tanuri (2000), a permanência da política de descentralização e a conseqüente ausência do governo central gerou uma série de projetos de lei prevendo a cooperação desta instância na educação primária e normal durante a Primeira República. Nesse período, as escolas normais já eram vistas como importantes ao desenvolvimento do ensino primário no país e, principalmente durante a Primeira Guerra Mundial, devido ao movimento nacionalista dela decorrente, chegou-se a postular a "centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados" (TANURI, 2000, p. 68).

Em especial após 1930, a ampliação do aparato estatal³⁷ possibilitou que educadores e intelectuais tivessem participação em setores da administração pública. Construir uma nação forte via educação demandava que esta fosse reformada e organizada, o que gerou uma situação de duplo beneficiamento no estreitamento da relação entre Estado e intelectuais: aquele contaria com mão-de-obra especializada para construir uma educação adequada ao projeto de nação que objetivava efetivar, estes aproveitariam a possibilidade de influenciar os rumos da educação e de colocar em prática suas ideias. É então realizada, em diversos Estados brasileiros, uma série de reformas

³⁶ De acordo com Vieira (2011), a ideia de organização nacional por meio da organização da cultura foi expressa por Lourenço Filho, em discurso proferido na VII Conferência Nacional de Educação, em 1935.

³⁷ Neste movimento pode ser situada a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, como “símbolo importante na reorientação da educação no Brasil” e primeiro “grande empenho pela institucionalização de uma política para o setor” (BOMENY, 2001, p. 46). Em 1953, passou a ser denominado Ministério de Educação e Cultura.

que, dentre outros pontos convergentes e merecedores de destaque, apresentavam a qualificação docente como fundamental.

Em trabalho no qual analisa a retórica presente nos argumentos dos reformadores da educação, Faria Filho (2010) lança luz sobre falas de Rui Barbosa e dos Pioneiros da Educação, enfatizando os pontos que adquirem importância nos discursos produzidos, respectivamente, em 1882 e 1932. Para o autor, um ponto a ser destacado é a relação estabelecida entre a "reforma da escola" e a "reforma dos professores". Referindo-se ao discurso de Rui Barbosa, produzido no início da carreira política do jurista e intelectual, e que tinha como foco o diálogo com os pares na situação de apreciação do texto da reforma de instrução pública de Leôncio de Carvalho, Faria Filho (2010, p. 16) pontua que "é da ação dos professores que adviria uma melhor educação das crianças".

Seguindo na análise dos discursos, outra constatação é possível: a de que a reforma da escola não seria relacionada apenas à dos professores, mas também à reestruturação da própria sociedade. Esta é uma "segunda tópica" importante, como afirma o autor, e que está presente de forma contundente no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, produzido em 1932 e assinado por professores e intelectuais num contexto de disputas e embates entre os integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE)³⁸. Endereçado ao povo e ao governo, o texto é emblemático no que diz respeito à centralidade da educação na reconstrução educacional. Na apreciação de Faria Filho (2010, p. 18), o conteúdo do Manifesto faz "coincidir a reforma da escola com a reforma social, de tal modo que do sucesso da primeira – a reforma da educação – depende o êxito da segunda". E acrescenta: esta é "uma das principais constantes em quase todos os projetos da reforma da educação propostos ao longo do século XX" (FARIA FILHO, 2010, p. 18).

³⁸ A Associação Brasileira de Educação foi criada em 1924, num momento de configuração do campo educacional no país, e reuniu educadores, como Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgar Süsskind de Mendonça e Delgado de Carvalho (BOMENY, 2001). Promoveu eventos e coordenou debates, como é o caso das conferências de educação, a primeira delas realizada na cidade de Curitiba (PR), em 1927. Para Vieira (2011, p. 45), a ABE "e suas sucessivas conferências nacionais evidenciam o propósito dos intelectuais do nascente campo educacional de criar um espaço público de enunciação do projeto de formação do espírito nacional por meio da escola. Do púlpito da ABE, os intelectuais criticaram a falta de uma política nacional para a educação e exigiram a intervenção do Estado para sanar essa ausência".

Heterogêneo e multifacetado, o movimento pela Escola Nova alcançou diversos países a partir do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, reunindo uma série de seguidores e agentes dedicados a escrever, teorizar, criar modelos pedagógicos a ele afinados. De acordo com Vieira (2011, p. 41), a Escola Nova representou, "em escala mundial, a expressão mais forte da presença do *ethos* da modernidade no campo educacional, pois esse movimento impostou sua retórica de maneira a afirmar a ciência como a principal fonte para o trabalho pedagógico".

Segundo Vidal (2007), para além de um caráter estritamente pedagógico, no Brasil, o movimento assumiu também as dimensões política e filosófica. Na dimensão pedagógica, a autora inclui os conhecimentos produzidos como contraposição à pedagogia dita tradicional, os quais postulavam a importância da atividade da criança para o aprendizado, que ocorreria numa escola ativa, uma escola do "ver" e do "fazer". A dimensão política, por sua vez, refere-se ao sentido que o movimento assumiu no Brasil, onde tomou o lugar de política educacional, pois, pela ação dos intelectuais-reformadores, a educação defendida pela Escola Nova passou a ser a "forma oficial" de se fazer educação. Já a terceira dimensão, a filosófica ou de princípios, traz a reflexão sobre as finalidades da educação e está relacionada ao embate entre católicos e pioneiros e aos projetos educacionais disputados por estes grupos. Bombassaro (2010), indo numa direção similar, também contribui à contenda:

O debate sobre a 'Escola Nova' no Brasil tomou proporções extensas quando assumiu para si a responsabilidade de reformar o ensino no país e fundar uma nova ordem social, moderna e civilizada. As consequências desse movimento foram vistas nos currículos de todas as escolas primárias, secundárias e de formação de professores, que passaram a basear-se numa nova pedagogia, e também na ascensão dos intelectuais ao aparelho burocrático do Estado como artífices dos novos projetos (BOMBASSARO, 2010, p. 25).

Época de grande expectativa na renovação educacional e social e de esperança dos intelectuais de poderem interferir na organização da sociedade brasileira no contexto pós-Revolução de 1930, este período foi também palco de mudanças no interior da ABE. O acirramento das disputas entre o bloco dos conservadores, representado principalmente pelos católicos, e dos renovadores, que unia eminentemente educadores de perfil liberal, evidenciou-se após a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1932, evento que ficou conhecido como ponto culminante da luta pela hegemonia na ABE e no qual as estratégias articuladas pelos liberais propiciaram a escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.³⁹ A repercussão do manifesto – que contemplou o projeto dos renovadores e excluiu as bandeiras de outros grupos também pertencentes à Associação, principalmente os católicos – foi ampla e polêmica. Acusado de "anticristão", "antinacional", "antiliberal" e "anti-humano", foi fortemente criticado pelos católicos, em especial por Alceu Amoroso Lima, intelectual de destaque entre o laicato católico.⁴⁰

A partir de então se instituiu o personagem coletivo "pioneiros da educação": formado por um grupo heterogêneo, apesar da denominação comum. Esse "grupo", devido à estratégia por ocasião da IV Conferência, alcançou, por algum tempo, certo monopólio na ABE e também na interlocução com o governo.⁴¹ Acerca do projeto dos pioneiros, Xavier argumenta que:

³⁹ Na ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, Getúlio Vargas, chefe do Governo-provisório, solicita a definição de parâmetros para o sistema de educação nacional. Como o evento já estava com pauta organizada, Nóbrega da Cunha argumenta em favor do grupo renovador, afirmando não ser possível realizar prontamente o trabalho que Vargas acabara de encomendar, articulando, entretanto, que a elaboração fosse viabilizada posteriormente ao evento. Tal situação propicia a escrita do Manifesto, que é redigido por Fernando de Azevedo e conta com outros vinte e cinco signatários. O Manifesto dos Pioneiros é endereçado "ao povo e ao governo" e tem como principais bandeiras a defesa de uma escola pública, laica, coeducativa e sob a responsabilidade do Estado (XAVIER, 2002).

⁴⁰ Em trabalho anterior, o embate entre católicos e pioneiros, e sua presença em Santa Catarina, foi analisado a partir dos princípios sociológicos presentes no debate educacional e na formação de professores no contexto pós 1930. Tendo como foco o curso normal do Colégio Coração de Jesus, escola confessional católica localizada em Florianópolis/SC, pesquisou-se, em especial, o acervo bibliográfico da instituição, no qual foram localizadas obras afinadas a uma Sociologia de cunho espiritualista ou cristão, escritas por intelectuais, como Alceu Amoroso Lima e Theobaldo Miranda Santos. Foi também constatada a influência deste pensamento no conteúdo da Revista Pétalas (periódico editado por aquele Curso), assim como na existência de um clube de sociologia denominado "Tristão de Ataíde" (pseudônimo de Amoroso Lima). Para maiores detalhes, ver: Daros e Pereira (2002).

⁴¹ Os intelectuais católicos, organizados em instituições como O Centro D. Vital e a

[...] o Manifesto deveria lançar, em nível nacional, o projeto de um grupo que reivindicava para si a liderança na condução do processo de modernização do país. Podemos considerá-lo portanto, como uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno destes, selar as alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento (XAVIER, 2002, p. 21).

Analisando tal contexto de configuração do campo⁴² educacional brasileiro, Carvalho (1999) destaca a difusão dos preceitos da Escola Nova no país e os embates entre católicos e pioneiros como constituídos e constituintes do processo. Desconstruindo uma memória na qual os pioneiros e os católicos são vistos como grupos opostos em seus argumentos, projetos e bandeiras, Carvalho aponta a presença de pontos de encontro e territórios de consenso entre eles. Unidos numa mesma causa cívico-educacional, ambos os grupos lutavam pelo controle do aparelho escolar, buscando ganhar a adesão do professorado "a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de 'organização nacional através da organização da cultura'" (CARVALHO, 1999, p. 22). Entretanto, as estratégias para alcançar esse fim eram diferenciadas, pois, enquanto os pioneiros buscavam uma nova educação para uma nova nação, propondo uma escola pública, laica e de responsabilidade do Estado, num programa que visava à transformação da sociedade por meio da transformação da escola, os católicos focavam os preceitos e métodos da pedagogia da Escola Nova, demonstrando grande preocupação em submeter esta pedagogia aos valores religiosos.

Confederação Católica Brasileira de Educação, agiram para que este tempo fosse limitado. Gestando estratégias, tanto no sentido de promover seu projeto educativo/religioso, quanto de minar a influência exercida pelo projeto dos pioneiros, alcançaram algumas vitórias, como foi o caso do conteúdo da Constituição de 1934, que legitimou o ensino religioso nas escolas, evidenciando uma vitória, ao menos relativa, do laicato e da elite confessional católica. De acordo com Bomeny (2001, p. 45), "os renovadores tiveram suas propostas vencidas, e o período pós-1935, início do autoritarismo [...] teria no Estado Novo (1937-45) sua manifestação formal".

⁴² Neste caso, é pertinente a referência ao conceito de campo em Pierre Bourdieu (1983). Como campo de forças e de lutas, palco de disputas entre os agentes, a institucionalização da educação brasileira esteve intimamente ligada a embates e debates diversos, com o fim de serem alcançadas posições de poder e possibilidades de implementação dos variados projetos em disputa.

Uma “nova escola”, “moderna”⁴³ e científica”, também foi evocada em Santa Catarina, na década de 1930, como objetivo a ser alcançado (BOMBASSARO 2009; BOMBASSARO e GASPAR DA SILVA, 2011; DANIEL 2009a). A reforma educacional operada no Estado, em 1935, denominada Reforma Trindade (Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935), e iniciativas circunscritas neste período são identificadas por Bombassaro (2009) como impulsionadoras da presença da Escola Nova nos discursos educacionais que circularam nesse tempo e espaço. A realização das Semanas Educacionais, eventos promovidos pelo Departamento de Educação com o fim de instrumentalizar os docentes nos novos métodos de ensino; a difusão de discursos afinados ao movimento em periódicos locais, como a Revista de Educação⁴⁴ e a revista Estudos Educacionais⁴⁵; a normatização de que a formação de professores fosse ministrada nos Cursos Normais com base nos princípios da Escola Nova, são pontos destacados pela autora.

Daniel (2009a) também identifica a Reforma de 1935 como divulgadora de discursos em que era afirmada a necessidade de adoção do método da escola ativa no Estado. Nesta direção, além de mudanças no currículo dos cursos de formação de professores, com a “introdução de novas disciplinas pedagógicas e científicas, o governo catarinense estruturou-se, de forma centralizada, para tentar controlar o seu sistema de ensino” (DANIEL, 2009a, p. 186). Há que ser destacada a iniciativa do governo local no sentido de indicar, para uso dos professores catarinenses, obras afinadas à Escola Nova, publicadas pela Companhia Editora Nacional, integrantes da Série Atualidades

⁴³ Aqui o “moderno” parece ter relação com o “novo”, em contraposição ao “antigo” e ao “tradicional”, não estando exatamente relacionado à nominada Pedagogia Moderna (que ao final do século XIX se coloca, no Brasil, com a institucionalização da escola graduada, do ensino simultâneo, da seriação dos conteúdos escolares etc). O uso do conceito, nesta perspectiva, estaria circunscrito num recurso discursivo com o fim de instaurar o novo pela contraposição ao instituído – que sob a denominação “tradicional” deveria ser urgentemente superado. Tal recurso foi encontrado com certa regularidade nas fontes consultadas.

⁴⁴ Intitulando-se “órgão do professorado catarinense”, a Revista de Educação foi publicada entre os anos de 1936 e 1937, pelo Estado de Santa Catarina, constituindo-se em mecanismo de divulgação das políticas de formação docente (DAROS; PEREIRA; BOMBASSARO, 2002).

⁴⁵ A revista Estudos Educacionais foi uma publicação do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio do governo catarinense. O periódico era composto por escritos de alunos e professores do Curso, além de textos de autoria de intelectuais da educação de projeção nacional e internacional. À época da fundação da revista, João Roberto Moreira exercia o cargo de professor e diretor do Instituto de Educação e, neste lugar, procurou estreitar laços com intelectuais, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roger Bastide, Donald Pierson, convidando-os para visitar a instituição, realizar conferências, paraninfar solenidades de formatura. Dos seis números de Estudos Educacionais lançados (entre 1941 e 1946), cinco datam da gestão de Moreira à frente da instituição (DANIEL, 2003).

Pedagógicas (dirigida por Fernando de Azevedo, um dos ícones do movimento no Brasil) (DANIEL, 2009a).

Apontando a pluralidade conceitual dos pressupostos ligados à Escola Nova, divulgados no Estado, Bombassaro e Gaspar da Silva (2011) afirmam que a tônica acabou recaindo sobre os aspectos didáticos e metodológicos, atendendo ao objetivo de construção de uma escola “mais ativa”, que preparasse para a vida e para o trabalho. As autoras entendem que:

Propiciar um ensino com base no “interesse” das crianças era o que melhor traduzia a “nova pedagogia” para os artífices da reforma de 1935⁴⁶ e essa era a sua faceta mais divulgada: aspectos didáticos, que se propunham a modificar as relações entre professores e alunos e, essencialmente, marcar as diferenças entre uma suposta pedagogia tradicional, executada até então, e uma “pedagogia moderna”. Isso não significava que o objetivo político da escola catarinense tivesse sido relegado em nome de uma ilustração didático-pedagógica. De fato, a instituição estava a serviço de amplos projetos de remodelação de condutas estreitamente ligadas a aspirações econômicas processadas no estado, mas, quando comunicados aos professores, os pressupostos escolanovistas se traduziam, na maior parte das vezes, em artefatos metodológicos (BOMBASSARO e GASPAR DA SILVA, 2011, p. 415).

Como bem colocam as autoras, mesmo que os aspectos didáticos e metodológicos tenham recebido destaque na comunicação com os professores catarinenses, não se pode perder de vista os objetivos políticos ligados ao movimento, os “amplos projetos” aos quais se relacionava. Este é um ponto que merece destaque, já que diversas leituras sobre a natureza do movimento pela Escola Nova no Brasil o caracterizam como fundamentado unicamente numa visão

⁴⁶ Trata-se da reforma instituída em âmbito estadual, no ano de 1935, sob a condução de Luiz Sanches Bezerra da Trindade, a qual ficou conhecida como Reforma Trindade.

psicológica sobre a criança e o processo de ensinar e aprender, desvinculada de fins sociais e projetos educacionais e de nação. Nesta direção, Cunha (1995) traz importantes contribuições ao debate quando denuncia as leituras da Escola Nova como movimento de base psicologista e espontaneísta. Para ele, ao contrário, por conferirem destaque aos fins sociais da educação, os adeptos da Escola Nova apresentavam uma dupla preocupação: de um lado, tinham como foco o indivíduo, por meio de uma educação que atendesse às exigências do desenvolvimento da criança; por outro, mostravam uma preocupação com o social, pois a “nova pedagogia” serviria de instrumento para que se atingisse a reconstrução da sociedade por meio da educação.⁴⁷

Esta preocupação com os aspectos sociais e os fins da educação pode ser relacionada a uma das dimensões apontadas por Vidal (2007) como características do movimento pela Escola Nova no Brasil, qual seja, a dimensão política. Talvez porque alguns dos intelectuais adeptos a esta orientação assumiram postos na administração dos sistemas educacionais, nos quais puderam implementar reformas no setor, os princípios do movimento orientaram uma série de ações reformistas levadas a efeito nas décadas de 1920 e 1930. É o caso da atuação de alguns dos que ficariam conhecidos como “pioneiros da educação”, entre eles: Anísio Teixeira, na Bahia, Lourenço Filho no Ceará e Fernando de Azevedo no Distrito Federal. Esta “forma oficial” de se fazer educação (Vidal, 2007) ou pelo menos a tentativa de que assim o fosse também encontrou ressonâncias em outros Estados, por meio da atuação de intelectuais e técnicos ligados à educação, como é o caso de Santa Catarina, a partir de ações como as anteriormente elencadas.

Quanto às reformas educacionais brasileiras do período, há que se destacar a liderança exercida por São Paulo e Rio de Janeiro, o que resultou na influência destes em outros Estados, como Santa Catarina. Aí pode ser citada, além da ação do paulista Orestes Guimarães, também a presença de João dos Santos Areão⁴⁸, que deu

⁴⁷ A formação de professores deveria ser pensada de maneira análoga, pois não poderia acontecer de modo espontâneo e subjetivo, mas necessitava estar fundamentada em conhecimentos científicos que, advindos de áreas como a psicologia e a sociologia, controlariam o processo de ensinar e avaliariam os resultados da aprendizagem.

⁴⁸ Composto o que Fiori (1991) denomina “Santíssima Trindade da Educação” – trio formado por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, que esteve à frente da educação catarinense entre os anos de 1935 e 1950 – Areão foi amigo e afilhado de Orestes Guimarães, de quem recebeu o convite para exercer atividade docente em Santa Catarina quando da conclusão do Curso Normal. Ainda de acordo com Fiori (1991, p. 141),

continuidade ao trabalho de Guimarães em iniciativas relacionadas à política de nacionalização do ensino. Sobre a presença paulista em outros Estados, Tanuri (2000, p. 68) afirma que a atuação destes reformadores permitiu a consolidação de “uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista”.

Em Santa Catarina, a presença dos modelos de formação de professores implementados em São Paulo e Rio de Janeiro também se fez sentir na reforma implementada em 1935 (Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935), conhecida como Reforma Trindade, que transformou as escolas oficiais de formação docente em Institutos de Educação e organizou o Curso Normal em três ciclos: a Escola Normal Primária, que habilitava para a atuação na Escola Isolada e seguia o currículo da Escola Complementar acrescido das disciplinas Psicologia e Pedagogia; a Escola Normal Secundária, que em nível médio formava para o Grupo Escolar; e a Escola Normal Superior Vocacional, de nível pós-médio, a qual habilitava seus egressos para o Grupo Escolar e a Escola Normal Primária (DAROS, 2005).

A necessidade de superar o amadorismo e de estruturar a formação de professores de forma racional e científica, o que seria condizente com a construção de uma sociedade fundada nos princípios da razão e da ciência, foi a responsável pelo movimento de sustentação científica da pedagogia, por meio da inserção das chamadas “ciências fontes da educação”. A presença dessas ciências nos currículos, representadas na década de 1930, principalmente pela Biologia, Psicologia e Sociologia, evidenciou uma maior preocupação com os processos de ensino, bem como contribuiu para elevar e regular a formação dos professores, munindo-os de conhecimentos científicos, com o intuito de melhor fundamentar sua prática (DAROS, DANIEL e SILVA, 2005). Em Santa Catarina, estas ciências foram incorporadas mais fortemente na formação docente a partir de 1935.

Areão “aportou em Santa Catarina – viagem de navio – em 12 de julho de 1912 e pouco depois já estava como Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, na cidade de Laguna. Permaneceu nesse cargo durante quinze anos, período no qual desempenhou, com grande eficiência, outras funções no ensino. No ano de 1933, iniciou sua atividade como Inspetor responsável pela nacionalização do ensino. Durante o Estado Novo, esse cargo foi denominado Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal e Nacionalização do Ensino”.

Além das reformas de 1911 e 1935, outras mudanças com a finalidade de regulamentar a formação de professores aconteceram no Estado, nos anos de 1919, 1928 e 1939, até a promulgação da primeira lei nacional: a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946). No que se refere à preparação dos professores, até esta data a descentralização normatizada em 1834 ainda vigorava, de modo que a ausência de uma regulamentação federal "fez com que se ampliasse muito o número de escolas normais, no Brasil, nem sempre com a qualidade adequada para a formação de professores" (DAROS, 2005, p.15).

A citada legislação ainda não unificou o sistema educacional, pois não se trata de uma única, mas de um conjunto de leis orgânicas, promulgadas entre 1942 e 1946, sobre variados "tópicos". São elas: Lei Orgânica do Ensino Industrial (lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942); criação do SENAI (lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943); Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal (leis n. 8.529 e n. 8.530, ambas de 02 de janeiro de 1946); criação do SENAC (leis n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946). A unificação destas normatizações numa única legislação aconteceria apenas em 1961 com a LDB.

As leis orgânicas, também conhecidas como Reforma Capanema, fizeram parte de um movimento de centralização e padronização associado à política em voga no Estado Novo (1937-1945). O mineiro Gustavo Capanema ocupou a pasta de ministro da Educação e Saúde por longo período, entre os anos de 1934 e 1945, lugar no qual implementou reformas "de tamanha envergadura que permaneceram como herança ao longo da segunda metade do século" (BOMENY, 2001, p. 8), Para a autora, o fato de Capanema ter permanecido na função de congressista após 1945 impediu "a votação de leis que reformulassem a política educacional de sua gestão" (BOMENY, 2001, p. 8), motivo pelo qual os reflexos desta acabaram se perpetuando.

Mantendo similaridades com a situação nacional, em Santa Catarina, Nereu Ramos permaneceu no poder, como governador ou como interventor, durante o período que se estendeu de 1935 a 1945. Sua atuação esteve fortemente articulada com o direcionamento político

adotado pelo Estado Novo, o que, inclusive, possibilitou que permanecesse tanto tempo no governo. No tocante à educação, sob a condução de Nereu Ramos podem ser destacadas ações, como: o acirramento da política de nacionalização do ensino; as reformulações efetuadas nos anos de 1935 e 1938/39 que tiveram, respectivamente, Luiz Sanches Bezerra da Trindade⁴⁹ e o paulista Sebastião de Oliveira Rocha⁵⁰ como protagonistas; outras modificações no setor educacional levadas a efeito nos anos 1940, por Elpídio Barbosa⁵¹, que são apontadas por Moreira (1954) como afinadas a um movimento de centralização e burocratização nos rumos da política adotada pelo Departamento de Educação.

⁴⁹ O catarinense Luiz Sanches Bezerra da Trindade havia feito parte da equipe de trabalho de Orestes Guimarães. Iniciou a carreira docente no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, de Laguna (SC), exercendo posteriormente os cargos de inspetor escolar e de diretor do Departamento de Educação (FIORI, 1991). Esteve à frente da reforma da educação catarinense levada a efeito no ano de 1935 (Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935), a qual ficou conhecida como Reforma Trindade.

⁵⁰ Procurando ir de encontro ao poder conquistado pela denominada Santíssima Trindade da Educação (formada por Trindade, Areão e Barbosa), o interventor Nereu Ramos criou, em 1938, a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça, órgão ao qual passava a ser subordinado o Departamento de Educação. Chamou à Santa Catarina o paulista Sebastião de Oliveira Rocha para ocupar o cargo de Superintendente Geral do Ensino. Rocha permaneceu pouco tempo no Estado e não conseguiu muito êxito na missão de reorganizar a educação catarinense (FIORI, 1991).

⁵¹ Natural de Florianópolis, Elpídio Barbosa estudou no Colégio Coração de Jesus e no Ginásio Catarinense, instituições confessionais de destaque na cidade, formando-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, no ano de 1938, pela Faculdade de Direito de Santa Catarina. Foi professor primário, diretor de grupo escolar, inspetor escolar (1931-1934), sub-diretor técnico do Departamento de Educação (1935-1940) e diretor do Departamento de Educação (1940-1950). Elpídio também exerceu o cargo de professor de Sociologia Geral e Educacional no Curso Normal do Colégio Coração de Jesus (1937-1939). No ano de 1950 foi eleito Deputado Estadual, em 1961 trabalhou na estruturação do Departamento de Educação e sua transformação em Secretaria de Educação e Cultura, em 1963 assumiu o cargo de Secretário da Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina. Foi também o primeiro presidente do Conselho Estadual de Educação e co-fundador e primeiro reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi secretário da Revista de Educação e do Diretório Regional dos Clubes Agrícolas Escolares, na década de 1930.

2.2 A escola elementar rural e a ação de seus professores: modernizando o rústico e o arcaico?

A possibilidade de construção de um país moderno e civilizado fundado na ordem e no progresso foi uma convicção fortemente presente nas primeiras décadas do século XX. A tese de que o Brasil correria perigo se a campanha em torno da educação não tivesse sucesso mobilizava técnicos e especialistas que se colocavam no lugar de elite condutora das massas, tomando para si a missão de interpretar as necessidades e mediar os conflitos sociais.

Os discursos dos anos 1920, por exemplo, mostram a imagem de um povo ligado à doença, ao vício, à ausência de caráter, "muito frequentemente sintetizadas na amorfia em que o país é figurado como organismo" (CARVALHO, 1998, p. 138). Frente ao quadro da existência de um povo sem forma – num país de heranças escravocratas, oligárquicas, agrárias e feito de mestiços – seria necessário povoar o território com "ideias sadias" e, na medida do possível, enchê-lo de "gente sã". É nesta via que a constituição do povo brasileiro defendida pelos intelectuais ligados a ABE tinha como fim "vitalizar pela educação e pela higiene", elevando aquela à causa cívica de redenção nacional (CARVALHO, 1998, p. 143).

A partir de metáforas organicistas, a sociedade é desejada como organismo sã, constituído de corpos saudáveis e mentes disciplinadas. Visando à modelação dos hábitos e costumes dos habitantes, as tênues fronteiras entre ação higienista e educação escolar podem ser percebidas nos discursos, nas propostas e em medidas concretas, como a presença dessas práticas nos currículos das escolas. Segundo Carvalho (1998), a gravidade dos problemas sanitários pelos quais o país passava reforçava o poder da propaganda acerca da temática, de modo que questões sociais e políticas são, então, convertidas em assuntos ligados à higiene por meio de um vocabulário próprio das ciências naturais, que passa a ser usado também para tratar as questões educacionais. A sociedade e o indivíduo eram vistos como organismos – individual e coletivo – e sua doença, debilidade, vícios, falta de virtude e de vigor deveriam ser curados. O remédio? A educação!

Para os membros da ABE uma educação de qualidade, que ia além da instrução, deveria ser sustentada pelos pilares "saúde, moral e

trabalho" e pensada de forma ampla, já que não bastaria alfabetizar o povo: era preciso também prepará-lo para saber usar a educação. Relacionada a aspectos como a "tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares" (CARVALHO, 1998, p. 151), a organização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica ultrapassava o próprio ambiente da escola ao englobar medidas que objetivavam aumentar a produtividade fabril e atenuar os conflitos de classe a fim de "adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista" (CARVALHO, 1998, p. 152).

Moralizar os trabalhadores, seus costumes e hábitos, cuidando também do tempo livre de que dispunham constituía-se em ideal que mobilizava projetos de educação/higienização da população. Algumas teses defendidas por integrantes da ABE seguem essa direção, quando versam sobre a educação rural ou das populações urbanas. Defendendo o "homem certo no lugar certo", o grupo tradicionalista da ABE mostrava certa nostalgia ao veicular propostas de ruralização que, um tanto românticas, ressaltavam as maravilhas de uma vida no campo. Representando as cidades como "reduto da doença e do vício", contrapunham-se às posições de outros integrantes da Associação que não pintavam essa imagem negativa dos centros urbanos (CARVALHO, 1998).

Devido ao processo de urbanização e industrialização, discursos de cunho nacionalista e ruralista eram colocados em cena. De acordo com Werle (2007a, p. 10), no Brasil da primeira metade do século XX, "o debate a respeito da educação rural estava ligado à valorização do trabalho no campo, ao desenvolvimento do país e sua vocação para a agricultura". Em outro escrito, a autora afirma que, a partir dos quatro séculos em que o Brasil esteve fundado no modelo primário-exportador, "as características de país essencialmente agrícola, dotado de riquezas naturais, e a cordialidade de seu povo fundamentavam esta visão de desenvolvimento vinculado ao setor primário" (WERLE e METZLER, 2010, p. 22).

Nesta direção, entre as décadas de 1920 e 1930 constitui-se um discurso "de combate ao urbanismo e valorização da escola rural como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos", com a diferenciação entre escola rural, urbana e de zonas litorâneas (WERLE, 2005, p. 45). Tal debate se fez presente na I Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE, em 1927, na cidade de

Curitiba, na qual teses sobre o ensino agrícola – explicitando o "vínculo entre a educação agrícola e a permanência da população no campo" – foram apresentadas.

O debate ruralista remonta a Alberto Torres, intelectual ligado ao pensamento autoritário que defendia ideias nacionalistas e anti-imperialistas. Sua obra "A organização nacional", lançada em 1914, traz um Brasil com vocação essencialmente agrícola, característica que, perpetuada, seria caminho para a resolução do "desequilíbrio" instaurado:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos (TORRES, 1914 *apud* MONARCHA, 2007, p. 19).

Defendendo a importância do mundo rural e da presença dos brasileiros natos na constituição do país, num momento em que a imigração era bastante exaltada por “fortes correntes de pensamento, Alberto Torres a considerava um grave problema da formação nacional” (FIORI, 2002, p. 237). Republicano "moderado e contrário ao domínio econômico das grandes potências e monopólios internacionais", tinha como ideal uma sociedade baseada na "pequena e média propriedade agrícola, cujos proprietários seriam homens redimidos de todas as servidões" (MONARCHA, 2007, p. 20). Os assuntos educacionais, conforme aponta Fiori (2002), chamavam a atenção de Torres, que defendia a gratuidade da educação primária e um ensino profissional no campo.

Alberto Torres faleceu em 1917 e nos anos 1930 houve uma retomada de seu pensamento, com a reedição e circulação de suas obras. Um fato ilustrativo deste processo é a fundação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, em 1932, com sede no Rio de Janeiro. Dentre as atribuições da associação, pode-se elencar a realização de ações, como “congressos de ensino rural, defesa de reservas florestais,

cursos de formação para professores, atividades relacionadas com saúde escolar, luta por lactários e postos de higiene infantil, organização de semanas ruralistas, apoio a Clubes Agrícolas Escolares” (FIORI, 2002, p. 238).

Núcleos regionais e estaduais ligados à Sociedade dos Amigos de Alberto Torres passaram a ser criados, inclusive em Santa Catarina, conforme explicita Fiori e como foi possível constatar entre as fontes coletadas pela presente pesquisa. A Sociedade havia contribuído, em solo catarinense, para a promoção de eventos de formação docente, como a Semana Ruralista, realizada na cidade de Tubarão, em maio de 1936, primeira da série que tinha por objetivo "desenvolver na população local, ora população rural, os sentidos ligados à valorização do campo, à produção agrícola e aos aspectos considerados 'de brasilidade'" (BOMBASSARO, 2006, p. 46).

Conforme aponta a pesquisa de Bombassaro (2006), promovidas entre os anos de 1936 e 1945 no Estado de Santa Catarina, as primeiras "Semanas" tinham como foco a nacionalização, a divulgação da doutrina ruralista e a defesa de um modo de vida eminentemente brasileiro. Foram mudando, aos poucos, de certa forma, o objetivo no trabalho com os professores, constituindo-se em encontros nos quais seu público tinha acesso aos novos métodos de ensino⁵², preconizados pelo movimento da Escola Nova. Embora "continuasse a difundir a campanha nacionalizadora, e permanecesse em zona rural", de "Semana Ruralista", o evento passou a "Semana Educacional", o que ocasionou a difusão de "orientações mais uniformes para a educação traduzida em métodos pedagógicos", num programa de formação continuada de professores (BOMBASSARO, 2006, p. 49). Recebendo a tarefa de contribuir para a uniformização e modernização de suas escolas, ao retornar das Semanas Educacionais os docentes deveriam atuar como multiplicadores para a que os ideais da Escola Nova fossem implementados nos processos pedagógicos e efetivamente se transformassem na forma oficial de fazer educação no Estado de Santa Catarina.

⁵² Ao citar os "novos métodos de ensino", a autora está fazendo alusão à discussão acerca do movimento pela Escola Nova no Brasil que, nos anos 1930, alcançava projeção no debate educacional. Concepções de educação, escola e sociedade eram defendidas e fundamentavam variados projetos e "versões" de Escola Nova que na disputa mantinham como *slogam*, de certa forma comum, a necessidade de instaurar novos métodos de ensino e uma nova forma de fazer educação, numa nova escola, para uma nova sociedade. O que já estava posto passa a ser, então, genericamente denominado como "tradicional".

Imagem 1 – Professores na Semana Ruralista de Tubarão

Fonte: APESC (F 4622)

Imagem 2 - Palestra da Semana Ruralista de Tubarão

Fonte: APESC (F 4622)

Além dos eventos visando à formação docente, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres também se fazia presente em Santa Catarina por meio do incentivo aos Clubes Agrícolas, associações existentes nas escolas elementares com o fim de despertar nas crianças o apego a terra e às atividades desenvolvidas nos meios rurais, com fins à preparação para a vida em sociedade. Como associação auxiliar da escola, um clube era composto por alunos das diversas turmas de uma unidade educativa, contando com diretoria escolhida entre este público, sob a supervisão de um professor. Sinalizando a existência de vinte e dois clubes⁵³ distribuídos pelo Estado, o relatório do Departamento de Educação relativo ao ano de 1936 informa sobre as finalidades da atividade “patrocinada pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”, com a “assistência técnica do Ministério da Agricultura”:

As atividades dos clubes agrícolas escolares obedecem a um mesmo plano: conhecimento do solo, preparo da horta, formação do pomar, plantio de amoreiras para criação de bicho da seda, campanha aos insectos nocivos, plantio de árvores para reflorestamento, plantio de bosque, organização do jornal escolar, organização de museus regionais, paradas de sócios, aproveitamento nas aulas de material e assuntos fornecidos pelos clubes, campanha contra a saúva, instituição da sopa escolar, festas regionais, intercâmbio entre os clubes dos Estados, combate ao urbanismo, proteção a natureza. [...]

Os trabalhos nos clubes agrícolas escolares são dirigidos para incrementar a policultura e proporcionar a aprendizagem de métodos agrícolas racionais, pondo em prática os princípios da agricultura científica e demonstrando o rendimento das criações e lavouras bem orientadas e tratadas (SANTA CATARINA, [1937?], s. p.).

⁵³ De acordo com D'AQUINO (1942), no ano de 1938, existiam em Santa Catarina 143 clubes agrícolas, enquanto no ano de 1941, o número passara a 606.

A assistência por parte do Ministério da Agricultura garantia o fornecimento de mudas e sementes, situação que parece constituir-se em permanência ainda no ano de 1950, quando se pode ler, em relatórios das associações escolares de Campo Alegre (SC), que o Clube Agrícola Duque de Caxias, da Escola Mista Estadual de Batêas de Baixo II, situada naquele município, havia recebido livros e sementes do Ministério (ESCOLA MISTA..., 1950, s. p.). Como ressalta Fiori (2002), a premissa da necessidade de fixação do homem no campo fundamentava a filosofia destas associações, havendo a expectativa de que seus sócios fossem multiplicadores, em suas famílias e em sua comunidade, daquilo que aprendiam no espaço escolar.

Imagem 3 – Sócios do Clube Agrícola de Palhoça



Fonte: APESC (F 4622)

Imagem 4 – Trabalho no Clube Agrícola de Palhoça



Fonte: APESC (F 4622)

Também ligado à Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e ao discurso nacionalista, Sud Mennucci alcança projeção ao defender o ruralismo na década de 1930. Associado ao Partido Popular Ruralista, o professor primário, jornalista, crítico literário e reformador do ensino assumiu cargos na Instrução Pública paulista, e escreveu diversos livros. De acordo com Monarcha (2007, p. 20), o ruralismo de Mennucci "trafega na contramão do contagiante imaginário urbano-industrial em ascensão denominado 'Escola Nova', segundo ele próprio das sociedades de grande avanço industrial, porém inadequado para um Brasil agrário". Defendia a criação de escolas normais e grupos escolares rurais, em sua perspectiva, verdadeiras "escolas brasileiras".

As divergências⁵⁴ com os defensores do movimento pela Escola Nova no Brasil tomam corpo nos debates. Em reação ao citado

⁵⁴ Nas reflexões acerca das disputas entre adeptos do ruralismo e integrantes do movimento pela Escola Nova, além do conceito de campo em Pierre Bourdieu (1983) – como microcosmo social no qual as tensões, os embates e as tomadas de posição deflagram objetivos de luta pelo poder, visando manter ou alcançar posições –, também é possível fazer referência a Skinner, quando este diz das intenções dos autores dos discursos ao formularem seus argumentos. A fim

movimento, posição que Monarcha qualifica como "ambígua", Mennucci "ora enaltecia os avanços originados do progresso industrial, gerador, segundo ele, de uma benfazeja mudança de mentalidade, ora condenava a 'tendência urbanista', responsabilizando-a pelo esvaziamento do campo" (MONARCHA, 2007, p. 22). Num discurso no qual critica de forma contundente o "espírito de imitação" de educadores como Lourenço Filho, Mennucci tece elogios à "Cruzada pela escola rural":

Deixai que os "técnicos" com aspas, os pedagogistas de encomenda fabricados com pura pasta estrangeira, sorriam desdenhosos, na sua ridícula superioridade de quem não entendeu a terra onde viu a luz, deixai que esses copistas contumazes de receitas e fórmulas alheias, que não sabem compreender a vida nacional a não ser macaqueando os figurinos que lhes chegam *made expressly* de Londres, Nova-York ou de Paris, tentem zombar das conquistas reais que vamos fazendo, apesar de tudo, no sentido de nos libertarmos da tutela alienígena (MENNUCCI, 1944 *apud* MONARCHA, 2007, p. 35).

As opiniões de Mennucci e dos adeptos do ruralismo seriam rebatidas pelos intelectuais ligados à Escola Nova, conforme se pode constatar em discursos como o de Fernando de Azevedo, escrito nos anos 1930, ou em propostas posteriormente formuladas para a educação dos meios rurais, nas quais é criticado o "messianismo" fundador da visão de que ter "alguns canteiros plantados com legumes e

de inferir sobre o que Azevedo e Mennucci pretenderam com aquilo que afirmaram, algumas pistas podem ser encontradas em Ávila (2012), quando cita a passagem dos dois intelectuais pela Direção Geral do Ensino do Estado de São Paulo num curto espaço de tempo. Sud Mennucci teria permanecido no cargo entre 24 de novembro de 1931 e 24 de maio de 1932; Fernando de Azevedo, por sua vez, entre 11 de janeiro e 27 de julho de 1933; seguido novamente por Mennucci, de 5 a 24 de agosto de 1933 (ÁVILA, 2012, p. 81). É muito provável que o discurso de Azevedo intitulado "O problema da educação rural" e proferido em conferência realizada em agosto de 1933 tenha sido elaborado do lugar de alguém que deixava a direção da Instrução Pública, tendo sido antecedido e sucedido pela mesma pessoa, Sud Mennucci, de quem divergia fundamentalmente em relação a alguns assuntos educacionais, especificamente àqueles relacionados à educação das zonas rurais.

um quintal de cereais" resolveria o problema das escolas rurais (MOREIRA, 1957, p. 122).

O discurso elaborado por Fernando de Azevedo e anteriormente referenciado é intitulado "O problema da educação rural" e embasou uma conferência que realizou no Rio de Janeiro, em agosto de 1933, "por iniciativa da Associação de Professores Primários e da Liga de Professores e sob o patrocínio da Diretoria Geral de Instrução, do Distrito Federal", posteriormente publicado na obra "A educação e seus problemas" (AZEVEDO, s. d., p. 33). Além de identificar limites e propor soluções no que se refere ao assunto em pauta, Azevedo não perde a oportunidade de contribuir para o acalorado debate com os ruralistas. Iniciando sua fala com a afirmação de que a educação rural vinha sendo tratada como "tema literário", com "espírito romântico" e "exaltação lírica", lamentava tal situação, uma vez que não poderia mais permanecer "indecisa e flutuante, em estado de nebulosa, sem pontos sólidos de idéias em torno das quais já se possa organizar a obra de educação das massas rurais" (AZEVEDO, s. d., p. 33). O sociólogo afirma, ainda, seguindo o mesmo tom, que entre os problemas da educação brasileira, nenhum se vinha "prestado mais à exploração literária de espíritos superficiais do que o da educação rural, apesar de toda sua importância e gravidade" (AZEVEDO, s. d., p. 33). E continua:

A regular pela energia enfática com que, nessa matéria, se tem escrito, entre nós, sob o signo e em nome de uma política realista, de espírito prático e livre de preconceitos de que estariam impregnados 'reformadores de gabinete', dir-se-ia que já podíamos descansar sobre as conclusões dos que, abordando-a com maior insistência, têm feito dessa questão o núcleo central de campanhas escolares. Mas quando julgávamos que êsses observadores terríveis, dispostos a agarrar a realidade e trazê-la viva e crua, aos nossos olhos de sonhadores, nos iam fornecer os elementos para o estudo e a solução de um dos mais árduos problemas de educação, verificamos com espanto que êles não deixaram, pelo caminho, senão as flores de retórica com que, através dos séculos, se vêm bordando as apologias do campo e das virtudes das populações rurais... É assim, com pesar, que vemos o esforço de alguns homens de

boa vontade perder-se em dialéticas estéreis ou em dissertações eruditas e caracterizar-se pela falta dessa objetividade, ponderação e continuidade que residem à base da solução científica de todos os problemas sociais (AZEVEDO, s. d., p. 33).

Neste “quadro artificial”, distanciado da realidade, continuavam a se desenvolver os problemas da educação, ainda desprovidos de efetivas soluções. Tais problemas, que incluíam o êxodo da população rural, além de questões ligadas às suas condições geográficas, demográficas e econômicas, não poderiam ser resolvidos com simples medidas educativas, uma vez que não se resumiam a um “problema de administração escolar”, como avaliavam os de “espírito simplista”, mas constituíam-se num problema que exigia “soluções graduais e complexas”, amparadas pela “disciplina científica” (AZEVEDO, s. d., p. 33-34). A educação rural dependia, portanto, de uma política de colonização, da criação de sistemas de transporte e comunicação, basilares para o desenvolvimento da economia e da educação. O que Azevedo chama de uma “política de melhoramentos rurais” seria aquela “capaz de fixar o homem à terra, pela multiplicação das vias de comunicação, pelo fomento da agricultura, pelo desenvolvimento e acréscimo de solo cultivável” (AZEVEDO, s. d., p. 44). Nesta direção, argumenta: “a questão da educação rural não é somente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional; ela é de uma grande complexidade e toca os interesses essenciais do país” (AZEVEDO, s. d., p. 46).

O debate em torno da educação rural também encontrava ressonâncias em Santa Catarina. Com base em “apontamentos feitos em aulas de Pedagogia”, Nilma Leal, aluna do 1º ano normal do Instituto de Educação de Florianópolis, escreve no periódico Estudos Educacionais o artigo intitulado “Educação rural e educação urbana”. A aluna inicia a explanação de seus argumentos afirmando que a educação e todas as tarefas a ela relacionadas são condicionadas pelo meio social em que se processam, motivo pelo qual a educação em ambiente urbano e rural precisaria ser diferenciada. E adverte: “será um erro pedagógico, querer adotar na zona rural, os mesmos tipos de escolas, os mesmos processos educacionais, etc., adotados na cidade” (LEAL, 1941, p. 43). Após

apontar uma série de diferenças entre a vida em ambiente rural e urbano, faz a seguinte síntese:

De um modo geral, comparando a vida na zona rural e na grande cidade, constatamos diferenças logo de início, no que diz respeito à organização familiar, à prática da religião, ao trabalho, ao campo de experiência sensorial e intelectual do indivíduo, às condições de vida higiênica, etc. Pelas diferenças de condições sociais, chegamos à conclusão de que devem ser diferentes as espécies de educação (LEAL, 1941, p. 44).

Fundamentando seus argumentos, Nilma Leal cita Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Em relação ao primeiro, menciona a “extrema complexidade” do problema da educação rural, que exigia medidas e soluções progressivas. Apesar de não haver menção ao texto referenciado, parece se tratar de “O problema da educação rural” (anteriormente abordado), base da conferência realizada por ele, em agosto de 1933, para a Associação de Professores Primários e a Liga de Professores do Distrito Federal. Já Lourenço Filho é lembrado quando a aluna aborda a questão dos fins da educação, que são por ela relacionados à coerência entre os ambientes sociais e o tipo de educação neles oferecido. A “desadaptação do sertanejo que a pura alfabetização impelia para os centros urbanos” (LEAL, 1941, p. 44) é denunciada e vem acompanhada da ressalva de que todo o processo de ensino, incluindo os livros e outros materiais utilizados, precisaria ser diferenciado no ambiente rural. É possível encontrar ainda a indicação de que o professor deveria utilizar-se, durante as aulas, do vocabulário e de situações reais do contexto dos alunos (para a elaboração, por exemplo, de problemas de aritmética e cálculo). E conclui trazendo à tona um ponto fundamental das preocupações do momento quanto às funções da educação: as necessidades do país. Nas suas palavras:

Convém ao país que haja vida urbana e rural, pois êle tem necessidade de indústria e comércio (aglomeração urbana) de pecuária e agricultura (zona rural). A educação escolar deve procurar despertar na criança o desejo pela vida da cidade,

ou então, o gosto pela vida do campo, conforme a zona em que ela vive. Teremos que criar dois tipos de escola: escola urbana e escola rural. Na cidade, temos que educar o indivíduo para viver na cidade, para as ocupações que ele aí poderá ter. Da mesma forma, o sistema educacional do campo deve ser orientado para a obtenção da melhor maneira de viver no campo (LEAL, 1941, p. 44-45).

Colocando os interesses do país em primazia, Leal fala sobre a necessidade da coexistência de escolas rurais e escolas urbanas, cada uma atendendo aos seus objetivos e mantendo relação com seu ambiente. Também o cuidado para que o acesso à escola não levasse os habitantes das zonas rurais a rejeitarem seu meio social em prol de uma vida urbana era defendido.

Retomando o discurso ruralista, é na obra "A crise brasileira da educação" que a defesa de Sud Mennucci em relação à necessidade de uma formação diferenciada para o meio rural fica registrada: "temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance" (MENNUCCI, 1934 *apud* WERLE, 2005, p. 45). Buscando uma escola rural que representasse a "modernização do ensino para o interior" Mennucci pretendia "agregar a racionalidade e os conhecimentos necessários ao professor e ao aluno que se formaria nessa escola, pelo ensino de saberes para a atividade no campo, como agricultura, em escolas primárias, técnicas e normais rurais", visando "incutir o amor à terra e ao trabalho agrícola" (MODESTI, 2011, p. 40).

A adequação da escola "rural" e a preparação de seus professores, que deveriam estar aptos a atuar nesta realidade, parecia ser uma temática importante. No discurso de Mennucci percebe-se a denúncia às escolas de formação docente que existiam, visto que, em sua opinião, não contemplavam as especificidades da realidade dos meios rurais ao formar seus alunos. Apregoa, para tanto, a instalação de Escolas Normais Rurais que proporcionassem um ensino coerente com o meio no qual seus egressos atuariam profissionalmente, já que para exercer bem sua função, estes docentes deveriam conhecer a vida do campo, a fim de impulsioná-la, bem como ter um perfil diferente dos colegas das escolas das cidades, devido à função de contribuir para a

permanência da população rural em seu próprio meio. Portanto, o professor "comprometido com o meio rural", tinha de ser alguém cujo "saber e inteligência estivessem a serviço da ação e da mobilização de grupos rurais, que rearticulasse as dificuldades do meio de forma a superá-las ou reduzi-las" (WERLE e SÁ BRITO, 2006, p. 121).

Referindo-se a iniciativas como a organização denominada Escola Normal Rural, Werle e Sá Brito (2006, p. 121) esclarecem que a "abrangência do trabalho" que desenvolvia era o que dava o tom diferencial deste tipo de instituição. Nesta escola, portanto, além de certo "messianismo", um "alargamento da pedagogia" podia ser identificado:

A escola rural devia ser recriada, como uma instituição nova, diferenciada dos estabelecimentos da cidade. Nela o professor rural deveria ser capaz de criar e desenvolver idéias e propostas práticas ajustadas ao meio rural, sem enxertar modismos urbanos. Nessa proposta havia um certo messianismo no trabalho do professor rural, mas, por outro lado, pode-se identificar nela um alargamento da pedagogia que se estendia para a vida da comunidade. Os resultados educativos que o professor rural deveria alcançar eram a alfabetização, a formação higiênica, o amor e capacidade de realização das atividades rurais (WERLE e SÁ BRITO, 2006, p. 121-122).

Identificando três momentos no debate sobre a educação rural no Brasil, Pinho (2011, p. 390) considera que o primeiro deles esteve situado entre fins do século XIX e início do XX, com a "instrução técnica e profissional agrícola" destinada a negros e pobres; o segundo se deu a partir dos anos 1920, com o ruralismo pedagógico, que buscava "desenvolver uma instrução para a permanência do habitante no campo"; já o terceiro pode ser demarcado em fins da década de 1940, com a criação de propostas pedagógicas que visavam "a melhoria dos padrões de vida e de trabalho da população do meio rural", além de buscarem "aproximar essa população de um modo de vida dito civilizado e urbano". É neste terceiro momento que se inserem experiências como a desenvolvida em Minas Gerais, no programa de

formação docente da Fazenda do Rosário⁵⁵, no qual era destinada ao professor, além do contato com o meio, "uma base mínima de formação pedagógica e cultural sobre as necessidades e os problemas da vida e da zona rural" (PINHO, 2011, p. 400).

O VIII Congresso Nacional de Educação, realizado pela ABE, em 1942, na cidade de Goiânia, ilustra a permanência da "questão rural" e a importância que assumiu nos discursos do período. O foco do evento foi a educação primária, com destaque especial ao ensino no meio rural, atendendo ao objetivo de "examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e sugerir, quanto aos mesmos, diretrizes e soluções" (ABE, 1944 *apud* PRADO, 2000, p. 50). Dentre os nove temas especiais, tratados nas teses apresentadas, destaca-se aquele que tem por título "O professor primário nas zonas rurais - formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência". Diferentes discursos sobre a formação dos professores dos meios rurais podem ser encontrados nas teses da conferência, mas o que apresentavam em comum, no dizer de Prado (2000, p. 52-53), era a importância de que esses professores recebessem uma formação especializada que tivesse como fim a preparação de "um novo professor primário rural", o qual seria "um líder" e "verdadeiro intelectual". Com sua "missão civilizadora", este professor contribuiria para a "extirpação da 'praga do urbanismo'".

Os discursos sobre a educação rural também circulavam transnacionalmente e, em meados do século XX, tinham como partícipes algumas organizações internacionais, como é o caso da Unesco, onde os debates traziam temas, como a necessidade da "melhoria da educação em diferentes países, a associação entre educação sanitária, a educação agrícola e a educação de adultos" (WERLE, 2007a, p. 10). Nesse contexto, alguns trabalhos foram promovidos, como a análise "da

⁵⁵ De acordo com Lourenço Filho (1953, p. 88), a Fazenda do Rosário era sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que tinha como fim principal a "readaptação das crianças e adolescentes deficitários" num ambiente aproximado ao que "se poderia chamar um 'Instituto de Organização Rural'". Além de escolas primárias, floricultura, oficina de tecelagem, funcionava ali o Curso Normal Regional. Pinho (2011, p. 400) cita que, dentre os diversos cursos de formação realizados na Fazenda do Rosário, havia os "Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Estes eram cursos intensivos de três meses, em regime de internato, nos quais participavam professores já atuantes em escolas primárias nos meios rurais. Entre os anos de 1948 e 1956 foram realizados 18 cursos para cerca de 750 professores das mais diversas regiões do interior mineiro, além de professores de outros estados, bolsistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos".

educação fundamental em economias rurais", feita em 1947, ou o estudo que sugeriu que "programas de educação primária se voltassem para áreas economicamente subdesenvolvidas", com a premissa de "redefinição da educação fundamental" como estágio primeiro rumo ao desenvolvimento (WERLE, 2007a, p. 10-11). Há ainda o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho, em 1953, intitulado "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais"⁵⁶, que é situado como afinado à recomendação da Unesco de que "países em desenvolvimento fizessem um esforço de olhar para as populações rurais, suas condições sanitárias e de educação" (WERLE, 2007a, p. 11).

A importância atribuída à formação de professores e a exaltação de sua tarefa no encaminhamento do país rumo ao desenvolvimento e à modernização os colocava como atores centrais na transformação social que se buscava realizar via ação da escola: em especial, no caso das escolas rurais, a transformação de sujeitos rústicos e arcaicos em cidadãos modernos e civilizados. Em tese, esta "transformação" deveria ser feita por professores capazes e minimamente preparados, o que, no entanto, muitas vezes não se evidenciava na prática. Docentes desprovidos de formação, ou submetidos a uma formação superficial e reduzida, parecia ser um quadro um tanto habitual na educação dos meios rurais, pelo menos no que se referia à realidade catarinense.

2.3 Professores para as escolas dos meios rurais: os cursos normais regionais e a consolidação de um projeto dual de formação docente

Datado de 2 de janeiro de 1946, o Decreto-lei n. 8.530 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal. Integrante do conjunto de leis elaboradas na gestão de Gustavo Capanema, à frente do Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, esta normatização organizou nacionalmente a formação de professores. Juntamente com outras leis orgânicas – e tendo sido lançada no mesmo dia em que a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529) –

⁵⁶ Este estudo foi elaborado por Lourenço Filho, sob a solicitação da Unesco, publicado em inglês e francês na obra "*La Formation Professionnelle du Personnel Enseignant Primaire*" (1953), além da Rbep. Reeditado pelo Inep, em 2011, integra "A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação", livro que reúne textos de Lourenço Filho sobre a temática da formação docente.

fez parte de um movimento de padronização e centralização da educação nacional, pois, “se até aquela data os estados poderiam promover reformas e estabelecer diretrizes para a formação docente, agora as diretrizes seriam centralizadas pelo governo federal” (DAROS, 2005, p. 15).

A Lei Orgânica do Ensino Normal previa que esse “ramo de ensino do segundo grau” fosse composto por dois ciclos: o primeiro, de nível ginásial, ministrado em quatro anos de curso, formaria os regentes do ensino primário; o segundo, de nível colegial, formaria os professores primários em três anos de estudos, subsequentes aos de primeiro ciclo (BRASIL, 1946a, s. p.). Os estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação docente e nos quais seriam ministrados os cursos citados poderiam ser de três tipos: cursos normais regionais, escolas normais e institutos de educação. Os cursos normais regionais eram destinados “a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal”, enquanto as escolas normais deveriam oferecer os cursos “de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário”, ao passo que os institutos de educação, “além dos cursos próprios da escola normal”, seriam responsáveis pelo “ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, 1946a, s. p.).

Oficializando nacionalmente o dualismo de certa forma já presente na preparação dos professores, por meio da implementação dos ciclos ginásial e colegial, a Lei Orgânica do Ensino Normal incorporou as escolas normais rurais, resultantes de projetos ligados ao movimento ruralista, tendência presente nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. Por meio dos cursos normais regionais, de ciclo ginásial, uma formação simplificada foi instituída para os “regentes” das escolas primárias caracterizadas como de “caráter regional” (as localizadas nas zonas rurais, por exemplo). De acordo com Tanuri (2000, p. 75), “a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

Lourenço Filho, em trabalho realizado no ano de 1953, fala sobre a “exposição de motivos” da Lei Orgânica, destacando as causas que levaram à opção da nomenclatura “normais regionais”, em detrimento de “normais rurais”. Segue a transcrição:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes de ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro, (ou após a conclusão do ginásio) formará *mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido⁵⁷ (*apud* LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68-69).

E continua o autor:

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais *regionais*, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente *IX Congresso Brasileiro de Educação*, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação

⁵⁷ A esta mesma altura, no texto de Lourenço Filho, há uma nota com a seguinte explicação: “a estrutura geral do ensino de 2º grau, no Brasil, apresenta hoje, perfeita simetria em todos os ramos. Quer no ensino secundário geral, quer no comercial, industrial e agrícola, há dois ciclos de estudos, um *básico*, de 4 anos; outro *colegial* ou *técnico*, de 3 anos” (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 69).

Brasileira de Educação (*apud* LOURENÇO FILHO, 1953, p. 69).

O ensino normal era, enfim, regulamentado nacionalmente. Dividido em dois ciclos de formação, foi considerado uma espécie de "escola profissional" uma vez que previa a integração com o jardim de infância, a escola primária e o ginásio. Formando regentes do ensino primário, ou professores primários, em nível ginásial ou colegial, saía do "isolamento", principalmente na década de 1950, com as "leis de equivalência" (Lei n. 1.076/50 e Lei n. 1.821/53) que, "atendendo a pressões no sentido de democratizar o sistema, estabeleceram a equivalência de todas as modalidades de cursos de nível médio" (TANURI, 2000, p. 76-77). Mas a equivalência total viria apenas com a LDB de 1961, tendo em vista que na década de 1950 ainda se fazia necessária a "prestação de exames de complementação do ensino secundário" (TANURI, 2000, p. 77).

Santa Catarina foi um dos Estados que se adaptou rapidamente à Lei Orgânica do Ensino Normal quando, ainda em dezembro de 1946, promulgou uma correlata lei estadual. Essa "agilidade" na resposta à normatização de nível nacional parece ter surtido efeitos, de modo que, em 1951, Santa Catarina era o primeiro Estado da federação na quantidade de cursos destinados a formar regentes do ensino primário, um total de trinta e oito (LOURENÇO FILHO, 1953), sendo estes, inclusive, bastante superiores, numericamente, aos das escolas normais existentes no mesmo Estado, apenas doze (ver Quadro 7). Anunciado em alguns discursos como "Estado modelo" no que se refere à formação de professores para as escolas isoladas, situação que refletia a "exemplar" atitude em relação à democratização do ensino primário, era também criticado, em outras falas, com argumentos que denunciavam um ensino ineficiente e que nada tinha de "regional".

De acordo com a Lei Orgânica, o currículo dos cursos normais regionais precisaria compreender "no mínimo" as disciplinas dispostas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas⁵⁸ do Curso Normal Regional de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª série
-Português	-Português	-Português	-Português
-Matemática	-Matemática	-Matemática	-História do Brasil
-Geografia geral	-Geografia do Brasil	-História geral	-Noções de higiene
-Ciências naturais	-Ciências naturais	-Noções de anatomia e fisiologia humanas	-Psicologia e pedagogia
-Desenho e caligrafia	-Desenho e caligrafia	-Desenho	-Didática e prática de ensino
-Canto orfeônico	-Canto orfeônico	-Canto orfeônico	-Desenho
-Trabalhos manuais e economia doméstica	-Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	-Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	-Canto orfeônico
-Educação física	-Educação física	-Educação física, recreação e jogos	-Educação física, recreação e jogos

Fonte: produção própria a partir de BRASIL, 1946a, s. p. (grifos acrescentados).

A escola normal de segundo ciclo, por sua vez, deveria ter um currículo que contemplasse as disciplinas que aparecem no Quadro 2:

⁵⁸ Aos cursos normais regionais que funcionassem em “zona de colonização” estava previsto, “nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições” (BRASIL, 1946a, s. p.).

Quadro 2 – Disciplinas da Escola Normal de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal

1ª Série	2ª Série	3ª Série
-Português	-Biologia educacional	-Psicologia educacional
-Matemática	-Psicologia educacional	-Sociologia educacional
-Física e química	Higiene e educação sanitária	-História e filosofia da educação
-Anatomia e fisiologia humanas	-Metodologia do ensino primário	-Higiene e puericultura
-Música e canto	-Desenho e artes aplicadas	-Metodologia do ensino primário
-Desenho e artes aplicadas	-Música e canto	-Desenho e artes aplicadas
-Educação física, recreação e jogos	-Educação física, recreação e jogos	-Música e canto
		-Prática do ensino
		-Educação física, recreação e jogos

Fonte: produção própria a partir de BRASIL, 1946a, s. p. (grifos acrescentados).

Uma primeira constatação é a que se refere à quantidade de disciplinas de cunho pedagógico presentes nos currículos dos dois níveis responsáveis pela formação de professores. No curso normal regional, são duas as disciplinas diretamente vinculadas a esta formação: “Psicologia e pedagogia” e “Didática e prática de ensino”, ambas previstas para a quarta série, ou seja, o último ano do curso. As demais disciplinas estão ligadas a uma formação de cunho mais geral, que de fato precisaria ser oferecida num curso pós-primário, como é o caso do normal regional, de nível ginásial. Entretanto, se for levado em conta que tal curso era anunciado como responsável pela preparação dos docentes a atuarem nas escolas isoladas, quantitativamente predominantes no ensino primário em Santa Catarina, chega-se a conclusões nada animadoras: a maioria dos professores teria, nesta perspectiva, uma preparação bastante deficiente para a função que deveria exercer.

Na escola normal, no entanto, as disciplinas de cunho pedagógico eram oito (num leque de seis opções), precisando ser levado

em conta, ainda, que seu público poderia ter frequentado anteriormente, ao invés do ginásio comum, o normal regional e cursado, portanto, aquelas duas disciplinas “pedagógicas” anteriormente mencionadas. Diferentemente dos professorandos do normal regional, quem frequentava a escola normal, de nível colegial, recebia uma formação embasada nas “ciências fontes da educação”, como “Psicologia educacional” (duas disciplinas), “Biologia educacional”, “Sociologia educacional”, “História e filosofia da educação”; além de “Metodologia do ensino primário” (duas disciplinas) e “Prática do ensino”. Considera-se importante ressaltar que as chamadas “ciências fontes” passaram a fazer parte da formação dos professores catarinenses a partir da Reforma de 1935 (Decreto-lei n. 713, de 5 de janeiro de 1935), concentrando-se especificamente na então Escola Normal Superior Vocacional, prevista por esta legislação.

De acordo com Daniel (2003), as reformas educacionais empreendidas em vários Estados brasileiros nos anos 1920 e 1930, e a consequente reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, caminharam na direção da constituição de uma “Pedagogia Científica”, com a introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação” (Sociologia, Psicologia, Biologia, História e Filosofia), que traziam conhecimentos científicos necessários à preparação dos professores. Esse movimento esteve ligado à constituição do campo educacional brasileiro e à oferta de uma formação docente racional e científica, que se distanciava do espontaneísmo e do amadorismo ainda presentes.

Ainda em relação à Reforma na educação catarinense, efetuada em 1935, destaca-se que, para a Escola Normal Primária, eram previstos saberes ligados à Pedagogia, Psicologia e Metodologia, uma vez que o curso tinha a incumbência de formar docentes para as escolas isoladas. Com algumas variações, como pode ser verificado no Quadro 3 a seguir, a presença destas três áreas já vinha acontecendo nos cursos oferecidos em Santa Catarina com o objetivo de preparar docentes do ensino primário.

Quadro 3 – Disciplinas especificamente ligadas à docência presentes nos cursos de formação de professores de Santa Catarina (1883-1939*)

1883	1892	1907	1911	1919	1928	1935**	1939
<p>Curso Normal – Instituto Literário e Normal:</p> <p>-Pedagogia e Metodologia teórica e prática</p>	<p>Escola Normal Catharinense:</p> <p>-Pedagogia e Metodologia</p> <p>-Organização Política do Brasil, principalmente do Estado***</p>	<p>Escola Normal Catharinense:</p> <p>-Pedagogia e Metodologia</p>	<p>Escola Complementar:</p> <p>(não há)</p> <p>Escola Normal Catarinense:</p> <p>-Noções de Psicologia e Pedagogia</p>	<p>Escola Complementar:</p> <p>(não há)</p> <p>Escola Normal Catarinense:</p> <p>-Psicologia, Pedagogia e Instrução cívica</p>	<p>Escola Normal Catarinense:</p> <p>-Pedagogia, Psicologia e Educação moral e cívica.</p>	<p>Escola Normal Primária:</p> <p>-Noções de Pedagogia e Psicologia</p> <p>Escola Normal Secundária:</p> <p>(não há)</p> <p>Escola Normal Superior Vocacional:</p> <p>-Psicologia geral e infantil</p> <p>-Psicologia aplicada à educação</p> <p>-Sociologia Educacional</p> <p>-Pedagogia</p> <p>-Didática</p> <p>-Metodologia geral e</p>	<p>Curso Fundamental:</p> <p>(não há)</p> <p>Curso Normal:</p> <p>-Psicologia Educacional, Pedagogia</p> <p>-Biologia Educacional</p> <p>-Sociologia Educacional, História da Educação</p> <p>-Metodologia e prática de ensino</p> <p>-Desenho pedagógico</p>

especial
-Legislação escolar
-Educação física
(didática)
-Prática pedagógica

Fonte: adaptação de DAROS, 2005, p. 16-17.

*O currículo instituído em 1939 vigorou até 1946.

**Em 1935 foram criados os Institutos de Educação, que ofereciam formação docente nos segmentos Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional.

***A nomenclatura completa da disciplina é: “Organização Política do Brasil, principalmente do Estado: deveres cívicos e morais especialmente no que diz respeito a profissão do magistério”.

Conforme é possível verificar, as disciplinas especificamente relacionadas à formação para a docência aparecem com maior ênfase em 1935 e 1939, respectivamente, na Escola Normal Superior Vocacional e no Curso Normal. Entretanto, estas eram modalidades frequentadas pela minoria dos candidatos ao magistério. Os demais cursos e períodos são marcados pela existência de apenas uma ou duas disciplinas desta natureza, ou pela inexistência delas, como é o caso da Escola Complementar (responsável pela formação de professores para as zonas rurais), da Escola Normal Secundária ou do Curso Fundamental. Neste sentido, a Lei Orgânica do Ensino Normal, ao prever a existência de apenas duas disciplinas de cunho pedagógico nos cursos normais regionais (ao contrário do que ocorria nas escolas normais), parece não propor algo novo, mas instituir, em âmbito nacional, uma dualidade já existente e verificada em Santa Catarina: conteúdos gerais embasando a formação de primeiro ciclo; saberes pedagógicos marcando a de segundo ciclo. Nesta direção, é possível concordar com Schneider (2008) quando defende a hipótese de uma “dualidade estrutural” na formação docente, estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Normal:

Os saberes pedagógicos, portanto, eram pouco abordados no Curso Normal Regional, aparecendo apenas no último ano, ao contrário do que acontecia no Curso Normal, em que os saberes pedagógicos permeavam todo o curso, principalmente nas segunda e terceira séries. Enquanto que o Curso Normal Regional tinha 5,9% de suas disciplinas relacionadas com a prática docente, no Curso Normal os saberes pedagógicos representavam 37,9% do total de disciplinas (SCHNEIDER, 2008, p. 104-105).

É claro que não se pode deixar de levar em conta que se trata de níveis diferentes de ensino, subsequentes e complementares, uma vez que o curso de segundo ciclo dava continuidade ao de primeiro. Entretanto, nem todos os candidatos ao magistério frequentariam os dois níveis, já que o primeiro deles era considerado suficiente e adequado para formar os regentes do ensino primário, a atuar eminentemente nas escolas primárias das zonas rurais. Tais docentes, portanto, eram preparados para todas as funções que deveriam exercer em suas escolas,

onde, na maioria das vezes, eram os únicos profissionais, com base em apenas duas disciplinas específicas: “Psicologia e pedagogia” e “Didática e prática de ensino”.

Em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina, pode ser verificado um movimento similar, com exceção de algumas pequenas adequações. No currículo do curso normal regional, por exemplo, permanecem as mesmas duas disciplinas de cunho pedagógico: “Psicologia e pedagogia” e “Didática e prática de ensino”, e a única disciplina acrescentada em relação à normatização nacional é Matemática (na quarta série), como mostra o Quadro 4 que segue.

Quadro 4 – Disciplinas do Curso Normal Regional de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª série
1º Grupo:	1º Grupo:	1º Grupo:	1º Grupo:
-Português -Matemática -Geografia geral -Ciências naturais	-Português -Matemática -Geografia do Brasil -Ciências naturais	-Português -Matemática -História geral -Noções de anatomia e fisiologia humanas	-Português -Matemática* -História do Brasil -Noções de higiene -Psicologia e pedagogia -Didática e prática de ensino
2º Grupo:	2º Grupo:	2º Grupo:	2º Grupo:
-Desenho e caligrafia -Canto orfeônico -Trabalhos manuais e economia doméstica -Educação física	-Desenho e caligrafia -Canto orfeônico -Educação física -Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	-Desenho -Canto orfeônico -Trabalhos manuais e atividades econômicas da região -Educação física, recreação e jogos	-Desenho -Canto orfeônico -Educação física, recreação e jogos

Fonte: produção própria a partir de SANTA CATARINA, 1946, p. 101 (grifos acrescentados).

*Disciplina que não consta no currículo proposto pela lei nacional.

Quanto ao currículo da escola normal, a lei catarinense prevê o acréscimo de algumas disciplinas: “Metodologia geral” (na primeira série) e “Sociologia geral” (na segunda série), totalizando dez disciplinas de cunho pedagógico (num leque de nove disciplinas), duas a

mais do que o previsto na correlata lei nacional. Além disso, há o acréscimo, em Santa Catarina, de “Língua e literatura vernáculas” e “Matemática aplicada”, ambas nas segunda e terceira séries. Verifica-se, assim, uma formação ainda mais completa para o professor normalista catarinense que, além das horas de formação e disciplinas previstas nacionalmente, tinha acesso a um currículo complementado com outras seis disciplinas (num leque de quatro opções), conforme é possível ver no Quadro 5 que segue.

Quadro 5 – Disciplinas da Escola Normal de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina

1ª Série	2ª Série	3ª Série
1º Grupo:	1º Grupo:	1º Grupo:
-Português -Matemática -Física e química -Anatomia e fisiologia humanas - Metodologia geral*	-Língua e literatura vernáculas* -Matemática aplicada* - Sociologia geral* - Biologia educacional - Psicologia educacional -Higiene e educação sanitária - Metodologia do ensino primário	-Língua e literatura vernáculas* -Matemática aplicada* - Sociologia educacional - Psicologia educacional - História e filosofia da educação -Higiene e puericultura - Metodologia do ensino primário
2º Grupo:	2º Grupo:	2º Grupo:
-Música e canto -Desenho e artes aplicadas -Educação física, recreação e jogos	-Desenho e artes aplicadas -Música e canto -Educação física, recreação e jogos	-Desenho e artes aplicadas -Música e canto - Prática do ensino -Educação física, recreação e jogos

Fonte: produção própria a partir de SANTA CATARINA, 1946, p. 103 (grifos acrescentados).

*Disciplinas que não constam no currículo proposto pela lei nacional.

Esta breve explanação acerca de diferenças fundamentais entre os currículos dos níveis de formação docente, instituídos a partir de 1946 e que, juntamente a outros aspectos, deflagram a institucionalização de um projeto dual para esta formação, podem trazer pistas quanto a hiatos existentes entre a afirmação de que os cursos normais regionais deveriam formar os professores para as escolas primárias rurais, e estariam aptos a fazê-lo, e as possibilidades de tais sujeitos – formados num curso em que saberes imprescindíveis à sua atuação eram praticamente inexistentes – poderem exercer as atribuições de que eram incumbidos. Os problemas do projeto, ou seja, de uma formação via “normais regionais”, ficam ainda maiores se forem levadas em conta as inúmeras atribuições e “missões” esperadas dos professores rurais, uma vez que seu cumprimento seria difícil até mesmo para alguém que tivesse passado pelas escolas normais de segundo ciclo. Tais discursos serão discutidos nos capítulos seguintes.

3 DISCURSOS SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: SANTA CATARINA EM FOCO

Em discurso escrito como introdução ao boletim “Organização do Ensino Primário e Normal. Estado de Santa Catarina”, lançado pelo Inep, no ano de 1942, Lourenço Filho tece uma avaliação bastante otimista em relação à situação educacional de Santa Catarina. De acordo com Gil (2008), uma “ampla estratégia de divulgação de informações”, na qual estão inseridos os materiais impressos, pode ser destacada dentre as atividades realizadas pelo Inep, como é o caso da série de Boletins editados entre os anos de 1939 e 1952, com o fim de “divulgar dados sobre o ensino primário nos Estados, informando sobre sua legislação, sobre a estrutura de sua administração e sobre seu desempenho quantitativo” (GIL, 2008, p. 45). A autora afirma ainda que os boletins com o título “Organização do Ensino Primário e Normal” divulgavam “estatísticas do ensino”, podendo ser contabilizados 22 destes estudos entre 1939 e 1942, período em que o próprio Lourenço Filho respondia pela direção do Instituto.⁵⁹

Como explicita Gil (2008), os índices educacionais publicados pelo Inep em boletins como o que se está discutindo aqui tinham a função de hierarquizar os Estados, por meio de discursos que ditavam modelos e exemplos a serem seguidos. Nesses documentos, o aspecto fragmentário – devido à descentralização da educação no país, o que resultava na inexistência de um sistema nacional de educação – e a ausência de dados numéricos são apontados como lacunas a serem solucionadas, conforme indicam as palavras de Lourenço Filho:

Só mediante esses dados objetivos poder-se-á abrange o problema da educação nacional em toda a sua magnitude, para chegar-se ao esclarecimento da mentalidade popular, e à consequente criação de um clima favorável ao desenvolvimento da campanha de educação que

⁵⁹ Segundo Gil (2008, p. 46), em 1945, “quando Murilo Braga [sucessor de Lourenço Filho] estava na diretoria do Inep, há uma tentativa de reiniciar a publicação, mas tal iniciativa não tem continuidade, restringindo-se a apenas seis números (sendo um em 1945 e os demais em 1950)”. Vale destacar que, além do boletim de número 21, datado de 1942, Santa Catarina é contemplada com outra edição: a de número 53, de 1950.

os interesses da Nação estejam a exigir (LOURENÇO FILHO, 1939, p. 7).

A verificação e avaliação dos aspectos ligados à educação dariam instrumentos para uma reordenação deste setor, via “racionalização da administração educacional”, pois a “carência de um adequado meio de avaliação dos resultados da política de descentralização administrativa da educação é que teria impedido que se percebesse antes o equívoco dessa política” (GIL, 2008, p. 47). Para tanto, chegar às unidades da federação, mesmo às mais distantes, levando conhecimentos técnicos, era imperativo. Ao mesmo tempo, identificar as “situações modelares a serem seguidas” não parecia menos importante, uma vez que este objetivo constituía-se em elemento central dos discursos produzidos que, propondo-se “descritivos”, acabavam por agir como “performáticos”⁶⁰ (GIL, 2008, p. 48-49).

Ilustrativo, neste sentido, é o texto introdutório ao Boletim de n. 21, no qual os avanços do ensino primário em solo catarinense são anunciados pelo diretor do Inep:

O Estado de Santa Catarina vem, desde algum tempo, mantendo o primeiro lugar, entre tôdas as demais unidades federadas, quanto aos índices gerais de disseminação do ensino primário. É de notar-se que as taxas, pelas quais se pode julgar o rendimento do trabalho escolar, tem-se aí apresentado também, a partir de 1939, como das mais expressivas (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 7).⁶¹

Ainda de acordo com Lourenço Filho, o orçamento destinado à educação no citado Estado crescia a cada ano, o que era um ponto bastante positivo. Mas apesar de gastar em educação um valor

⁶⁰ A autora apoia-se em Pierre Bourdieu (1998) ao falar sobre “discursos performáticos”, e os caracteriza como discursos que pretendem “alterar aquilo que descrevem”, “fazer acontecer aquilo que enunciam” (GIL, 2008, p. 49).

⁶¹ Este discurso de Lourenço Filho foi também localizado no “Anuário Catarinense” número 2, de 1949, onde é utilizado no item “O primeiro lugar do Brasil”, que abre a matéria intitulada “A educação em Santa Catarina” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1949, p. 79).

considerável, proporcionalmente a sua receita, Santa Catarina não era dos estados que mais destinava verbas para este setor na relação “por habitante”, ou “por aluno-ano”. Devido a este motivo, concluía que, além dos recursos financeiros, não importavam menos as “normas e métodos de administração”, que influíam “para os excelentes resultados que apresenta [Santa Catarina], como se poderá presumir também pelo intenso reajustamento de sua legislação escolar, realizado nos últimos tempos” (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 7). Ou seja, não bastava que um estado gastasse mais com educação, era “igualmente preciso gastar bem. Uma política financeira importará sempre; mas a direção técnica dos serviços do ensino não importará menos” (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 13).

Uma das causas do destaque que merecia o Estado estava relacionada, na leitura de Lourenço Filho, à reforma na legislação educacional “procedida especialmente a partir de 1938”, na qual houve a adoção de “normas de mais eficiente planejamento e controle dos serviços, bem como de reajustamento do trabalho do ensino às novas necessidades sociais do Estado” (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 7). Tal reformulação teria ampliado as funções dos cursos complementares, tratado da transformação de escolas isoladas rurais em granjas-escolares⁶², efetuado o alargamento das instalações auxiliares da escola, além de instituído uma severa regulação do ensino particular, com destaque para as medidas no que tange à obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças à escola.⁶³

Ênfase, no discurso em questão, merece o certificado de “quitação do dever escolar”, como recurso de fiscalização da obrigatoriedade da matrícula e da frequência à escola primária. Plano “não ainda experimentado no país” (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 8), a quitação consistia num atestado fornecido pelo diretor ou pelo professor do estabelecimento de ensino primário, contendo nome, nacionalidade,

⁶² A granja escolar “é uma escola isolada e constará de uma área cultivável de, pelo menos, três hectares, com edifício que tenha salas de aula e aposentos necessários à residência do professor” (BRASIL, 1942, p. 33).

⁶³ Aqui Lourenço Filho está fazendo referência à atuação, em Santa Catarina, de Sebastião de Oliveira Rocha que, com permanência entre os anos 1938 e 1940, executou uma série de mudanças na legislação e na organização da educação no Estado. Com o objetivo de dar ao ensino uma “feição mais moderna”, Rocha assumia a direção administrativa do Departamento de Educação na recém-criada (abril de 1938) Superintendência Geral do Ensino. Identificava progressos quantitativos na educação do Estado e ao mesmo tempo uma série de problemas a serem resolvidos, em especial, no tocante à qualidade educacional (SANTA CATARINA, 1939a).

estado civil, profissão e residência do interessado, bem com o nome e a idade da(s) criança(s) sob sua responsabilidade, e que declarava a matrícula e frequência desta(s) na unidade escolar. Sem o atestado de quitação nenhum cidadão poderia ser admitido em serviço do Estado ou Município, ou receber dinheiro e efetuar transações com estas instâncias; ser promovido em cargo público; obter certidões negativas e atestados, dentre outros (SANTA CATARINA, 1939b; D'AQUINO, 1942). Quanto à quitação escolar, Lourenço Filho pensa que é importante assinalar, antes de tudo, seu “alcance educativo”:

Passa a haver, junto ao público, a compreensão de deveres reais em relação à escola. Cresce o prestígio do professor e das autoridades escolares. É exercida, de forma relativamente simples, a fiscalização geral do movimento da própria rede de ensino existente. Estabelece-se, enfim, um serviço de censo escolar permanente, pelos resultados do qual pode o Estado rever, a cada momento, a localização das escolas e planejar a criação de novas classes. Com isso atende também à necessidade de regularização das idades de matrícula [...], em cada localidade, ou em cada distrito escolar (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 9).

O excerto é seguido da afirmação de que os efeitos da quitação escolar estavam sendo “animadores”, com resultados positivos nos índices de matrícula (geral e efetiva) e frequência na escola primária, uma vez que no triênio anterior ao da aplicação da lei, de cada 100 alunos matriculados, apenas 70 frequentavam regularmente a escola, índice que ascendera para 74 já em 1939, até chegar a 78 no ano de 1941. Os números referentes à aprovação dos alunos para a série seguinte, por sua vez, haviam subido de 50% para 63% no mesmo intervalo de tempo. E com base nas estatísticas, o autor proclama: “não parece haver dúvida, pois, quanto à excelência do plano pôsto em prática”⁶⁴ (LOURENÇO FILHO, 1942, p. 11).

⁶⁴ Esta leitura de Lourenço Filho quanto ao papel da “quitação escolar” apaga, ou ao menos relega a um segundo plano o principal motivo pelo qual a medida foi gestada: servir à causa da nacionalização do ensino. Com o acirramento da política de nacionalização em Santa Catarina em meados dos anos 1930, especialmente após o Estado Novo, em 1937, foi baixada uma série

No segundo volume dedicado pelo Inep ao ensino primário e normal catarinense, datado de 1950, é a vez de Murilo Braga de Carvalho assinar a introdução, pois era sua a função de diretor desde 1946. Além de estar à frente do Inep, segundo a homenagem que recebeu no ano de 1952, por ocasião da sua morte causada por acidente aéreo, o “malogrado técnico” Murilo Braga de Carvalho havia realizado “obra séria, com devotamento e competência fora do comum” (RBEP, 1952, p. 5). Como colaborador da Divisão de Seleção do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), “contribuiu para a adoção e prática do sistema do mérito” no setor; já na direção do Inep, “ampliou o programa do trabalho desse Instituto, com o desenvolvimento de um plano destinado a expandir a rede escolar primária e normal, além de cursos de aperfeiçoamento para professores do magistério primário” (RBEP, 1952, p. 5). Estava ainda, no período próximo ao falecimento, “elaborando um volume completo de indicações gerais sobre as atividades educacionais no país” (RBEP, 1952, p. 5).

Murilo Braga, na citada introdução, assim se refere ao ensino primário e normal de Santa Catarina:

Uma análise acurada dos dados referentes ao ensino primário brasileiro revelará que o Estado de Santa Catarina ocupa, sem favor, posição singular no quadro geral brasileiro. E do ponto de vista de capacidade da rede de escolas não há discussão possível: tôda ou quase tôda população infantil poderá ser absorvida pelas milhares de classes primárias mantidas pelos poderes públicos

de decretos-lei, estando entre estes o decreto de número 88, de 31/3/1938. Tal normatização, pelo princípio da escola unificada e nacional, instituiu diversas exigências que levaram ao fechamento de escolas mantidas por imigrantes europeus ou seus descendentes, como as teuto-brasileiras e as ítalo-brasileiras. D’Aquino (1942), falando principalmente sobre as escolas teuto-brasileiras de Santa Catarina, afirma que tal medida não resolveu por completo os problemas de nacionalização, devido a uma espécie de “resistência passiva” por parte dos integrantes das colônias estrangeiras, quando, por exemplo, deixavam de levar seus filhos às escolas estaduais – substitutas daquelas impedidas de funcionar, anteriormente mantidas pelas próprias comunidades como importantes pilares da perpetuação de costumes, língua e sentimentos nacionais em relação ao país de origem. Foi o Decreto-lei n. 301, de 24/2/1939 que, além de normatizar a obrigatoriedade da frequência de crianças de 8 a 14 anos à escola, contribuiu para conter a citada “resistência passiva”, instituindo a quitação escolar. Sobre a nacionalização do ensino em Santa Catarina, consultar: Azevedo (2012); Bombassaro (2010); Fiori (1991); Klug (2003); Nóbrega (2006); Otto (2006); Pereira, V. R. B. (2004); Virtuoso (2008); Modesti (2011), entre outros.

ou instituições privadas. E se alguma criança não vai à escola é porque os pais não foram suficientemente diligentes ou residem em algum lugar êrmo e distante dos grupos humanos que justificam a criação de uma classe (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 7).

Na seqüência do texto, após situar os objetivos desta nova série de monografias sobre o sistema de ensino dos estados brasileiros e de nomear os tópicos tratados na série dedicada ao Estado em questão, o diretor elogia a adaptação da legislação educacional catarinense – principalmente do ensino primário e normal – às leis orgânicas federais⁶⁵. Estabelecimentos, currículos, estrutura do ensino primário encontravam-se adequados ao preconizado nacionalmente, o que sustentava a seguinte afirmação: “pode-se dizer sem receios que a melhor rêde escolar brasileira se encontra em Santa Catarina”⁶⁶ (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 10).

No discurso em pauta, o ensino normal é exaltado. Um dos motivos, diretamente relacionado ao aumento da quantidade de escolas era o movimento dos docentes existentes no Estado. Os números revelavam um avanço bastante significativo, que alcançava um acréscimo de “mais de 150%”, uma vez que em 1932 contava-se com 1800, e em 1948, com 4500 professores atuando no ensino primário (ensino fundamental comum). Além disso, também as instituições de ensino normal estavam afinadas às diretrizes nacionais, pois “as finalidades, o currículo, a organização dêste nível no Estado, estão perfeitamente ajustados às normas recomendadas pela lei” (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 10). A formação de professores é igualmente um dos parâmetros nos quais se assenta a positiva avaliação, conforme sugere a enunciação posta a seguir: “os professôres primários [de Santa Catarina] recebem conveniente preparação profissional em dois tipos de estabelecimentos: escola normal [...] e curso normal regional” (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 10).

⁶⁵ Trata-se da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529) e da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530), ambas de 2 de janeiro de 1946.

⁶⁶ Um dos dados utilizados para sustentar a afirmação é que de 82 alunos por mil habitantes (em 1932), passara-se a 137 alunos por mil habitantes, índice alcançado por Santa Catarina e ainda “não ultrapassado no Brasil” (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 10).

Buscando fundamentar estatisticamente a avaliação positiva em relação à educação catarinense, Murilo Braga apresenta um quadro (Quadro 6 a seguir) em que dispõe dados, como matrícula geral, corpo docente e unidades escolares em Santa Catarina, num intervalo de dezessete anos. Chamam a atenção os índices apresentados, que revelam um crescimento de 243% na matrícula geral, 255% no corpo docente e 200% no número de unidades escolares existentes entre os anos de 1932 e 1948. Estas últimas são as únicas que apresentam oscilações também descendentes no período, o que coincide com o acirramento da política de nacionalização do ensino no Estado e o conseqüente fechamento de diversas escolas mantidas por imigrantes europeus ou seus descendentes, em especial, os teuto-brasileiros.

Quadro 6 – Índices relativos à educação catarinense entre os anos 1932 e 1948 – matrícula geral, corpo docente e unidades escolares

ANOS	Matrícula geral	Números índices	Corpo docente	Números índices	Unidades escolares	Número índices
1932	77.242	100	1.769	100	1.501	100
1933	97.015	126	2.188	124	1.680	112
1934	100.390	130	2.231	126	1.809	121
1935	103.730	134	2.544	144	1.966	131
1936	113.883	147	2.692	152	2.086	139
1937	125.838	163	2.923	165	2.286	152
1938	122.262	158	2.498	141	1.880	125
1939	122.725	159	2.659	150	2.015	134
1940	132.223	171	2.855	161	2.196	146
1941	133.570	178	2.980	168	2.220	148
1942	144.280	187	3.117	176	2.272	151
1943	140.966	182	3.285	186	2.324	155
1944	146.110	189	3.317	188	2.304	153
1945	150.233	194	3.625	205	2.506	167
1946	159.366	206	3.885	220	2.636	176
1947	173.170	224	4.166	236	2.938	196
1948	187.828	243	4.507	255	2.996	200

Fonte: BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 11.

Não obstante o “progresso quantitativo” demonstrado por Santa Catarina no tocante à educação, Murilo Braga cita “deficiências”

nas instalações pedagógicas, que necessitavam de maiores cuidados. Por esse motivo, e no intuito de auxiliar o Estado no desenvolvimento de seu sistema educacional, o governo federal vinha buscando prestar auxílio por meio da concessão de verbas para a construção e o aparelhamento de escolas. O autor assim explica:

O Govêrno Federal, com o seu plano de ampliação da rêde do ensino primário, vem procurando auxiliar o Estado na solução de um dos seus múltiplos e agudos problemas. Assim é que, em 1946, distribuiu recursos para a construção de 28 prédios para escolas rurais, em 1947, concedeu recursos para a construção de 96 novos prédios; em 1948, mais 60 prédios, em 1949, 70 novos prédios e, finalmente, em 1950, 30, o que totaliza 284 novos prédios para as zonas rurais, onde geralmente não havia escolas adequadas. Êsses prédios, à medida que vão sendo concluídos, recebem imobiliário tanto para a sala de aula como para a residência do professor (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 11).

Denunciando que o contingente de crianças integrantes do que denomina “déficit escolar”, ou seja, “a massa de alunos que não encontram oportunidade para aprender” (RBEP, 1951, p. 3), não vinha decrescendo conforme o desejado, o Ministério da Educação e Saúde, por meio do Inep, desde 1946, estava “executando um plano para o desenvolvimento da rede do ensino primário, em que são utilizados os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942” (RBEP, 1951, p. 4). Afirmando que o objetivo era combater o déficit “até sua completa erradicação”, o editorial da Rbep demonstra os números de escolas criadas e as metas de continuidade do projeto, numa nova política de administração da educação estabelecida com o citado Fundo, por meio da qual o governo federal vinha sendo “agente eficaz no desenvolvimento da base física do precário sistema educacional existente para o ensino básico da infância brasileira” (RBEP, 1951, p. 4).

Assim como ocorreu em outras unidades da federação, a política de melhoria do ensino normal via construção e aparelhamento de prédios escolares também alcançou Santa Catarina. O assunto será

abordado no item 3.2 deste trabalho, mas por ora é pertinente a referência a Tiballi (s.d.) quando esta cita as circunstâncias da gestão de Murilo Braga à frente do Inep com a incumbência de administrar os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário devido à extinção da Diretoria do Ensino Primário e Normal. A autora afirma que os esforços, neste momento, “estiveram concentrados na expansão da rede primária e normal e nos cursos de aperfeiçoamento para professores primários”, o que gerou um aumento da matrícula escolar, continuando presentes, entretanto, outros desafios, como o “baixo rendimento do ensino público, já que apenas um número aproximado de 8% dos alunos matriculados no ensino primário conseguiam chegar à 4ª série, durante o período de 1944 a 1953” (TIBALLI, s. d., p. 6).

Os “múltiplos e agudos” problemas educacionais que possuía Santa Catarina, anunciados no discurso de Murilo Braga, apesar da “posição singular no quadro geral brasileiro”, pareciam justificar a interferência da União junto ao Estado. Gil (2008, p. 52), quando aborda a relação entre os índices educacionais publicados pelo Inep e a intervenção que indiretamente sugeriam, aponta que os rendimentos insatisfatórios anunciados nos boletins abriam precedentes para a ação do poder central nas decisões políticas locais, ação esta indicada como “necessária e legítima em função das ‘dificuldades’ enfrentadas pelo Estado em questão”.

Santa Catarina é também lembrada por seus méritos no que se refere à educação em estudo intitulado “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais”, publicado por Lourenço Filho em 1953. Quanto ao aspecto escolhido como foco do trabalho – a formação de professores – o autor explicita: "o pequeno Estado de Santa Catarina, cuja superfície é apenas de 95 mil km²" tem "50 estabelecimentos [de ensino normal], dos quais 38 são cursos regionais, bem distribuídos". E prossegue: "Estado é também o que melhor proporção apresenta entre a matrícula das escolas primárias urbanas e a das escolas rurais, como, aliás, seria de prever" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 73). Citando a política federal para o desenvolvimento do ensino normal implantada a partir de 1947, explicita a previsão de auxílio financeiro para a construção de prédios escolares, bem como medidas para a formação de professores, pois, com exceção de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, a situação dos demais estados indicava a insuficiência de escolas de formação docente, conforme demonstra o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Distribuição das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal no ano de 1951

Locais	Cursos Regionais	Escolas Normais	Total
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	-	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	-	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	-	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	-	135	135
Sergipe	2	2	4
T. do Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	-	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	-	1
Distrito Federal	-	11	11
Totais	112	434	546

Fonte: LOURENÇO FILHO, 1953, p. 72 (grifos acrescentados).

O quadro apresentado explicita a condição de Santa Catarina, em um primeiro momento, privilegiada, se for tomado como referência o número de cursos destinados à formação de professores. De fato, contando com 50 deles, era superado quantitativamente apenas por São Paulo e Minas Gerais, que tinham as primeiras colocações: respectivamente, 135 e 133 unidades de formação docente. No entanto,

ao olhar com maior atenção, é possível perceber que esta “alta colocação”⁶⁷ de Santa Catarina devia-se ao elevado número de cursos normais regionais (38 no total), que era bastante superior tanto à quantidade de escolas normais (12 no total) no próprio Estado quanto à de cursos normais regionais em funcionamento em qualquer outra região brasileira. Esta “disparidade” demonstrada pelos dados estatísticos remete a alguns questionamentos: por que Santa Catarina contava com alto número de cursos normais regionais? Seria tão positivo o fato de possuir elevada quantidade destes cursos? Quais as diferenças entre os quesitos necessários para a abertura e manutenção de uma escola normal e de um curso normal regional? Que condições de formação eram oferecidas aos futuros mestres que frequentavam os cursos normais regionais? Por que em outras unidades da federação que historicamente vinham se sobressaindo devido a seus sistemas educacionais – como São Paulo e o próprio Distrito Federal, e nos quais Santa Catarina se espelhava há anos – não se ofereciam cursos normais regionais?

Para Nunes (2000, p. 7), os cursos normais regionais refletiam um movimento de “diluição” e “encurtamento” da formação docente, que remetia a experiências adotadas em São Paulo, na década de 1920, onde houve a implementação de uma “política popular reduzida” com a oferta de educação gratuita “às crianças das camadas populares” atrelada à diminuição de seu tempo de permanência na escola, o que acabou tendo como efeito o arrefecimento da formação de professores. Esta formação “para o trabalho” apresentava, portanto, permanências nos anos 1940:

Esse movimento de diluição do ensino e encurtamento dos cursos [experimentado em São Paulo] refletiu-se na formação do magistério primário no plano nacional com a criação, 26 anos depois, das escolas normais regionais – pela Lei Orgânica do Ensino Normal – que abrangiam apenas o primeiro ciclo do curso secundário e

⁶⁷ O relatório do Departamento de Educação (Santa Catarina) relativo ao ano de 1952 aponta a presença de um número ainda maior de cursos destinados à formação docente no Estado, particularmente de cursos para a formação de regentes do ensino primário. De acordo com o documento, foram subordinados à Inspeção Geral do Ensino Normal, no citado ano: um Instituto de Educação (oficial); doze Escolas Normais (três oficiais e nove “sob regime e outorga de mandato”); **sessenta** Cursos Normais Regionais (quarenta e oito oficiais e doze sob outorga de mandato) (SANTA CATARINA, 1953, p. 67, grifo acrescentado).

formavam regentes do ensino primário. Esse fato chama a atenção porque o governo federal incorporou em sua legislação, ao lado das escolas normais e dos institutos de educação, o modelo experimentado pelo Estado de São Paulo, que depois das críticas recebidas o amenizou e posteriormente o abandonou (NUNES, 2000, p. 7).

Da mesma forma Schneider (2008), ao analisar a realidade de Santa Catarina, tece críticas aos cursos normais regionais e a sua proposta de formar os professores primários dos quais tanto se carecia. De acordo com a autora, além da necessidade de um maior número de professores, pela expansão da escolarização primária no Estado, o crescimento das matrículas no ensino normal esteve relacionado ao cumprimento da Lei Orgânica de 1946. Fazendo menção ao trabalho que João Roberto Moreira escreve para a Cileme, em 1954, quando denuncia os problemas de uma expansão desordenada do ensino normal – com a transformação destas escolas em “simples lugar de ensino secundário, anárquico e deficiente”, não com o objetivo de formar professores, mas de atender a uma população “desorientada” que procurava o ensino oficial como “meio de mobilidade vertical” (MOREIRA, 1954, p. 81) – Schneider esclarece que o argumento político justificava a ampliação do ensino normal como vinculada à formação de um maior número de professores a atuarem no ensino primário, mas que tal discurso não correspondia à realidade. Para ela, tal expansão, além de servir “como uma formação acelerada de professores para que pudessem, muito rapidamente, atender a uma demanda considerada urgente, proporcionou uma formação secundária para a maioria dos jovens do interior que não tinham outra opção de curso”⁶⁸ (SCHNEIDER, 2008, p. 60).

⁶⁸ Schneider analisa o movimento de ampliação do ensino normal em Santa Catarina tendo como referência o crescimento da matrícula (que nos cursos normais regionais foi sempre superior entre os anos de 1947 e 1959, acima de 80%), a expansão da rede de ensino (ocorrida fundamentalmente via cursos normais regionais, que no ano de 1959 somavam setenta e quatro, contra três escolas normais e um instituto de educação), a distribuição das matrículas por rede (os cursos normais regionais eram fundamentalmente mantidos pelos poderes públicos, enquanto a maioria das escolas normais encontrava-se sob a tutela da iniciativa privada). A falta de entrosamento entre os dois ciclos do ensino normal, para a autora, demonstra que a formação nos cursos normais regionais era “um fim em si mesma, não conduzindo ou preparando para o nível de ensino posterior” (SCHNEIDER, 2008, p. 66).

Assim, na contracorrente do posicionamento tomado por Lourenço Filho, e conforme apontado por Schneider, não tão entusiasta é a avaliação de Moreira sobre a situação do ensino em Santa Catarina. Na obra intitulada “A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação”, este autor afirma que o sistema educacional do Estado se caracterizava, na década de 1950, pelo “rígido centralismo administrativo, expandindo-se quantitativamente, mas com escasso ou nenhum progresso qualitativo” (MOREIRA, 1954, p. 86). Continuando sua crítica, diz que tal sistema, tendo sido “perfeitamente funcional” em décadas anteriores, “é hoje apenas uma certa massa quantitativa, pobre se a escola fôr considerada de um ponto de vista intelectualista, má se tivermos em consideração às modernas exigências educacionais” (MOREIRA, 1954, p. 87).

Ainda na mesma obra, no capítulo intitulado “O problema da formação de professores”, o autor afirma que o modelo de formação existente no Estado no início do século XX lhe parecia adequado, embora fosse insuficiente quantitativamente e deficiente em relação à organização curricular. Apesar de não formar um número suficiente de professores, a escola normal do período era adequada às necessidades, assim como a escola elementar, que teria exercido o papel de uma escola de primeiras letras, agindo na redução do grande número de analfabetos naquele contexto existente. A posição adotada é a de situar a década de 1910 como momento de criação de um sistema de ensino em Santa Catarina que, com as condições disponíveis, teve sua orientação “de acordo com a filosofia educacional da época, predominantemente intelectualista” (MOREIRA, 1954, p. 13).

Moreira registra avanços na formação docente nos anos 1930 ao observar professores eficientes e dedicados atuando nas escolas, postura relacionada ao ensino ministrado nos cursos de formação: “os professôres que ví trabalhando em Joinville, no grupo de que fui diretor, também tinham passado por ela [a escola normal]. E eram eficientes, faziam a escola funcionar, tinham capacidade renovadora, se interessavam vivamente pelas questões educacionais” (MOREIRA, 1954, p. 76-77). Apontando a orientação de um currículo um pouco menos intelectualista como uma das causas da qualidade alcançada na formação oferecida pelas escolas normais, destaca sua característica de não ter “superfluidades”, mas “programas mínimos, muito esquemáticos, despidos de minúcias e requintes culturais” (MOREIRA, 1954, p. 77). A discussão sobre os problemas de um ensino

intelectualista, remontando mais enfaticamente aos embates do movimento pela Escola Nova no Brasil, ainda se fazia presente na pauta dos anos 1950. Moreira, que tinha relações com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, além de outros líderes e integrantes do movimento, era um defensor da filosofia da Escola Nova e, portanto, afinado aos projetos dos "pioneiros da educação", tanto aos difundidos nos anos 1930, quanto às "novas" bandeiras dos anos 1950 (PEREIRA e DAROS, 2013).

Novamente de acordo com Moreira (1954), não dispenho de grandes centros urbanos e sendo um Estado ruralizado, Santa Catarina viu se desenvolver quantitativamente o modelo de "escola isolada" no ensino elementar. A falta de professores para essas escolas era uma realidade, já que os cursos de formação, situados eminentemente em localidades com características urbanas, formavam uma quantidade insuficiente de profissionais, os quais, em muitas situações, tinham como espaço de atuação os grupos escolares.⁶⁹

No movimento de democratização do ensino primário, o problema da falta de professores habilitados para atender as escolas isoladas havia se agravado, necessidade que teria inspirado, em parte, a reforma do ensino catarinense de 1935 (reforma Trindade), a qual transformou as escolas complementares em escolas normais primárias, obtendo considerável aumento quantitativo dos cursos destinados à formação docente. Alguns aspectos dessa nova organização são criticados por Moreira, como a sintonia de Santa Catarina com o Rio de Janeiro, o que explicava a imediata resposta catarinense, em 1946, à Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio da rápida promulgação de uma correlata lei estadual.

A Lei Orgânica, na opinião de Moreira, havia trazido alguns inconvenientes com a implantação dos cursos normais regionais. Tais cursos correspondiam ao ensino normal de primeiro ciclo, de caráter ginásial, ministrado em quatro anos, e formavam regentes para o ensino primário – a atuarem principalmente nas escolas isoladas. Esta lei também equiparou as unidades de formação pedagógica às outras

⁶⁹ Nas palavras do intelectual, as escolas isoladas "dependiam demasiadamente do professor", por não estarem integradas a uma comunidade específica, tendo como público crianças da zona rural pertencentes a uma população esparsa, nem sempre residente próximo à escola. A escola isolada, no entanto, em que o professor seria figura central, contava com mestre, na maior parte das vezes, improvisado "não tendo recebido formação pedagógica, mesmo de emergência. O professor provisório prestava apenas um exame de suficiência" e lhe era facultativo cursar o ensino normal durante o exercício da função docente (MOREIRA, 1954, p. 65).

instituições de ensino secundário, mudança que, para ele, fora responsável por uma “super-matrícula” naquelas unidades, e por sua transformação em lugar de ensino “anárquico e deficiente” (MOREIRA, 1954, p. 81).

Apesar das iniciativas com a finalidade de resolver ou amenizar o problema, a presença de professores sem formação atuando nas escolas isoladas não era um dado novo e se constituía em permanência no sistema de educação catarinense, conforme apontam os dados publicados na Cileme: “Sta Catarina sempre lutou com deficiência de pessoal especialmente formado para o magistério. Em 1940, 2/3 do professorado primário não tinha formação pedagógica especializada para a função”, o que gerava um contingente de professores provisórios recrutados “por meio de concurso ou exame de licença” (MOREIRA, 1954, 68-69). Na década de 1950, a condição parecia não ter avançado muito:

Esta situação não mudou ainda, pois se conclui da ‘Mensagem à Assembléia Legislativa’, enviada pelo Governador em abril de 1953, que, de 4.818 professores, 2.783, isto é, mais da metade, é constituída por extra-numerários, os quais não são nem normalistas, nem regentes com curso normal regional, nem sequer complementaristas. Trata-se de **gente com simples curso primário, na sua maior parte**. Acresce ainda que, atualmente, o Departamento de Educação não está mais realizando concursos de admissão ou exames de licença. Parece que o critério de nomeação de tais professores extra-numerários, é político-partidário, segundo as informações colhidas (MOREIRA, 1954, p. 69, grifos acrescentados).

Nesse quadro, de “mais de metade” dos professores sem formação adequada atuando nas escolas primárias catarinenses, poderiam dar grande contribuição e agir na contracorrente os cursos normais regionais, caso cumprissem o objetivo para o qual foram criados: preparar os docentes das escolas isoladas. Mas infelizmente, não era esta a constatação a que chegara Moreira em suas pesquisas, pois, além de não obedecerem “realmente a um critério regional” na sua distribuição e localização, os cursos “tinham um só currículo e um só

programa", assim como um grande número de disciplinas para as quais não havia professores habilitados (MOREIRA, 1954, p. 82)⁷⁰. Nesta direção:

A proliferação dos cursos normais regionais conforme padrão único, cristalizou em rotina a formação do professor rural, com desrespeito à diferenciação regional e local, bem como chocou-se com a impossibilidade de se dar, a tais cursos normais, pessoal docente capaz e adequado. Até hoje continuam os professores provisórios de escolas isoladas, sem formação pedagógica, em proporção que ultrapassa a 50% de todo o magistério primário (MOREIRA, 1954, p. 86-87).

Assim, apesar da grande necessidade de instituições que formassem professores para as escolas isoladas, no entendimento de Moreira, estes cursos não mostravam muitas possibilidades de êxito: não tinham caráter regional ou mantinham um currículo diferenciado e adequado a cada região; resultavam da transformação das escolas já existentes e traziam consigo os problemas destas; não obedeciam a um critério racional de localização (alguns estavam nos centros urbanos, a despeito da função de formar professores para os meios rurais); tinham em seu currículo diversas disciplinas, para as quais não havia professores habilitados. No entanto, apesar das críticas que faz, o autor admite que esses cursos, ao menos, permitiam “melhorar 'um pouco' o nível intelectual e os conhecimentos pedagógicos do magistério primário do interior” (MOREIRA, 1954, p. 83-84).

Em relatório elaborado por ocasião do encerramento das atividades do Serviço de Orientação Pedagógica que a professora Maria

⁷⁰ O acesso a documentos pertencentes ao Curso Normal Regional Haroldo Callado que, anexo ao Grupo Escolar José Boiteux (hoje E.E.B. José Boiteux, localizada no bairro Estreito, em Florianópolis), entrou em funcionamento logo no ano de 1947, comprova, de alguma forma, a crítica de Moreira ao currículo dos cursos normais regionais. Ao menos no caso do curso Haroldo Callado, os documentos indicam uma grade curricular formada pelas mesmas disciplinas previstas pelas leis orgânicas relativas ao ensino normal. Vale ressaltar que a possibilidade de cada curso normal regional poder ousar no currículo oferecido era, de certa forma, tolhida por alguns dispositivos, como as fichas enviadas pelos órgãos oficiais para controle de frequência e aproveitamento dos discentes (localizados pela pesquisa), as quais já traziam preenchidos os campos relativos às disciplinas ofertadas.

da Glória Mattos⁷¹ desenvolvera no ano de 1961, em grupos escolares de Florianópolis, é possível perceber algumas permanências em relação aos pontos criticados por Moreira no ano de 1954. Mattos defende, no documento, a necessidade de um diretor próprio para os cursos normais regionais (e não o mesmo do grupo escolar), além de professores especializados para cada disciplina, “submetidos a exame prévio (conteúdo, didática geral e especial) e que percebam remuneração igual a dos professores de Ginásio” (MATTOS, 1961, p. 10). Salienta também que seria inviável “exigir eficiência (no C.N.R.) de uma professora que, das 8 às 12 h rege classe no Curso Primário, e fora deste horário, ainda prepara lições e corrige trabalhos de seus alunos. Se a turma do Primário não fôr prejudicada, a do Regional o será” (MATTOS, 1961, p. 10). E acrescenta: “a deficiência do Ensino no C.N. Regional está em razão direta da falta de tempo dos professores, que não podem preparar-se devidamente para as aulas, nem exigir trabalhos de seus alunos (muita redação), uma vez que se torna impossível a correção dos mesmos” (MATTOS, 1961, p. 11).

Retomando as conclusões da apreciação de João Roberto Moreira acerca da educação catarinense, na opinião do intelectual, o Estado não possuía um sistema de ensino organizado de acordo com os “modernos” princípios de educação, tendo, neste sentido, avanços quantitativos bastante superiores aos qualitativos. A despeito das tentativas, a “falta de educadores tecnicamente preparados” era um impeditivo ao desenvolvimento do sistema de ensino catarinense e, desse modo, ainda assoberbava o Estado “o problema da formação adequada do magistério primário, sendo insuficientes, qualitativa e quantitativamente, as medidas adotadas até agora” (MOREIRA, 1954, p. 98).

Novamente contradições entre os discursos podem ser verificadas, se forem comparadas as palavras de Moreira a pronunciamentos do governo de Santa Catarina. É o caso do que se pode ler na mensagem endereçada à Assembleia Legislativa, em 1955, pelo então governador do Estado, Irineu Bornhausen. Nas palavras do governador, alcançara sucesso a política de abertura de unidades

⁷¹ Maria da Glória Mattos, natural de São José (SC), formou-se normalista no Colégio Coração de Jesus (Florianópolis) no ano de 1933. A partir daí assumiu uma série de cargos na educação catarinense: professora de grupo escolar e de escola normal primária, diretora de grupo escolar, auxiliar de inspeção, regente de curso complementar (DELLA FLORA, 2009). Participou da implantação da FAED/UEDESC na década de 1960, realizando pesquisas e sistematizando projetos, como o “Plano catarinense de orientação do ensino primário (1964)” (LINS, 1999).

escolares estaduais, praticada por sua gestão entre os anos de 1951 e 1954. Devido ao “interêsse e os cuidados do Govêrno na ampliação da rêde escolar” podia-se, portanto, registrar um crescendo “digno de nota”: “em 1951 – 28 unidades, para em 1952 ser elevado para mais 148, subindo em 1953 para 180, para atingir, em 1954, a elevação de mais 216 novas unidades de ensino”. E prossegue: “o total de 572 novas unidades escolares é prova eloqüente do amparo e proteção do Govêrno às populações escolares necessitadas. Representa [...] que o Govêrno atual, sôbre o anterior, elevou de 34,9% o número de unidades” (SANTA CATARINA, 1955, p. 31-32).

Ainda exaltando os feitos de seu governo, Bornhausen fala também sobre a expansão do ensino normal, em especial, devido à ampliação do ciclo ginasial, representado pelos cursos normais regionais:

O ensino normal, desde a expedição da respectiva lei orgânica, tomou vulto na sua expansão, o que se observa através dos dados estatísticos referentes à matrícula, frequência e promoção de 1950-1954.

A divisão do ensino normal em primeiro e segundo ciclos permitiu dar solução ao problema relativo ao provimento das escolas isoladas e das classes das escolas reunidas, que vinham sendo regidas por professôres não admitidos por concurso.

O regente de ensino primário – o que concluiu o primeiro ciclo do ensino normal –, assumiu feição técnico profissional, e, assim, **as escolas disseminadas em todo o território catarinense puderam ficar sob a regência efetiva de professor convenientemente habilitado,** segundo as exigências recomendáveis da técnica pedagógica.

Esta a razão por que **não se descuidou de dotar quase todos os municípios de um estabelecimento de ensino normal do primeiro ciclo (Curso Normal Regional),** formando uma rêde suficiente para, em breve, atender o provimento, por concurso, das escolas isoladas e reunidas.

Com efeito, **o Governo elevou de 38 a 52 o número de estabelecimentos de ensino normal do primeiro ciclo**, o que representa a porcentagem de 36,8%, elevação verificada no quadriênio 1951-1954 sôbre os anos que o precederam.

Também a matrícula, a frequência e a promoção, em decorrência desse acréscimo, foram elevadas em proporção aproximada de 72% (SANTA CATARINA, 1955, p. 33-34, grifos acrescentados).

As incongruências que emergem dos discursos apresentados quando colocados em relação uns com os outros trazem uma série de questões para reflexão. Uma primeira nota pertinente é a de que procurar “a verdade” quanto aos pontos argumentados, ou eleger o texto que mais parece se aproximar do “real”, não são objetivos, mesmo porque “o conceito de verdade é irrelevante na tentativa de explicação das crenças” (SKINNER, 2005, p. 2). Dialogar com discursos produzidos em outros momentos históricos requer pensar no contexto em que foram produzidos, nas questões que apresentavam e tentavam responder, a favor “de que” ou “de quem” estavam se posicionando aqueles que os produziram e/ou divulgaram, quais intenções seus autores possuíam e o que *estavam fazendo* ao criá-los. Considerar as relações entre autor/texto/contexto, conforme ensina Skinner (2005), não é tarefa simples, mas parece contribuir para situar melhor os discursos em relação a informações que dizem da materialidade de sua produção.

Pensando nesta direção, é possível inferir que o discurso do governador Bornhausen tem como uma das possíveis intenções promover os feitos de sua gestão por meio do uso de dados estatísticos, objetivos, com os quais busca demonstrar os avanços do ensino primário e da formação de professores para este nível de ensino em solo catarinense. O elevado número de cursos normais regionais no Estado e o argumento de que eles supriam a contento a necessidade das escolas isoladas e reunidas parecem ser suficientes para dizer da qualidade da educação em Santa Catarina.

Moreira, ao contrário, fala de um lugar diferente ao escrever a obra que publica pela Cileme. Como técnico do Inep e

coordenador da Campanha, ao mesmo tempo em que catarinense com histórico de atuação na educação deste Estado – tanto no ensino primário, quanto na formação docente –, parece querer analisar seu objeto de estudo usando de rigor e distanciamento.⁷² Tinha a incumbência de escrever a obra que inauguraria os estudos da Cileme sobre os Estados brasileiros e serviria de modelo às demais monografias, mas fazia isto não somente como pesquisador do Inep, uma vez que deveria escrever sobre o Estado em que nascera, ao qual já prestara serviços e com o qual muito possivelmente mantinha relações. Por este motivo, certo distanciamento e até o uso de uma dose de “severidade” poderiam protegê-lo de uma análise passional e de acusações neste sentido. Isto, é claro, se olharmos a partir de um dos ângulos. Mas também é possível pensar a partir de outro ponto, quando se leva em conta que os direcionamentos da educação catarinense podem ter tomado rumos com o quais Moreira não concordava, ou que diferiam das opções feitas nos anos 1930 e início dos 1940, quando atuava no Estado. As contribuições que deu e os avanços registrados no período em que esteve trabalhando na educação catarinense, na sua avaliação, podem ter sido perdidos devido a direcionamentos posteriores, e este seria um bom motivo para sustentar uma análise “severa”: depreciar, de alguma forma, as diretrizes do momento, exaltando os feitos pretéritos, que estavam ligados à sua atuação e a suas contribuições.

Já a avaliação “do Inep” dos anos 1942 e 1950, primeiramente com os discursos de Lourenço Filho e posteriormente com os de Murilo Braga, parece estar apoiada em uma abordagem de certa forma quantitativa, em aspectos mais ligados a dados estatísticos. A escolha de alguns indicadores para a avaliação da educação em Santa Catarina a coloca na condição de “modelo” educacional do país e está diretamente relacionada aos resultados obtidos, que poderiam ser outros, caso também o fossem os aspectos mensurados. Além de hierarquizar e prescrever, os discursos das citadas publicações assumem uma função que remete à forma como Gil (2008) caracteriza as estatísticas educacionais: a de instrumentos que servem à avaliação, ao planejamento e à aplicação de recursos na educação. Assim, mostrando a incapacidade do governo local para resolver os problemas ainda

⁷² João Roberto Moreira é criticado por Orlando Ferreira de Melo em algumas das análises que faz sobre a educação catarinense, na obra que este autor publica em 1955, intitulada “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’”. Além de lançada em livro, a crítica de Melo é também veiculada pela Rbep de número 61 (jan./mar. 1956). Para maiores detalhes acerca do debate entre Melo e Moreira, ver: Pereira e Daros (2013).

persistentes no setor educacional, a intervenção da União é justificada – e tomada apenas do ponto de vista de suas contribuições, como resposta a uma demanda. É o caso dos acordos para a construção de instalações escolares, que aparecem no texto de Murilo Braga justamente na forma de auxílios, com a finalidade de suprir as “deficiências” ainda verificadas na educação catarinense.

Tais acordos, assim como outras ações do Inep no sentido de suprir as deficiências educacionais no Estado de Santa Catarina, como é o caso dos cursos oferecidos tendo em vista o aperfeiçoamento dos docentes e do plano de reforma educacional elaborado com assessoria dos técnicos “inepianos”, serão melhor tematizados a seguir.

3.1 A ação do Inep em solo catarinense: os acordos para a construção de escolas rurais, as bolsas de estudo para docentes e o plano de reforma do sistema estadual de educação

Aos 14 de novembro de 1942 foi instituído, pelo Decreto-lei n. 4.958, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Os recursos do Fundo, formados “pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados”, deveriam ser destinados à “ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país” e aplicados em forma de auxílios e de acordos especiais, estabelecidos com Estados, Territórios e Distrito Federal, “na conformidade de suas maiores necessidades” (BRASIL, 1942a, s. p.).

Trazendo “disposições regulamentares” sobre a concessão de auxílio federal para o ensino primário, o Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945, estabelece o percentual para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, na seguinte proporção: 70% destinados às construções escolares, em projetos que passassem por prévia aprovação do Ministério da Educação e Saúde; 25% para a educação primária de “adolescentes e adultos analfabetos”; 5% para a concessão de “bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (BRASIL, 1945, s. p.). A organização destes cursos de especialização e aperfeiçoamento é normatizada pelo Decreto-lei n. 8.583, de 8 de janeiro de 1946, atendendo as finalidades de:

- a) habilitar e aperfeiçoar pessoal para funções de administração de serviços educacionais, documentação e pesquisa pedagógica, da União, dos Estados, Territórios e Municípios;
- b) aperfeiçoar pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário;
- c) divulgar conhecimentos especializados sobre assuntos de educação;
- d) incentivar o interesse pelo estudo objetivo da educação nacional (BRASIL, 1946, s. p.).

Ao que parece, um importante foco da formação oferecida pelos cursos do Inep era a preparação de técnicos educacionais, uma vez que, além das finalidades descritas, as bolsas de estudo eram concedidas, “de preferência”, a servidores estaduais e municipais “com exercício em serviços de administração da educação” (BRASIL, 1946, s. p). Cabe ressaltar que durante a gestão de Murilo Braga de Carvalho (1945-1952) o Inep foi responsável pela administração e aplicação dos recursos do Fundo “em decorrência da extinção da antiga Diretoria do Ensino Primário e passagem das suas atribuições para o Instituto” (MENDONÇA e XAVIER, s.d., p. 2). Conforme já apontado, uma parcela dos recursos do Fundo deveria ser aplicada no aperfeiçoamento de professores e, através do Decreto-lei n. 8.583/46, foi organizado “um sistema de cursos no Rio de Janeiro, com a concessão de bolsas para professores do interior” (MENDONÇA e XAVIER, s. d., p. 3).

A ampliação desta política federal de incentivos ao ensino primário e o foco nas zonas rurais estão provavelmente relacionados à promulgação da Lei n. 59, de 11 de agosto de 1947, que autorizou a cooperação do Poder Executivo com as unidades federadas na “ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, **nas zonas rurais**” ou sedes municipais ou distritais “onde haja carência de recursos educacionais” (BRASIL, 1947, s. p., grifos acrescentados). O Inep seria o responsável por firmar e fiscalizar os acordos, nos quais deveriam ser observados os seguintes pontos:

- a) responsabilidade efetiva do beneficiário pela exata aplicação do auxílio recebido;

- b) observância dos projetos e normas de construção a serem previamente estabelecidos;
- c) divisão do auxílio em parcelas cuja utilização será feita à medida que forem progredindo os trabalhos de construção;
- d) exercício de função de fiscalização e controle dos recursos financeiros concedidos. (BRASIL, 1948, s. p.).

Ainda com base no documento em que está localizado o excerto apresentado anteriormente (Decreto n. 25.667, de 15 de outubro de 1948), que expede instruções para a execução da Lei n. 59/47, a aplicação dos recursos deveria ser subsidiada pela elaboração de estudos acerca da situação educacional daqueles que pleiteassem a celebração dos acordos com o Inep. Aqui se podem observar algumas iniciativas do Instituto – que ficariam posteriormente conhecidas como integrantes do plano de reconstrução educacional levado a cabo pela gestão de Anísio Teixeira, a partir de 1952 – sendo postas em prática, como a de promover estudos e prestar assistência aos Estados e Territórios, ou de organizar documentação e divulgar informações acerca dos diversos sistemas educacionais. É o caso das publicações intituladas “Organização do Ensino Primário e Normal”, dos acordos que subsidiavam financeiramente a construção de prédios escolares ou das bolsas de estudos para a participação dos cursos de formação de pessoal técnico-educacional.

Desde sua criação, ao Inep era prevista a função de ser “o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1938, s. p.). Contando com “quatro seções técnicas” – Documentação e Intercâmbio, Inquéritos e Pesquisas, Psicologia Aplicada, Orientação e Seleção Profissional – além de Serviço de Expediente, Serviço de Biometria Médica, Biblioteca Pedagógica e Museu Pedagógico, o Instituto tinha como funções:

- a) **organizar documentação** relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;

- b) **manter intercâmbio**, em matéria de pedagogia, **com as instituições educacionais** do país e do estrangeiro;
- c) **promover inquéritos e pesquisas** sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) **promover investigações** no terreno da **psicologia aplicada à educação**, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) **prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação**, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) **divulgar**, pelos diferentes processos de difusão, os **conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas** (BRASIL, 1938, s. p., grifos acrescentados).

Organizado em julho de 1938, o Inep teve sua origem no Instituto Nacional de Pedagogia, que havia sido criado em janeiro de 1937 (Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937). As funções elencadas como atribuições do Inep e que depois foram intensificadas e ampliadas na gestão de Anísio Teixeira podem ser percebidas dentre as ações executadas pela instituição. De acordo com trabalhos produzidos no âmbito da história da educação brasileira (e catarinense)⁷³, não há como negar a profundidade e amplitude das iniciativas do Inep “de Anísio Teixeira” e de seu projeto de reconstrução social via reconstrução educacional. Entretanto, da mesma forma se faz importante apontar as realizações anteriores a essa gestão, as quais estão relacionadas às próprias finalidades do Instituto, apontadas na legislação que o instituiu. No caso de Santa Catarina, a presente pesquisa constatou a ação e interlocução do Inep durante gestões anteriores à de Anísio Teixeira, quando Lourenço Filho e Murilo Braga respondiam por sua direção. Datam desse período os acordos para a construção de escolas rurais,

⁷³ Araújo e Brzezinski (2006); Araújo (2007); Scheibe, Daros e Daniel (2005) entre outros.

assim como o movimento de professores e pessoas ligadas à educação catarinense, que eram contemplados com bolsas de estudo para frequentar os cursos oferecidos pelo Inep.

Uma importante descoberta da pesquisa que originou esta Dissertação foi a de que Santa Catarina esteve entre a relação de estados contemplados pelo programa de construções escolares do Ministério da Educação e Saúde, conforme atestam alguns documentos localizados. Fundamentais nesta etapa da investigação foram os números 3, 7 e 9 do Anuário Catarinense, relativos respectivamente aos anos de 1950, 1954 e 1956, uma vez que trouxeram valiosos dados acerca da existência de acordos entre o Estado de Santa Catarina e aquele Ministério, visando à construção de escolas rurais. Após isso, outros documentos também contribuíram para a montagem de um quadro que, mesmo de forma preliminar, pudesse auxiliar na compreensão desse processo.

3.1.1 Acordos para a construção de prédios escolares

Escolas rurais em Santa Catarina

Um programa de ampliação e melhoria do sistema escolar primário. Acôrdos especiais celebrados entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado de Santa Catarina. A comissão especial encarregada da execução dos acôrdos e a orientação de S. Excia. o Sr. Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde, Dr. Armando Simone Pereira. Cento e oitenta e quatro escolas localizadas em Santa Catarina. Escolas já instaladas. Resultados obtidos. Objetivos futuros (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 5).

O eloquente discurso publicado no Anuário Catarinense do ano de 1950 anuncia a presença, no Estado, de escolas que se utilizam da nomenclatura “rural” ou “rurais” não como adjetivo secundário. Até o contato com este documento, o que se vinha encontrando nas fontes era a presença do “rural” acompanhando ou fazendo referência às escolas isoladas, de modo que agora havia uma diferença quanto ao seu

uso, uma vez que passava a exercer a função de único adjetivo a qualificar o tipo de escola referenciado.

O excerto, nos originais, vem acompanhado de uma contextualização sobre a natureza do programa de melhoria e ampliação do ensino primário, com informações que vão na mesma direção das já destacadas neste capítulo. Com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, estavam sendo realizados acordos destinados à construção de prédios escolares nos Estados, obedecendo a plantas e especificações provenientes do próprio Ministério da Educação e Saúde. Para ser contemplado com o auxílio era “condição essencial e assinatura de acordo especial entre cada unidade federada e o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 6).

Santa Catarina havia sido contemplada com quatro acordos especiais, um no ano de 1946, dois em 1947 e um no ano de 1948. No primeiro, estava prevista a construção de 28 prédios escolares “localizados fora das sedes dos municípios, de preferência nas zonas do alto interior, onde maiores fôssem as necessidades educacionais”. Um dado importante é que a localização dos prédios fora escolhida pelo próprio Inep, “mediante pesquisa realizada por seus órgãos técnicos, o que aconteceu, também, nos demais acordos” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 6). Desse modo, após a indicação dos municípios e distritos onde seriam realizadas as construções, caberia ao governo estadual negociar com as prefeituras a doação dos terrenos⁷⁴.

Dos dois contratos firmados em 1947, um destinava-se à edificação de 40 prédios, e outro, à “construção de prédios em zona de fronteira e nacionalização”, este último com o valor correspondente ao custo de 56 unidades, “sendo dezesseis (16) localizados na zona de fronteira, Chapecó, e quarenta (40) nas diversas zonas de nacionalização”⁷⁵ (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 8). Já o terceiro deles, de 1948, previa auxílio para 60 prédios. Assim sendo,

⁷⁴ Na “Coletânea de leis estaduais 1948-1955”, pertencente ao acervo do APESC, foi localizada uma série de leis autorizando a aquisição de “uma área de terra” para a construção de “escola rural”, ou “grupo escolar” (as primeiras em maior número). Em apenas um grupo escolar foi encontrada a denominação “rural”, o que não aconteceu com as demais escolas, uma vez que todas recebiam a designação “escola rural”. Os terrenos costumavam ter em torno de 10.000m², ao que parece, medida sugerida como tamanho ideal.

⁷⁵ Atente-se para a permanência, nos anos 1950, de preocupações ligadas à nacionalização do ensino.

Pelos quatro acordos, recebeu nosso Estado um auxílio correspondente à construção de cento e oitenta e quatro (184) prédios para escolas rurais, os quais se acham, em sua maioria, concluídos e em funcionamento, atendendo às necessidades educacionais do interior catarinense (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 8).

Para a fiscalização da execução dos acordos, é citada uma comissão especial (com sede em Santa Catarina, no Departamento de Educação) formada por Elpídio Barbosa (diretor daquele departamento e escolhido presidente da comissão), Abelardo Sousa, Balbino Martins e Osni Paulino da Silva. O secretário do Interior, Justiça, Educação e Saúde orientaria a comissão. Trata-se de Armando Simone Pereira, “grande figura deste movimento educacional, a quem se deve a expansão da rede escolar catarinense pela segurança e espírito de iniciativa que animam os empreendimentos da pasta que honrada e inteligentemente ocupa” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 8-9).

Conforme indicam as fontes, existiam normas federais para a construção das escolas primárias rurais. Os prédios poderiam ser em alvenaria ou madeira, “conforme as peculiaridades e possibilidades de cada local”, e deveriam atender a “exigências higiênico-pedagógicas” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 9). Até o momento de publicação do Anuário relativo a 1950, 88 prédios, dentre aqueles acordados, estavam concluídos, e outros 84 em fase de montagem. Mais 12 deveriam ser construídos pelas prefeituras (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 9). Como “objetivos futuros” são enumerados a “ampliação e melhoria do sistema escolar primário”, o dispêndio de aproximadamente 27% da renda total do Estado para a educação, a disseminação de escolas “por todo o seu território, **fixando as populações ao meio**, através do ensino rural”⁷⁶ (ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 11, grifos acrescentados). Para tanto, a continuidade de auxílio por parte do governo federal seria “indispensável” e oportuna, “razão por que, a assinatura de acordos futuros só poderá trazer benefícios à obra educacional catarinense”

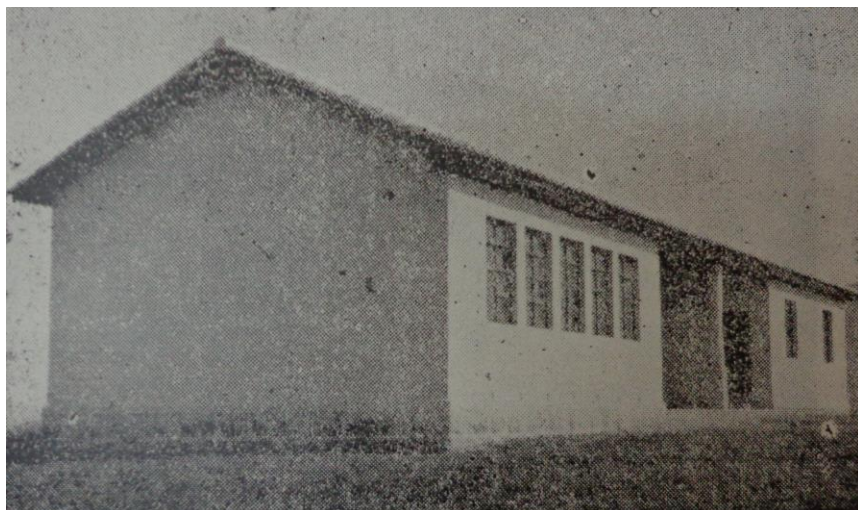
⁷⁶ A partir deste documento é possível inferir que o discurso com base ruralista, com ênfase na importância do ensino rural para a fixação das populações ao meio, continuou marcando presença em Santa Catarina na década de 1950.

(ANUÁRIO CATARINENSE, 1950, p. 11). A possibilidade de novo acordo, no ano de 1949, para prédios localizados no interior do Estado, é anunciada.

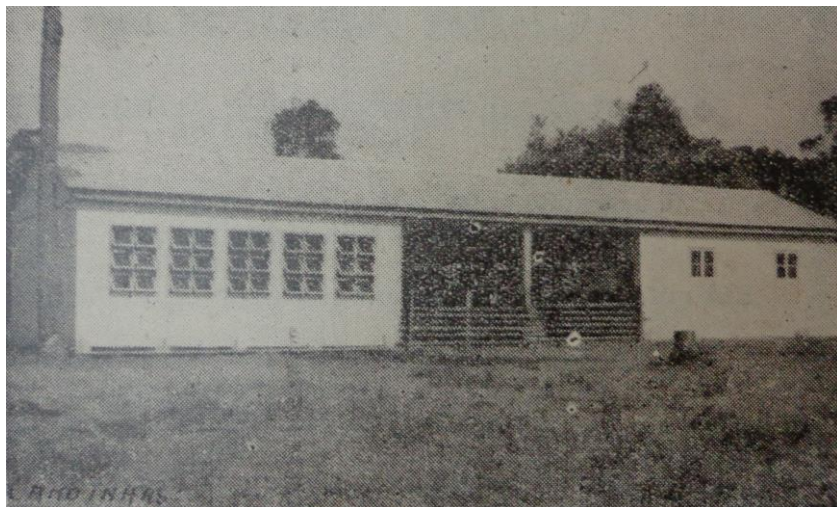
Imagem 5 - Escola Rural de Ribeirão do Salto, em Taió



Fonte: ANUÁRIO CATARINENSE, 1954.

Imagem 6 – Escola Rural de Cabeçudas

Fonte: ANUÁRIO CATARINENSE, 1954.

**Imagem 7 – Escola Rural de São João dos Cavalheiros,
em Canoinhas**

Fonte: ANUÁRIO CATARINENSE, 1954.

Em relatório do Departamento de Educação, referente ao ano de 1952, os convênios com o Ministério da Educação e Saúde também são noticiados e se pode verificar que, além das unidades escolares aqui discriminadas, haviam sido acertadas outras 100, a partir de dois novos contratos (um em 1949 e outro em 1950). Consta no documento que, em 1952, o Estado de Santa Catarina havia firmado seis convênios, visando o financiamento federal para a construção de 284 prédios para escolas rurais, assim distribuídos: em 1946, construção de 28 prédios; em 1947, dois acordos, um para 40 e outro para 56 prédios; em 1948, 60 prédios; em 1949, 70 prédios; e em 1950, 30 prédios. E das 284 unidades escolares com as quais o Estado fora contemplado, “devemos registrar que 249 prédios estão concluídos, 1 está na fase da cobertura, 1 em paredes, 26 na fundação e 7 não iniciados. Dos 249 prédios que estão concluídos, acham-se em funcionamento 217 escolas devidamente equipadas” (SANTA CATARINA, 1953, p 16). Os recursos já haviam sido transferidos para o Estado, com exceção do valor referente ao contrato de 1950, do qual ainda deveria ser repassada uma parcela.⁷⁷

Acordos especiais para a construção de grupos escolares rurais são também mencionados no mesmo relatório, além de outros visando o aparelhamento escolar. Assim, para a edificação de 12 grupos escolares foram realizados dois acordos: o primeiro contemplou os municípios de Chapecó, Ibirama, Indaial, Itaiópolis, Joaçaba, Taió e Turvo; o segundo, os de Campos Novos, Concórdia, Criciúma, Itajaí e Porto União. Ainda com base na mesma informação, todos os prédios, com exceção do prédio de Campos Novos, encontravam-se concluídos e em funcionamento.⁷⁸ E para mobiliar os estabelecimentos de ensino construídos foi concedida, pelo Ministério da Educação e Saúde, verba para o aparelhamento de 238 escolas e 13 grupos escolares.⁷⁹

⁷⁷ Já havia sido transferido para o Estado um total de Cr\$ 16. 460 000,00, restando apenas Cr\$ 300 000,00 relativos à parte do acordo de 1950.

⁷⁸ Além destes dois convênios, foi feito um terceiro entre o Ministério da Educação e Saúde e a Prefeitura Municipal de Araranguá para o financiamento de um grupo escolar, localizado na vila de Passo do Sertão.

⁷⁹ O financiamento para aparelhamento escolar era feito à base de Cr\$ 8. 000 00 por unidade, em se tratando de escola rural, e de Cr\$ 25. 000 00, em se tratando de grupo escolar.

Imagem 8 - Grupo Escolar Rural de Valões

Fonte: ANUÁRIO CATARINENSE, 1954.

Imagem 9 - Grupo Escolar Rural de Taió

Fonte: ANUÁRIO CATARINENSE, 1954.

Com apoio de outros documentos localizados, é possível afirmar que o problema dos prédios escolares era uma preocupação nada inédita em Santa Catarina. É o que sugere um relatório sobre o ano de 1940, assinado em maio de 1941, por Elpídio Barbosa, diretor interino do Departamento de Educação, e endereçado a Ivo d'Aquino, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Neste documento é transcrita a circular n. 24, de 17 de março de 1941, a qual tem como assunto “prédios para escolas isoladas”. Endereçada aos inspetores escolares, a circular pede sugestões a fim de se solucionar “o problema dos prédios das escolas isoladas” e, para tanto, dá as seguintes instruções:

O estudo das mesmas deverá conduzir ao seguinte resultado: meio mais fácil, e prático e exequível, de conseguir prédio para escolas isoladas, com essas características: - terreno, com capacidade para pátio e clube agrícola, sala de aula espaçosa, ventilada e com boa iluminação, janelas com vidraças, privada e moradia para o professor. O estudo deverá girar também sobre o seu custo, e os meios econômicos de que se poderá lançar mão, p. ex., auxílio do Estado, do município, de particulares, etc (CIRCULAR, 1941a *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 31).

Ainda no mesmo relatório, encontra-se transcrita a circular de n. 28, datada de 26 de março de 1941 e também remetida aos inspetores escolares, cujo assunto é a “criação de escolas”. O documento traz recomendações que deveriam ser observadas nas solicitações de abertura de escola:

- 1) se há prédio, mobiliário escolar e residência para professor na localidade;
- 2) se o prédio preenche às finalidades higiênico-pedagógicas (sala ampla, ventilada e vidraças nas janelas. Verificar a existência de privada; se o terreno tem espaço para o pátio e clube agrícola;
- 3) se o prédio será doado ou cedido gratuitamente, mediante escritura legal;

- 4) verificar a população escolar - número de crianças em idade escolar: - nome das crianças, idade e nome dos pais; e se a população é radicada na localidade;
- 5) se no raio de três quilômetros não há escola municipal ou estadual;
- 6) as diligências feitas pela Inspeção para a criação da escola pedida, pela Prefeitura Municipal, e as razões por que a mesma não atendeu (CIRCULAR, 1941b *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 32-33).

Conforme é possível constatar, dentre os critérios para construção dos prédios escolares estão aqueles relacionados a “finalidades higiênico-pedagógicas”, expressos pela preocupação de que a sala de aula fosse bem iluminada, ampla e ventilada, que possuísse vidraças e instalações sanitárias. Merece destaque o espaço externo, a contemplar não apenas o pátio, mas também um local apropriado para a realização das atividades do clube agrícola. E dentre as recomendações, tampouco poderia deixar de ser verificada a viabilidade da existência da unidade escolar, motivo pelo qual se faziam importantes tanto o levantamento do número de crianças na região quanto a pesquisa sobre as formas de aquisição do terreno que abrigaria a escola.

É possível encontrar ainda, no documento em destaque, discursos que tratam das condições dos prédios das escolas isoladas já existentes. Elpídio Barbosa afirma que a situação de tais prédios “continúa a ser a mesma dos anos anteriores” e, para ilustrar a declaração, traz considerações elaboradas por outros agentes em cena no campo educacional. A primeira delas é extraída de memorial dirigido ao Governo do Estado, pelos inspetores escolares, no ano de 1937, que assim se pronunciam:

Uma das condições, para a boa marcha do ensino é consequente 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 modêlo às suas concorrentes particulares.

Cumpre, pois, melhorar sistematicamente as condições dos prédios em que funcionam as nossas escolas, o que, naturalmente importará em constantes alterações dos respectivos alugueis. Há localidades em que se torna difícil e quasi impossível alugar uma sala que preencha os fins a que se destina, seja porque não existam casas de aluguel, seja devido á irregularidade do pagamento correspondente.

As prefeituras alegam competir ao Estado os pagamentos de alugueis e êste, por sua vez, em grande número de casos, é de opinião contrária.

O senhorio, aborrecido com a demora do pagamento, ou vende sua propriedade, ou hostiliza o professor, para que êste procure outro prédio (MEMORIAL, 1937 *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 490).

Após expor os problemas – dentre os quais podem ser destacadas as diferenças entre os prédios das escolas oficiais e particulares, nas zonas de nacionalização; as dificuldades de alugar boas salas para abrigar os escolares; as imprecisões quanto ao pagamento dos alugueis por parte dos órgãos públicos –, os inspetores sugeriam formas de resolvê-los, propondo, por exemplo, que o Estado ficasse responsável pela viabilização de todos os prédios escolares, ou que assinasse convênio com os municípios, a fim de que estes assumissem tal incumbência. Defendendo ser tarefa dos próprios inspetores “a escolha dos prédios para o funcionamento de escolas” (MEMORIAL, 1937 *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 491), expõem detalhes sobre as condições dessas instalações, bem como relatam a busca de soluções, por parte das inspetorias, para vencer tais desafios:

Tem esta Inspeoria procurado, com afinco, fazer com que as escolas sob a sua jurisdição funcionem, com o preenchimento, tanto quanto possível, das exigências técnico-pedagógicas. A pouco e pouco, há conseguido modificar,

suasoriamente, velhas falhas que prejudicavam de muito a boa marcha dos estabelecimentos. Atualmente, tem se empenhado no sentido de regularizar a situação dos prédios escolares. Em geral, e na sua quase totalidade, as casas escolares não preenchem aos fins a que se destinam: - sem vidraças, cubagem deficientíssima e que é mais grave: - sem privadas. As crianças (inclusive professor e sua família) fazem as suas necessidades fisiológicas em o chão raso, servindo comumente a matéria focal de repasto a animais domésticos (galinhas e porcos) (MEMORIAL, 1937 *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 491).

De acordo com o mesmo discurso, os inspetores nada haviam conseguido com os proprietários das casas que abrigavam as escolas, pois estes alegavam falta de recursos para resolver a situação. As medidas sugeridas foram, portanto: acionar o Departamento de Saúde Pública e suspender o pagamento dos aluguéis enquanto a situação não fosse regularizada. Demonstrando que o problema dos prédios escolares não era um dado novo na educação catarinense, Elpídio Barbosa parafraseia, ainda no mesmo relatório, o conteúdo de ofício emitido no ano de 1921, por José Boiteux, desembargador do Estado e então Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, quando recomenda providências “no sentido de serem todos os prédios onde funcionam escolas pertencentes ao Estado, ou alugados, dotados de instalações sanitárias” (BOITEUX, 1921 *apud* SANTA CATARINA, 1941, p. 492). As palavras de Boiteux são acompanhadas do posicionamento de Elpídio Barbosa:

E continúa tudo no mesmo: - os prédios de escolas isoladas, salvo algumas exceções, pecam francamente contra os mais comensais e rudimentares princípios de higiene, avultando sobremaneira a falta de privadas e vidraças. O Departamento está fazendo frente a esta situação anômala, ou melhor vexatória, e espera regularizá-la de vez (SANTA CATARINA, 1941, p. 492).

O parecer de Elpídio Barbosa, assim como as outras falas a que se fez referência, aparece, neste texto, com a intenção de apontar permanências no que tange ao problema dos prédios das escolas isoladas, salvas, é claro, as devidas proporções no que se refere aos contextos em que foram produzidas e aos objetivos que atenderam. Um cuidado com o uso, num mesmo argumento, de discursos produzidos em diferentes tempos e espaços, por diferentes agentes, e atendendo a também distintos objetivos, é sempre prudente e necessário. Neste sentido, o certo “voo” que se ousou fazer nos últimos parágrafos pretendeu mostrar que a temática “prédios escolares”, em especial, aqueles a abrigarem as escolas isoladas – no caso deste estudo, localizadas no meio rural – habitou não somente os discursos formulados no período referente ao recorte temporal desta pesquisa, mas também os discursos de anos e as décadas anteriores.

Retomando o assunto das construções escolares com auxílio federal em Santa Catarina, a pesquisa também encontrou referência aos acordos firmados com o Inep em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo governador Aderbal Ramos da Silva, na qual este fala sobre o "crescente desenvolvimento da educação popular", destacando os avanços quanto às escolas rurais devido à parceria com o Instituto: "O Gôverno Federal, através do Ministério da Educação e Saúde, por seu órgão especializado, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vem, desde o ano de 1946, mantendo acordos com o Estado para a construção de prédios destinados a escolas-rurais" (SANTA CATARINA, 1950, p. 19).

Ao se buscar outros documentos que trouxessem informações sobre o assunto, foi localizado um relatório, provavelmente datado de 1951⁸⁰, assinado por Osvaldina Cabral Gomes⁸¹, sub-diretora administrativa que respondia pela direção do Departamento de Educação, ao que parece, endereçado a João José de Sousa Cabral,

⁸⁰ A única informação que sugere a data é o carimbo de “25 de junho de 1951” constante no relatório, provavelmente, no dia em que foi finalizado ou despachado por Osvaldina Cabral Gomes.

⁸¹ O nome de Osvaldina foi encontrado nas listagens de participantes do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, realizado na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, e do II Congresso dos Professores Universitários de História, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Parece se tratar da “Osvaldina” Cabral Gomes, citada por Fontes (1960) como aluna da Faculdade Catarinense de Filosofia, matriculada em 1955 no curso de Geografia e História. Osvaldina foi indicada pelo governo catarinense para participar de um curso de especialização nos Estados Unidos, conforme será apontado no tópico seguinte.

Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde. O documento consiste na transcrição de outro relatório, apresentado à direção do Departamento de Educação pelo professor Teodósio Maurício Wanderley⁸², inspetor geral do ensino normal. Diz o inspetor:

Designado pelo Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde, para acompanhar o sr. Carlos Alberto Godinho, DD. Inspetor de Construções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação, venho, por meio dêste relatório, trazer ao vosso conhecimento, o que nos foi dado a observar nas inspeções aos prédios construídos com o auxílio do Governo Federal (WANDERLEY, [1951?] *apud* SANTA CATARINA, [1951?], s. p.).

Com base em visitas realizadas entre 21 de maio e 8 de junho, provavelmente do ano de 1951, nos locais designados para as construções, Teodósio Wanderley apresenta uma série de informações. Dos setenta e dois prédios constantes no relatório do inspetor, quarenta e nove são especificados como “escola rural”, treze como “grupo escolar”, dois como “escola normal rural”, um como “ginásio” e sete não recebem este tipo de indicação. No Quadro 8 a seguir é possível visualizar estas informações.

⁸² De acordo com Relatório do Departamento de Educação, Teodósio Wanderley esteve à frente da Inspeção Geral do Ensino até junho de 1952, quando foi designado a frequentar um curso de especialização na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (SANTA CATARINA, 1953, p. 63). Foi professor na Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda, de Gaspar, na década de 1930, e primeiro prefeito provisório de Xanxerê, em 1954. Dados coletados em: <<http://www.xanxere.sc.gov.br/conteudo/?item=23946&fa=261>> e <<http://eebprofhonoriomiranda.blogspot.com.br/2013/05/historico-da-escola.html>>

Quadro 8 – Prédios escolares a serem construídos em Santa Catarina com auxílio federal

Finalidade	Localização dos prédios
Escola Rural	Morro Grande (Jaguaruna); Mãe Luzia (Criciúma); Itopaba, Sanga da Toca 11, Santa Rosa, Passo Magnus, Mato Alto (Araranguá); Estação de Cocal (Urussanga); Treze de Maio (Tubarão); São Luiz, Iratingauba, Ribeirão do Cangueri, Cangueri (Imaruí); Perequê (Porto Belo); Limeira (Brusque); Barracão, Arraial dos Claudinos (Gaspar); São Pedro (Rodeio); Nova Bremen, José Boiteux, Caminho dos Caçadores, Barra do Rio Dollmann, Serrinha, Alto Rio Dollmann (Ibirama); Rio do Sul (Timbé); Alto Pomeranos (Timbó); Pedra de Amolar, Vila Chartres (Jaraguá do Sul); Duas Mamas, São Pedro de Guamiranga (Guaramirim); Avancal do Meio, Buitá do Braz, Butiazinho de Cima (Mafra); São João dos Cavalheiros, Anta Gorda (Canoinhas); Lança, Rio Preto, Rio do Meio (Pôrto União); Alto Irani, Nova Estrela, Fragosos, Barra do Tigre (Concórdia); Linha dos Pintos, Zona Alta, Arroio Bonito (Piratuba); Linha Sete de Setembro, Avai, Barra do Pinheiro (Capinzal); Coração (Joaçaba).
Grupo Escolar	Içara (Criciúma); Passo do Sertão (Araranguá); Séde (Turvo); Fazenda (Itajaí); Apiúna (Indaial); Gustavo Richard (Ibirama); Séde (Taió); Séde (Itaiópolis); Valões (Pôrto União); Mondai (Chapecó); Seara (Concórdia); Leão (Campos Novos); Ibicaré (Joaçaba).
Escola Normal Rural	Séde (Criciúma); Séde (Joaçaba).
Ginásio	Séde (Araranguá).
Não especificado	Cabeçudas, Araçatuba (Laguna); Riacho, Orvalho (Jaguaruna); Morro Chato (Turvo); Ascurra (Indaial); Ribeirão Scharlack (Ibirama).

Fonte: produção própria a partir de SANTA CATARINA, [1951?], s. p.

Dentre os setenta e dois prédios listados no quadro, ainda de acordo com o mesmo relatório, trinta se encontravam prontos e/ou em funcionamento, e outros cinco, em fase de finalização. Dez estavam em processo de construção e outros cinco sendo iniciados. O restante, ou não havia sequer sido começado (cinco) ou não recebeu especificação desta natureza no relato do inspetor (doze).

Em relação aos prédios construídos, alguns dados chamam a atenção, merecendo destaque certa frequência com que são citadas a falta de água, as instalações sanitárias, os móveis, entre outros: “faltando mobiliário”, “faltam água e acesso ao pátio”, “não tem instalações sanitárias”, “faltam móveis e muro”, “bomba d’água e fechaduras estragadas”, “instalações sanitárias sem funcionamento, por falta d’água. Pequena parte do galpão sem telhas”. A menção à residência do professor, anexa à escola, também pode ser percebida em algumas das unidades: “possui duas salas de aula e residência”. Em dois casos, o espaço planejado para a residência estava servindo como sala de aula (escola rural localizada em Cangueri/Imaruí e escola rural localizada em Barracão/Gaspar), e em Morro Chato/Turvo, este espaço se encontrava abandonado (WANDERLEY, [1951?] *apud* SANTA CATARINA, [1951?], s. p.).

Podem ainda ser encontradas observações sobre as normas do Inep para as construções escolares, como a de que “o terreno não tem os 10.000 m²”, em relação à de Araçatuba/Laguna; ou de que o prédio não constava na relação do Inep, “embora a Prefeitura já tenha recebido uma prestação”, quanto ao caso de Barra do Tigre/Concórdia. Há ainda menção ao prédio de Ascurra/Indaial, que era construído em alvenaria, possuía quatro salas de aula, mas fugia “ao plano do Inep”; e ao de Orvalho/Jaguaruna, que estava “fora da planta”. Convém citar que do relato do inspetor Wanderley também constam elogios, que qualificam alguns prédios escolares como “bem construído”, “muito bem construído”, “pronto e bem feito” (WANDERLEY, [1951?] *apud* SANTA CATARINA, [1951?], s. p.).

Dentre outros dados relevantes no relatório em questão, um merece atenção especial: a referência a escolas normais rurais em Santa Catarina, conforme explicita o Quadro 9 disposto a seguir:

Quadro 9 – Escolas Normais Rurais planejadas para serem construídas em Santa Catarina com auxílio federal

Município	Local	Finalidade do prédio	Situação do prédio	Observações
Criciúma	Séde	Escola Normal Rural	Em construção	“Em construção as três alas. Há necessidade de desmonte de uma pequena parte de terra, para o que tomo a liberdade sugerir que fosse cedido ao município, por empréstimo, um trator comprometendo-se o Sr. Prefeito a dar o combustível e hospedagem ao tratorista”.
Joaçaba	Séde	Escola Normal Rural		“Parte dos alicerces prontos. O edifício está sendo construído na crista de um morro onde há necessidade do desmonte de uma rocha viva e falta água. O Sr. Inspetor Carlos Alberto Godinho é de parecer que se abandone o alicerce iniciado e se construa o prédio em outro local, assunto que teve entendimentos com o sr. Prefeito Municipal daquele município”.

Fonte: produção própria a partir de SANTA CATARINA, [1951?], s. p. (grifos acrescentados).

Desde 1946, os cursos para formação de professores do meio rural, em Santa Catarina, eram denominados “cursos normais regionais”, assim como era previsto que ocorressem em outras unidades da federação. Mesmo que em alguns estados funcionassem instituições denominadas “escolas normais rurais”, ao que tudo parecia indicar, Santa Catarina não fazia parte desta listagem. No entanto, não é isto que se constata em algumas das fontes compiladas. Além do relatório anteriormente citado, também outro, do Departamento de Educação, referente ao ano de 1952, menciona as escolas normais rurais ao falar de acordo especial firmado entre Santa Catarina e o Inep, em dezembro de

1948, “para a execução do plano de construção destinado à ampliação e melhoria do ensino normal”⁸³. Sob o título “Escolas Normais Rurais”, é dada sequência ao relato:

O Ministério da Educação e Saúde, concedeu, à vista do plano aprovado, ao Estado de Santa Catarina, o auxílio de Quatro milhões de cruzeiros (Cr\$ 4 000 000 00), em quatro prestações iguais de Quinhentos mil cruzeiros (Cr\$ 500 000 00), que será posto à disposição do Governo do Estado de Santa Catarina, por intermédio do Banco do Brasil, em Florianópolis, em conta aberta sob o título “Auxílio Federal”, para a construção de dois prédios destinados ao Ensino Normal, localizados nos municípios de Criciúma e Joaçaba. As obras dos citados estabelecimentos ainda não estão terminadas. A Escola Normal da cidade de Criciúma está com tres pavilhões prontos e a de Joaçaba encontra-se nos trabalhos de terraplanagem e alicerces. O Estado de Santa Catarina já recebeu a importância de Tres milhões de cruzeiros, ou sejam três prestações de Quinhentos mil cruzeiros para cada Escola Normal (SANTA CATARINA, 1953, p. 18).

O boletim “Organização do Ensino Primário e Normal”, publicado em 1950, pelo Inep, também traz informações sobre a construção das escolas normais rurais em Santa Catarina:

No interior do Estado havia carência de escolas normais. O Governo Federal, dentro do plano de ampliação da rede escolar, já concedeu recursos para a construção de duas grandes escolas normais rurais, que funcionarão em regime de externato e internato. Em Cresciúma e Joaçaba dois majestosos edifícios se erguem no momento e no próximo ano letivo iniciarão os seus trabalhos

⁸³ Vale lembrar que é de agosto de 1947 a lei que autoriza a cooperação na ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal com foco nas zonas rurais.

didáticos (BRAGA DE CARVALHO, 1950, p. 13).

O estudo realizado por Lourenço Filho sobre a “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais” também trata da política federal para o desenvolvimento do ensino “normal regional, ou rural”, como o denomina. Segundo o autor, havia, por parte do governo federal, o estímulo à criação de “cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais” (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 73).

Após as informações aqui postas acerca do projeto de escolas normais rurais em Santa Catarina, com a subvenção do Ministério da Educação e Saúde, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, uma lacuna se coloca, tendo em vista que nenhum outro dado sobre a continuidade de tal projeto foi localizado.

Quanto à Escola Normal Rural de Joaçaba, é possível inferir que não chegou a funcionar, havendo a possibilidade, inclusive, de o prédio sequer ter sido finalizado. Além de investidas nos espaços de guarda de memória acessados, esta afirmação é feita com base em uma série de contatos telefônicos realizados com servidores da Secretaria de Educação de Joaçaba e com o pessoal de algumas unidades escolares deste município, nos quais as respostas foram unânimes: jamais se soube da existência de uma escola normal rural naquela região ou de uma instituição a este fim destinada. O prédio de Joaçaba realmente não fora construído ou finalizado? Em caso de não ter sido, como o Estado prestou contas ao Inep sobre a verba concedida para este fim? Que acontecimentos envolveram o projeto das escolas normais rurais em solo catarinense e que, por falta da localização de documentação pertinente, não puderam ser trazidos à tona neste texto?

As últimas informações acessadas indicam que a construção da escola de Joaçaba se encontrava em estágio inicial, com “parte dos alicerces prontos”, porém, enfrentando o problema de estar localizada “na crista de um morro onde há necessidade do desmonte de uma rocha viva”, além da falta de água (WANDERLEY, [1951?] *apud* SANTA CATARINA, [1951?], s. p.). Teria sido abandonado o alicerce já construído, conforme sugestão do inspetor Carlos Alberto Godinho (registrada no relatório escrito por Wanderley)? A notícia de que tal

escola estaria, no ano de 1953, na fase de “terraplanagem e alicerces” (SANTA CATARINA, 1953, p. 18) era atualizada? O alicerce citado nessa data é aquele já existente, e que não havia sido abandonado, ou um novo, com base na sugestão de Godinho?

Quanto à Escola Normal Rural de Criciúma, os dados de 1953 informam que se encontrava numa fase mais adiantada do que a de Joaçaba, com três pavilhões prontos (SANTA CATARINA, 1953, p. 18). De acordo com alguns indícios localizados pela pesquisa, o prédio desta escola teria ficado pronto, porém, contrariamente ao fim para o qual fora criado, havia sido ocupado por outra instituição. A pesquisa de Rosso (2011) acerca da história da primeira escola normal de segundo ciclo da cidade de Criciúma (SC), denominada Escola Normal Madre Teresa Michel, parece trazer pistas sobre as instalações que deveriam ter sido da “normal rural”.

Na percepção de Rosso (2011), a história da Escola Normal Madre Teresa Michel está relacionada a dois contextos: “o primeiro, de uma cidade em pleno desenvolvimento socioeconômico e de uma recém-formada elite, que clama pela educação como recurso para o desenvolvimento cultural de seus cidadãos”; o segundo, diz respeito aos objetivos da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência de “disseminar a fé cristã e consolidar sua messe em terras brasileiras” (ROSSO, 2011, p. 40). Nesse cenário, a mobilização pela criação de um curso ginásial na cidade de Criciúma havia culminado na fundação, em 1955, do Ginásio Madre Teresa Michel, “que abriu suas portas para crianças e jovens no ano de 1956, quando autorizado seu funcionamento pela Portaria da Secretaria Estadual da Educação nº. 235, de 23 de janeiro de 1956” (ROSSO, 2011, p. 79). O prédio para funcionamento do ginásio, até que a congregação pudesse construir uma sede própria, havia sido emprestado pelo governador Jorge Lacerda, que “cedeu às irmãs um prédio em construção que, posteriormente, seria destinado ao Colégio Normal Rural de Criciúma” (ROSSO, 2011, p. 82). De acordo com depoimento da então superiora da congregação, coletado pela autora do citado trabalho:

Muito, muito distante tinha uma construção da prefeitura que ia abrir uma escola. O prefeito falou comigo, dizendo que havia três áreas que eles poderiam nos emprestar para que pudessemos começar o colégio, enquanto construíamos nossa

própria sede. Ele nos emprestou gratuitamente, pois não podíamos pagar, não tínhamos nem com o quê pagar naquela ocasião. Ali nós recebemos os primeiros alunos. Nós começamos ali, a prefeitura nos deu, nos emprestou três alas grandes para os alunos (IR. ANASTÁCIA, 2009 *apud* ROSSO, 2011, p. 83).

Cedidas pelo governador Jorge Lacerda, as instalações contavam com três alas, sendo uma reservada à moradia das religiosas e duas destinadas ao ginásio. Esse espaço reservado às aulas era composto por quatro salas com capacidade para duzentos alunos por turno, além de “biblioteca, sala de ciências, desenho e geografia, sala de professores e administração. [...] Na época de sua implantação, o colégio oferecia os cursos de admissão ao ginásio, com duração de 1 (um) ano, e o curso ginásial, percorrendo 4 (quatro) anos” (COLÉGIO..., 1955 *apud* ROSSO, 2011, p. 83).

Outro trabalho que faz referência a esta instituição é o de Maria Eduarda Oliveira de Souza (2009), que teve como mote o estudo do grêmio científico e pedagógico Madre Teresa Michel nos anos 1960. De acordo com a autora, o estabelecimento de ensino começou a funcionar “no prédio destinado ao Colégio Rural, ainda em construção, onde atualmente funciona a EEB. Joaquim Ramos. O espaço foi cedido pelo governo do Estado até que a congregação construísse um prédio próprio em um terreno doado pela Prefeitura Municipal de Criciúma” (SOUZA, M. E. O. de, 2009, p. 20).

**Imagem 10 – Instalações provisórias do Colégio
Madre Teresa Michel no ano de 1955**



Fonte: SOUZA, M. E. O. de, 2009, p. 20.

Em 1957, por solicitação da Delegacia de Ensino de Criciúma, o Ginásio expandiu suas atividades, passando também a oferecer um curso normal, tornando-se, portanto, a primeira escola normal na região. Sobre o assunto, Nair Milioli, aluna da primeira turma de normalistas do Colégio Madre Teresa Michel, se pronuncia:

O do Lapagesse era Escola Normal Regional, e o do Michel também era para ser Regional, porque Criciúma era só roça, a estrada de acesso era só barro. Só tinha paralelepípedo nas ruas Henrique Lage e a da Próspera, se saísse fora era só barro. **Era para ser Regional, para atender somente a zona rural**, mas vieram os filhos dos ricos, que não precisavam mais ir para Laguna ou Florianópolis ou Porto Alegre estudar e por isso criaram o Normal aqui, ai não se ia mais para fora para se formar professora. E também porque Criciúma se expandiu muito por causa do carvão (MILIOLI, 2011 *apud* ROSSO, 2011, p. 113, grifo acrescentado).

Segundo Rosso (2011), nenhum documento trazendo maiores detalhes sobre o curso normal regional (referenciado no depoimento anteriormente transcrito) que deveria ter funcionado no prédio de três alas foi localizado. No entanto, com apoio nos dados trazidos pelas duas pesquisas que se debruçam sobre a escola Madre Teresa Michel, é possível alinhar algumas hipóteses. A primeira é a de que a “escola normal regional” que deveria atender “somente a zona rural” ou o “colégio rural” a que as pesquisas fazem alusão parece ser a instituição projetada pelo Inep, cujo prédio, construído em três alas, com recursos federais, deveria abrigar uma “escola normal rural” a funcionar na cidade de Criciúma. Outra diz respeito às relações entre Estado e Igreja, visto que as instalações haviam sido emprestadas a uma congregação religiosa. Caso tenha sido este o ocorrido, é possível indagar sobre as intenções, alianças e os interesses que permearam o desvio de função de um prédio projetado para abrigar uma escola pública de formação docente, o qual acabou cedido a uma congregação religiosa e transformado, primeiramente, em ginásio, e depois, num curso normal confessional e privado.

Outro fato que pode estar relacionado a esses acontecimentos em torno da escola normal rural de Criciúma é o de que, num período aproximado àquele em que o Ginásio Madre Teresa Michel iniciou suas atividades, o plano de reforma elaborado pelo Inep para ser implementado em Santa Catarina (assunto abordado no item 3.2.3) também parece ter sido descartado ou aplicado de forma recortada e reduzida. Fiori (1991) fala sobre a pressão da Igreja contra Anísio Teixeira e sua atuação do Inep como motivo principal pelo qual o plano de reforma havia sido, de certa forma, engavetado. A ocupação do prédio público pelo Ginásio mantido pelas freiras pode ter relação com esses embates? Longe de sugerir respostas, tais indícios trazem uma série de perguntas e questões para reflexão.

Retomando o assunto dos acordos para a construção de prédios escolares, no ano de 1953, quando o Inep já se encontrava sob a batuta de Anísio Teixeira, foi publicado, na Rbep, o “Plano de distribuição de recursos federais para o ensino primário e normal dos Estados”, destinado à ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país.⁸⁴ O documento declara que a distribuição dos recursos

⁸⁴ O plano foi submetido à apreciação do Ministro da Educação pelo Ofício n. 275A, de 25 de

vinha sendo feita pelo critério “simplista” do “deficit escolar por unidade da federação”, no qual “tomava-se a população em idade escolar e verificava-se a matrícula existente nas escolas. O deficit correspondia ao número de alunos não matriculados” (PLANO..., 1953, p. 126). Tendo em vista as diferenças de nível cultural e de concentração da população, além dos recursos que as unidades federadas destinavam à manutenção das escolas já construídas com verba proveniente de acordos com o Inep, a modificação proposta era a de que a distribuição do auxílio acontecesse “na razão diretamente proporcional à população escolar e inversamente proporcional aos recursos por aluno”, o que seria mais justo e contribuiria para um certo equilíbrio, levando em conta as diferenças de recursos disponíveis nas diversas unidades (PLANO..., 1953, p. 127). O empenho na “luta para solução do problema escolar” também não poderia ser desconsiderado, motivo pelo qual precisaria ser medido o “coeficiente de esforço ou de expansão do sistema escolar” e, após analisar uma série de possibilidades, a decisão foi a de fixar “nos dados relativos ao aumento da percentagem de pessoas alfabetizadas sobre a população do Estado, de 10 a 19 anos, entre 1940 e 1950” (PLANO..., 1953, p. 127-128).

Colocadas todas estas ponderações, a proposta do plano era a de que fossem dois os critérios de distribuição dos recursos, nas seguintes porcentagens: “60% pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e em 40% pelo critério diretamente proporcional ao do seu esforço na solução do problema escolar” (PLANO..., 1953, p. 128). As verbas disponíveis já tinham fins determinados, sendo uma quota para a construção de escolas primárias, duas, provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, divididas entre a Campanha de Alfabetização de Adultos, a concessão de bolsas para o aperfeiçoamento do magistério, a construção de escolas primárias, o reforço às campanhas do Departamento Nacional de Educação, e uma quarta, destinada à ampliação e melhoria do ensino normal.

Quando cita o plano em desenvolvimento para as construções escolares, Anísio Teixeira esclarece que este previa a parceria entre governo federal e Estados na construção de “escolas isoladas rurais, à razão de Cr\$ 80.000,00 cada uma, grupos escolares, à razão de Cr\$ 350.000,00, Cr\$ 500.000,00 e Cr\$ 1.000.000,00 conforme

maio de 1953 e, após, ao Presidente da República pela Exposição de Motivos n. 1571, de 30 de julho de 1953. Recebeu aprovação em ambas as instâncias (PLANO..., 1953, p. 126).

o número de salas necessárias, à vista da população escolar local” (PLANO..., 1953, p. 130). A proposta então submetida à aprovação indicava que fossem incrementadas modificações tanto no critério de distribuição dos recursos quanto na natureza dos acordos, sob o argumento da flexibilidade para que os Estados e o Inep pudessem avaliar as necessidades educacionais e, a partir desta avaliação, tomar as decisões sobre o foco dos investimentos. Com isto, um “melhoramento qualitativo e não somente o quantitativo” poderia ser viabilizado (PLANO..., 1953, p. 131). E especificamente quanto à ampliação da rede de escolas normais, previa-se a “construção de Institutos de Educação nos Estados que ainda não os possuam”; o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Minas Gerais; a continuidade “das construções já em curso, com auxílio do INEP, em outros Estados” (PLANO..., 1953, p. 131).

A política de ampliação da rede primária e normal via construções escolares é seguida, então, de uma investida maior em aspectos qualitativos da educação, cujo “melhoramento” precisaria ser viabilizado. Formar o professor era um dos pilares.

3.1.2 Participação nos cursos oferecidos pelo Inep

Apesar de um tanto esparsos, foram localizados alguns dados referentes à participação de bolsistas catarinenses nos cursos de especialização e aperfeiçoamento oferecidos pelo Inep. É o caso do que se pode ler em relatório do Departamento de Educação, quando, ao falar sobre a importância da formação dos professores, afirma-se a necessidade de que houvesse um “preparo intelectual acima da média usual de alunos das escolas normais”, o que vinha sendo feito, desde 1947, a “professôres de todo o Brasil, inclusive aos de Santa Catarina”, pelos cursos do Inep (SANTA CATARINA, 1953, p. 42). De acordo com o mesmo documento, até a ocasião, 38 professores catarinenses haviam sido beneficiados com tal formação:

Êsses professôres frequentaram cursos em os quais são estudadas matérias básicas para a orientação do ensino primário: Administração e Organização Escolar, Estatística Educacional, Evolução do Sistema Escolar Brasileiro,

Fundamentos Biológicos da Educação, Metodologia dos Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação e ao trabalho, Metodologia da Geografia e da História, Metodologia Geral, Metodologia das Instituições Complementares da Escola, Metodologia da Leitura e da Linguagem Oral e Escrita, Metodologia da Matemática, Princípios de Administração Geral, Provas e Medidas Educacionais, Psicologia Educacional, além de outras (SANTA CATARINA, 1953, p. 43).

Além dos que se especializaram na orientação do ensino primário, parece que outros “elementos” também haviam feito cursos “de outra natureza” no Inep, tais como “Medidas Educacionais, Administração e Organização dos Serviços de Educação Primária e de Orientação Educacional e Profissional” (SANTA CATARINA, 1953, p. 44).

Uma professora chamada Marcília Oliveira⁸⁵, por exemplo, frequentara, no ano 1950, a formação em “Orientação Educacional e Profissional” oferecida pelo Inep, baseada, “quase que exclusivamente, na psicologia da infância” (SANTA CATARINA, 1953, p. 45). Munida desta formação, sugere-se a designação da citada professora para os trabalhos ligados à “Orientação Educacional e Profissional, na cidade de Florianópolis, a título experimental, no corrente ano de 1953, percebendo, além de seus vencimentos e gratificações, diárias que lhe permitam visitar todos os grupos escolares do Município” (SANTA CATARINA, 1953, p. 46). Outras professoras nominadas no relatório, e que poderiam cooperar com o trabalho desenvolvido por Marcília Oliveira, são Haydée Mambrini e Atalá Branco, que haviam realizado, em período recente, cursos no Instituto Pestalozzi do Rio de Janeiro (SANTA CATARINA, 1953, p. 47).

Estes dados sobre a formação complementar a que tiveram acesso as professoras Marcília Oliveira, Haydée Mambrini e Atalá Branco encontram-se no tópico “criança-problema” do relatório do Departamento de Educação. A tônica do texto recai nos índices de

⁸⁵ Assim como ocorreu com outros professores e técnicos nominados pelas fontes, não foi possível encontrar informações acerca de Marcília, a não ser o fato de que há uma escola que leva seu nome no bairro de Forquilha, São José (SC).

repetência⁸⁶ dos alunos do curso primário e sobre o quanto a não promoção à série subsequente tornava-se “um pêso para os cofres públicos” (SANTA CATARINA, 1953, p. 45). Como maior causa da reprovação, é apontado o “desajustamento da criança, provocado ou pelo meio físico ou pelo meio social”, situação que assolava os docentes “ao verem seus esforços mal aproveitados” devido à pequena porcentagem de promoção de seus alunos (SANTA CATARINA, 1953, p. 45). Além do “critério de homogeneização das classes”⁸⁷, que já estava sendo posto em prática, o “ajustamento dos alunos” poderia vir a ser uma solução para a questão:

O critério de homogeneização das classes veio abrandar um pouco, mas não de todo, a situação. Aceita-se, mesmo, razoavelmente, que a promoção de uma classe fraca não vá além de dez a quinze alunos, para uma matrícula de quarenta alunos. Uma classe fraca poderia, sem necessidade de milagre, apresentar melhor promoção, uma vez que se tentasse o ajustamento dos alunos, que se selecionassem as crianças-problema. É um trabalho que urge encetar, em

⁸⁶ Ao que parece, o problema dos elevados índices de reprovação constituía-se em permanência nos anos seguintes, conforme aponta relatório de Maria da Glória Mattos, datado de dezembro de 1961. Anteriormente professora e diretora de estabelecimentos de ensino primário, Maria da Glória fora designada para orientar pedagogicamente, em caráter experimental, os grupos escolares da capital catarinense naquele ano letivo e, como fechamento da atividade, elaborara o citado relatório, no qual a tônica recai justamente sobre os elevados índices de reprovação das crianças frequentadoras das instituições assistidas pelo trabalho de orientação educacional. Para tanto, a partir de suas observações e análises, sugere aos órgãos administrativos da educação algumas medidas no sentido de amenizar/resolver o problema identificado: diminuição dos longos períodos de férias escolares, prejudiciais ao aprendizado; viabilização de uma melhor preparação dos professores, em especial os que fossem atender as “crianças imaturas” das primeiras séries; supressão do terceiro turno de trabalho nos grupos escolares; realização de provas culturais com as professoras visando promoções de carreira, criação de um Curso Normal Superior e outras medidas que agissem na “falta de responsabilidade” e na “cultura pedagógica estacionada” de muitos dos docentes em exercício; viabilização de quadros negros em dimensões satisfatórias para as salas de aula; modificações no sistema de reprovação definitiva em dezembro (MATTOS, 1961, s. p.). A forma de proceder deflagrada pelo relatório de Mattos demonstra certa sintonia entre os direcionamentos tomados em Santa Catarina e as diretrizes do Inep que, no período, primava pelo princípio da realização de estudos e pesquisas consideradas como fundamentais ao planejamento educacional e ao delineamento de políticas para o setor.

⁸⁷ Há que se destacar o entendimento do momento quanto à importância da homogeneização das classes, condição que, de antemão, poderia garantir o sucesso do trabalho docente e a aprendizagem por parte dos discentes.

nosso meio. Surge-nos, agora, excelente oportunidade de realizar experiência, nesse sentido (SANTA CATARINA, 1953, p. 45).

A justificativa aqui transcrita é utilizada para legitimar a necessidade dos serviços de orientação educacional e profissional, que poderiam ser desenvolvidos pela professora Marcília, com a colaboração de Haydée e Atalá, haja vista o fato de estarem habilitadas pela formação a que haviam tido acesso fora do Estado. Os trabalhos de orientação educacional⁸⁸, portanto, procurariam resolver o problema das “crianças desajustadas”, enquanto os de orientação profissional buscariam “reconhecer as prováveis aptidões dos alunos, evitando que sigam profissões inadequadas” (SANTA CATARINA, 1953, p. 46).

O professor Teodósio Maurício Wanderley, por sua vez, também participara de curso de especialização fora de Santa Catarina. De acordo com a informação do Departamento de Educação, até junho de 1952, estivera à frente da Inspetoria Geral do Ensino, sendo então “designado para fazer um Curso de Especialização na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro”, motivo pelo qual o substituiu, “até dezembro”, o professor Abelardo Sousa (SANTA CATARINA, 1953, p. 63).

O catarinense Orlando Ferreira de Melo, catedrático de Metodologia e Prática de Ensino da Escola Normal Pedro II, de Blumenau (SC), também havia sido contemplado com uma das bolsas de estudos oferecidas pelo Inep. É na obra “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’” que ele relata suas experiências no Rio de Janeiro:

Nossa experiência fora do Estado abrange um ano e meio de estudos e observações na Capital Federal, como bolsista do INEP, realizando vários cursos de aperfeiçoamento. Visitamos

⁸⁸ O trabalho de orientação educacional funcionaria da seguinte forma: “as professoras das classes indicam as crianças desajustadas, que são observadas e estudadas para ver as causas do desajustamento. As professoras, orientadas convenientemente, possuirão um caderno de observações em que anotarão as reações da criança-problema, não só em relação a cada disciplina, mas nas relações com colegas, seu procedimento na aula e no recreio. O caderno será estudado pela Orientadora, antes de entrevistar os alunos, para, em seguida, ser feita a aplicação de testes psicológicos” (SANTA CATARINA, 1953, p. 46).

demoradamente dezenas de classes de curso primário, notadamente no Colégio Bennett e Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, permanecendo, nestes plantões, horas consecutivas na mesma classe. Palestramos com muitos professores, sondamos-lhes as dificuldades, ouvimos sugestões, observamos acertos e falhas e recolhemos farto material (MELO, 1955, p. 14).

A hipótese que se tem é a de que Melo participou dessa formação entre os anos de 1953 e 1954, uma vez que faz menção a seminários realizados pelo “Prof. Anísio Teixeira [...] com bolsistas do INEP, no Colégio Bennett (1º-7-1953) e Escola Guatemala (setembro e outubro de 1954)”, assim como indica “ouvimos o seguinte” – afirmação acompanhada do conteúdo da fala de Anísio Teixeira sobre as dificuldades enfrentadas pelo movimento de renovação educacional iniciado nos anos 1930 e que ainda não havia alcançado a transformação universal dos sistemas de educação, incluindo o Distrito Federal (MELO, 1955, p. 15). Sobre o assunto, Melo declara, com base em discurso de Anísio Teixeira, que os bolsistas iam ao Distrito Federal não apenas para ter aulas, mas para participar e contribuir com o trabalho: “há pouco no Rio de Janeiro para oferecer aos bolsistas: só a oportunidade de observar o bom e o ruim, o acabado e a tentativa” (TEIXEIRA, 1954 *apud* MELO, 1955, p. 15).

No Anuário Catarinense de 1954 foram encontradas igualmente referências aos cursos oferecidos pelo Inep. Esta fonte, ao citar a realização, no ano anterior, de concurso para ingresso de 298 regentes do ensino primário estadual e 153 professores primários (normalistas), bem como mencionar a Lei n. 992/53, reestruturadora da carreira do professor normalista no Estado, também anuncia que a esta categoria fora oferecida a “oportunidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos pedagógicos, através de cursos especializados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou em outros centros culturais do País, onde aquele Instituto mantém tais cursos”, medida que objetivava “dar ao ensino primário um desenvolvimento mais eficiente e produtivo” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1954, p. 75). Além dos professores normalistas, a possibilidade de frequentar os cursos do Inep havia sido aberta aos diretores de Grupos Escolares (ANUÁRIO CATARINENSE, 1954).

Constata-se ainda, nos dados localizados, que os professores tinham a possibilidade de se aperfeiçoar participando de cursos oferecidos pelo Inep, Instituto Pestalozzi e Fundação Getúlio Vargas, e também de estudar fora do país. A afirmação é feita com base em ofício datado de 4 de março de 1952, remetido por Ary F. Torres, presidente da Seção Brasileira da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, ao governador Irineu Bornhausen, que relata ser Oswaldina Cabral Gomes candidata a uma bolsa de especialização nos Estados Unidos, pelo programa Ponto IV⁸⁹. O nome de Oswaldina havia sido indicado no ofício n. 800, de 31 de outubro de 1951, remetido pelo Estado de Santa Catarina. Depois de esclarecer que o programa “de bolsas de especialização ou treinamento para o ano de 1952” estava sendo iniciado após “certa demora, em virtude do atraso com que foi aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos o orçamento americano referente a este ano”, Ary F. Torres dá as seguintes instruções:

A Seção de Assistência Técnica, desta Comissão está de posse dos documentos que acompanharam o ofício de Vossa Excelência e que serão encaminhados ao Departamento de Estado em Washington. Para completar o dossier da Professora Oswaldina Cabral Gomes, torna-se necessário que seja preenchido o formulário, em triplicata, que vai anexo ao presente. Solicito a Vossa Excelência o obséquio de fazê-lo chegar às mãos da candidata, que deverá devolvê-lo, devidamente preenchido a esta Comissão, com uma chapa de Raio X e uma declaração sôbre dependentes, caso essa declaração for aplicável” (COLEÇÃO DE OFÍCIOS DO GOVERNO, 1952, p. 105).

O Anuário Catarinense de 1956 também faz alusão aos cursos frequentados pelos educadores catarinenses em locais externos

⁸⁹ A Comissão Mista Brasil-Estados Unidos era integrada por técnicos brasileiros e norte-americanos e funcionou entre 1951 e 1953. Era parte do plano daquele país de prestar assistência técnica à América Latina, conhecido como Ponto IV, encarregado de “estudar as prioridades para um programa de desenvolvimento do país”. Informação disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/ComissaoMista>> Acesso em: 18 fev 2014.

aos limites do Estado, os quais são relacionados à formação de um corpo técnico que pudesse estar a serviço da educação em Santa Catarina. A formação deste “corpo técnico” atenderia a algumas necessidades, como a de criação de um centro de pesquisas educacionais, assunto a ser aprofundado no tópico seguinte.

3.1.3 Plano de reforma do sistema educacional

No Anuário Catarinense (de número 9, relativo ao ano de 1956) foram localizados dados quanto à participação do Inep na elaboração de um plano de reforma para o sistema educacional de Santa Catarina.⁹⁰ Aí, nas três páginas de "Panorama Educacional", esta posta a afirmação de Lourenço Filho quanto à primazia do Estado no setor educacional, pois, além de obter o primeiro lugar no país, alcançara a posição de “segundo lugar na América do Sul, onde, conforme declaração do insigne Professor Lourenço Filho, só lhe superava o Uruguai” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 115). Por esse motivo, orgulhavam-se os catarinenses “da eficiência do seu ensino primário, cujos resultados têm merecido os melhores louvores de educadores de renome nacional e, mesmo, internacional”, condição que, além da “capacidade” e do “esforço” dos professores, diretores e inspetores, estava relacionada à “orientação sadia e eficaz do órgão dirigente dos serviços educacionais – o Departamento de Educação” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 115).

Tendo em vista a necessidade de que o Estado avançasse qualitativamente em matéria educacional, uma vez que se podia verificar um crescente aumento quantitativo, urgia que o Departamento de Educação dispusesse de um centro de pesquisas educacionais, uma espécie de laboratório, “mercê do qual apreciará, à luz da ciência, os casos que lhe forem trazidos a estudo e que surgem, dia a dia, dificultando a ação educativa, para dar-lhe, afinal, a terapêutica adequada. Com isso a qualidade correrá paralelamente à quantidade” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116). A defesa é a de que, apesar da criação da Sub-diretoria Técnica prevista na Reforma Trindade, em 1935, substituída posteriormente pelos cargos de

⁹⁰ Foi encontrada referência ao plano de reforma também nas seguintes produções: Fiori (1991); Scheibe, Daros e Daniel (2005; 2006); Melo, (1955).

Assistente Técnico e Consultor Técnico, o trabalho de inquéritos e pesquisas deveria ser realizado por uma equipe. Por este motivo, a partir de 1948,

o Estado começou a mandar professores, inspetores e diretores de escola fazer cursos de especialização no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo, assim pensamos, de formar um corpo técnico capaz de constituir um centro de pesquisas ou órgão semelhante. Contudo, **os vários professores que brilhantemente fizeram seus cursos continuaram nos seus postos anteriores**, até que o Governador Irineu Bornhausen, vendo a necessidade de melhor aparelhar o Departamento de Educação, dando-lhes meios capazes de bem desenvolver o ensino, determinou a elaboração de um plano de reforma do referido órgão, dentro de bases técnicas modernas (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116, grifos acrescentados).

Neste mesmo documento, ganha projeção o plano de reforma elaborado durante o governo de Bornhausen, com a assessoria do Inep. Anísio Teixeira, Hamilton Valente Ferreira, Elsa Nascimento Alves e Sálvio Oliveira⁹¹ haviam participado da elaboração de tal plano, sendo que o governo de Jorge Lacerda, posterior ao de Bornhausen, encarregar-se-ia da implementação do projeto, aproveitando “os

⁹¹ O professor Sálvio de Oliveira foi consultor técnico do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina e primeiro diretor do Museu de Arte Moderna de Florianópolis (atualmente denominado Museu de Arte de Santa Catarina), cargo que assumiu em março de 1950. De acordo com dados fornecidos na *homepage* do Museu, o professor Sálvio desenvolvia intensa atividade no meio cultural florianopolitano, tendo dirigido, no ano seguinte ao da nomeação como diretor da instituição, o Teatro Catarinense de Comédia. Ainda na mesma fonte são enumeradas pessoas que contribuíram para que o Museu se tornasse realidade, estando na lista nomes também constantes no presente trabalho: Armando Simone Pereira (secretário do Interior, Justiça, Educação e Saúde, citado no ANUÁRIO CATARINENSE, 1950), Hamilton Ferreira (referenciado em SANTA CATARINA, 1953 como assistente de Anísio Teixeira), Osvaldina Cabral Gomes (subdiretora administrativa que respondia pela direção do Departamento de Educação, segundo SANTA CATARINA [1951?], e candidata à bolsa de especialização nos Estados Unidos, de acordo com COLEÇÃO DE OFÍCIOS DO GOVERNO, 1952), além do próprio Sálvio de Oliveira.

elementos que se especializaram no INEP” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116). Com o auxílio de Rubens Nazareno Neves, “jovem e culto Secretário de Educação”, o plano haveria de receber uma “última demão”, com a colaboração de “chefes de serviço e a Diretora do Departamento de Educação” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116). Ainda de acordo com o mesmo texto, havia o empenho, por parte do Secretário de Educação, para que fosse realizada uma “mesa redonda para discussão do projeto, à qual deverão comparecer professores e pessoas de notório saber, ligadas aos problemas educacionais”, medida que seria prudente no sentido de “escoimar o projeto de normas que, porventura, não se adaptem ao nosso meio e ao nosso ensino, antes de submetê-lo à apreciação do Poder Legislativo” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116).

A reforma prevista faria modificações no Departamento de Educação, que desapareceria, dando lugar à “Secretaria de Educação e Cultura, que é a denominação a ser proposta para a atual Secretaria de Educação” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 116). A nova Secretaria seria composta por quatro divisões, conforme disposto a seguir no Quadro 10:

Quadro 10 – Divisões da Secretaria de Educação e Cultural, e suas respectivas secções, conforme projeto de reforma para o sistema educacional catarinense elaborado com a assessoria do Inep

Divisão de Administração	Divisão de Estudos e Planejamento	Divisão de Ensino	Divisão de Cultura
-Comunicação e Arquivo -Expediente -Pessoal -Material -Contabilidade	-Inquéritos e Levantamentos -Orientação e Assistência -Documentação -Formação do Magistério -Prédios e Equipamentos	-Ensino Elementar -Ensino Secundário -Ensino Normal -Ensino Agrícola, Profissional e Industrial -Outros Ensinos -Inspeção Escolar	-Divulgação e Intercâmbio -Assistência e Aperfeiçoamento -Educação Artística -Documentação -Difusão Cultural

Fonte: produção própria a partir de ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 117.

Informações sobre o histórico de elaboração desta medida “de grande alcance” (ANUÁRIO CATARINENSE, 1956, p. 117), que era o plano de reforma, foram localizadas em relatório do Departamento de Educação relativo ao ano de 1952, assinado pela diretora em exercício, Ondina Nunes Gonzaga. No tópico “Reorganização dos Serviços de Educação” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37-41), a diretora explica como se deram os estudos realizados pelo Inep para elaboração do plano. Uma primeira ação citada é a carta de Lourenço Filho, em maio de 1951, ao Governador Irineu Bornhausen, na qual solicita “material necessário ao estudo de um plano de educação para os serviços do Estado” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37). Encaminhado, o material encontrava-se no Inep e seguia sendo estudado. Alguns meses depois, ao que tudo indica⁹², a fim de contribuir com outras informações “necessárias ao planejamento, por sugestão do Professor Anísio

⁹² Anísio Teixeira é aí citado como diretor do Inep, função que passou a exercer em julho de 1952.

Teixeira, Diretor do I.N.E.P., o Govêrno do Estado colocou à disposição daquele órgão o Professor Sálvio Oliveira, Consultor Técnico do Departamento de Educação de Santa Catarina”.

Elza Nascimento Alves, chefe da secção de Orientação Educacional e Profissional do Inep, foi a profissional designada para realizar os “estudos preliminares e levantamento do material necessário à elaboração do plano” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37). Em julho de 1952, Elza Nascimento e Sálvio de Oliveira iniciaram os trabalhos de leitura e “apreciação de debates dos elementos indispensáveis ao plano” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37).⁹³ E ao final do citado mês, “a convite do Dr. Anísio Teixeira”, compareceram ao Inep Lourenço Filho, Elza Nascimento e Sálvio de Oliveira, a fim de participar da “primeira reunião para fixação de normas relativas à elaboração do plano, baseadas nos estudos até então feitos” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37). Informações acerca dos trabalhos realizados neste encontro são explicitadas no relato de Ondina Nunes Gonzaga, em que esta afirma terem sido apreciados decretos, leis e regulamentos sobre assuntos diversos ligados à educação.

Como conclusão ao assunto, a diretora aponta que os estudos realizados pelo Inep, com a participação do técnico Sálvio de Oliveira e subsidiados por material enviado pelo governo catarinense, “serviram para a localização do problema educacional” do Estado, possibilitando “aos que dêles participaram de melhor informar o Dr. Lourenço Filho sôbre as reais necessidades do Estado e quais os limites a que poderá atingir o plano de educação para os seus serviços” (SANTA CATARINA, 1953, p. 39). Elza Nascimento ficou, então, com a incumbência de elaborar o anteprojeto do plano de reforma, enquanto a Sálvio de Oliveira foi sugerido o retorno “ao seu Estado, onde sua ação, nessa fase dos trabalhos, seria mais profícua no Departamento de Educação de Santa Catarina, como intermediário, uma vez que ali poderia dispor de material ainda não consultado e de possível necessidade” (SANTA CATARINA, 1953, p. 39). Na sequência do texto em análise, encontra-se a transcrição de uma carta de Anísio Teixeira ao governo de Santa Catarina, a qual, segundo a diretora, poderia comprovar o relato feito:

⁹³ As sessões de estudos eram realizadas “diariamente, das 13 às 17 horas”, podendo ser destacada, em todas elas, a “colaboração do Sr. Sálvio Oliveira primordialmente informativa e esclarecedora” (SANTA CATARINA, 1953, p. 37).

Ministério da Educação e Saúde
9 de agosto de 1952
Exmo. Sr.
Irineu Bornhausen
D.D. Governador de Santa Catarina

Prezado Senhor Governador,

Tenho o prazer de comunicar a V. Exa. que, após os estudos preliminares realizados neste Instituto com a assistência do Prof. Sálvio Oliveira, relativos ao material de legislação, de estatística, da situação administrativa, etc, o INEP, em colaboração com o Prof. Lourenço Filho, chegou às seguintes conclusões:

“Com os elementos enviados e mais os que agora são pedidos por intermédio do Prof. Sálvio, tornar-se-á possível traçar um plano de conjunto que venha atender aos seguintes pontos:

I) A longo prazo (plano a ser remetido até o fim do ano):

a) programa de desenvolvimento do ensino primário, no período 1953/1962 (aspecto de quantidade e qualidade), com manutenção e elevação da capacidade atual do sistema escolar dêsse grau;

b) programa de desenvolvimento do ensino médio (secundário geral, comercial, industrial, agrícola) no mesmo período.

II) A curto prazo (plano a ser remetido dentro de um mês):

a) programa de reforma dos serviços administrativos e técnicos do Departamento de Educação;

b) início de providências sobre:

-plano regulador de construções escolares;

-plano de formação de professores e pessoal técnico (no Estado e fora dêle), para cuja consecução o INEP se propõe a colaborar com o Estado”.

Congratulando-me com V. Exa. pelo interêsse demonstrado no sentido de dotar seu Estado de um sistema educacional à altura de suas reais possibilidades e crescente progresso, cumpre-me salientar o desejo do INEP de realizar

em Santa Catarina uma experiência que servirá de modelo às demais unidades da Federação e que, de há muito vem se tornando imperiosa.

A presença do Prof. Sálvio Oliveira, pelo seguro conhecimento que possui das necessidades de Santa Catarina, permitiu-nos imprimir um cunho realista aos estudos então efetuados.

Seu retôrno ao Estado, torna-se, contudo, imprescindível não só para reunir novos elementos necessários ao planejamento definitivo, como também para, uma vez conhecedor das linhas assentadas sôbre a reforma, orientar-nos a respeito das limitações e possíveis ampliações dos planos que vierem a ser traçados

Será o referido técnico, oportunamente, chamado ao INEP para análise conjunta das conclusões referentes à definitiva elaboração da reforma.

Sôbre os acordos para construções de grupos escolares, o INEP estudará a solicitação feita pelo Estado quando efetivar o levantamento dos recursos necessários junto ao Ministério da Fazenda.

Com o meu alto aprêço e consideração,

Ass.: Anísio Teixeira
Diretor do INEP.⁹⁴

Após seguir o encaminhamento de voltar a Santa Catarina e envolver-se com a demanda educacional do Estado, em outubro do mesmo ano (1952), Sálvio de Oliveira regressou ao Inep. Na ocasião, teve oportunidade de, “por mais de vinte dias, trabalhar com o Dr. Hamilton Valente Ferreira, assistente do Dr. Anísio Teixeira”, em estudos e na “fixação das medidas necessárias a uma reforma do sistema de ensino no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1953, p. 41). E o relato é concluído por Gonzaga com a seguinte afirmação: “cópia dêsse projeto encontra-se arquivada com o Consultor Técnico, bem como um organograma dos serviços do Departamento de Educação, nos moldes da reforma idealizada” (SANTA CATARINA, 1953, p. 41).

⁹⁴ TEIXEIRA, 1952 *apud* SANTA CATARINA, 1953, p. 40-41.

Orlando Ferreira de Melo, em “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’”, faz referência ao “Projeto de Reforma do Sistema de Ensino no Estado de Santa Catarina”, elaborado no Inep “pelos professôres Dr. Anísio Teixeira, Elza Nascimento Alves, Dr. Hamilton Valente e Sálvio Oliveira, o qual foi entregue à Secretaria da Educação e Cultura do nosso Estado em agosto de 1954” (MELO, 1955, p. 29). Apesar de entregue à secretaria, tal plano não foi localizado pela pesquisa. No entanto, Melo deixa algumas pistas sobre seu conteúdo, já que a menção ao documento, em sua obra, tem a função de desqualificar as sugestões de João Roberto Moreira (1954) para a educação catarinense – as quais, segundo Melo, eram embasadas em produções já existentes, como o próprio plano em questão.

Com efeito, ao sugerir mudanças para a educação em Santa Catarina, Moreira propõe a criação de um Departamento Estadual de Educação e Cultura “sob o contrôle de um Conselho Estadual, com ação deliberativa e autônoma, além de Conselhos Municipais, também autônomos” (MELO, 1955, p. 29). Na mesma direção, a educação primária deveria ser municipalizada, de modo que a “ação estadual, além das diretrizes e orientação geral, teria preferentemente em vista o sector do ensino médio (normal, secundário e profissional) e o sector de ensino superior” (MELO, 1955, p. 29). No parecer de Melo, estas eram sugestões embasadas no plano de reforma já entregue ao governo catarinense, e por isso ele afirma: “pormenores dêste planejamento [o proposto por Moreira em 1955], em todos os seus aspectos, encontram-se no ‘Projeto de Reforma do Sistema de Ensino no Estado de Santa Catarina’” (MELO, 1955, p. 29).

De acordo com Fiori (1991), o necessário processo de descentralização da educação catarinense foi iniciado no ano de 1955. Anteriormente, a administração do ensino era centralizada no Departamento de Educação que, localizado na capital Florianópolis, tinha cerca de 7.200 professores, 4.100 unidades escolares e 250.000 alunos sob sua responsabilidade. Levando em conta este quadro, o Inep elaborara o projeto de reforma para o Estado, que, no dizer da autora, tivera um ponto aproveitado na prática: a descentralização da educação. Em suas palavras:

Baseado nessa realidade, o projeto de reforma elaborado pelo INEP teve como idéia básica, a tão urgente descentralização da administração e da orientação pedagógica do sistema de ensino público de Santa Catarina. Nessa oportunidade, algumas **lideranças cristãs do Estado** empreenderam um movimento visando à não execução desse projeto: segundo a perspectiva intelectual da época, a linha **pedagógica seguida por Anísio Teixeira não se harmonizava com as concepções da educação cristã**. O projeto elaborado pelo INEP, entendido como uma unidade de planejamento, não foi executado pelo Governo de Santa Catarina. Contudo, a descentralização dos serviços de inspeção escolar estabelecida nesse documento foi logo – no ano de 1955 – concretizada mediante a criação, no Estado, das primeiras regiões escolares, então chamadas Delegacias do Ensino (FIORI, 1991, p. 160, grifos acrescentados).

Um indício acerca dos motivos da não implementação, em Santa Catarina, do plano de reforma elaborado sob a coordenação do Inep pode ser encontrado no excerto anteriormente apresentado. O movimento empreendido por “lideranças cristãs do Estado”, visando a não execução do projeto, devia-se ao fato de que este, no fim das contas, era expressão das ideias de Anísio Teixeira, intelectual cuja atuação, desde os anos 1930, era considerada ameaçadora à “educação cristã”. Sendo assim, teria a não efetivação da reforma relação com as contendas entre católicos e “pioneiros”, numa espécie de retomada dos embates entre os dois grupos, num “novo” clima de disputas por projetos educacionais na década de 1950?

Há que se destacar que, nesse “clima”, assumiu presença marcante a temática escola pública *versus* escola privada, como um dos pontos de divergência em torno dos debates da LDB, que viria a ser promulgada no ano de 1961. Também relacionada às disputas entre escola pública e privada está a perseguição dos setores da Igreja a Anísio Teixeira e o movimento para que fosse afastado da condução do Inep, o qual teve no Memorial dos Bispos Gaúchos (1958) forte expressão. Dirigido pelos bispos do Rio Grande do Sul ao Presidente da República, o documento denunciava que os posicionamentos de Anísio

Teixeira e sua luta pela escola pública, principalmente na obra “Educação não é privilégio”, deflagravam propósitos revolucionários, de ordem socialista (MAIA, 2010). Logo, a condução de um órgão estratégico como o Inep não poderia continuar nas mãos de Anísio, pelo perigo que sua presença naquele lugar representava à educação nacional. O debate segue acalorado, com posicionamentos de ambos os lados. O manifesto Mais uma vez convocados (1959), que reafirmou princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), faz parte deste debate, assim como a tramitação no Senado Federal, no ano de 1960, de dois projetos de LDB: “o enviado pelo Ministério da Educação sob a chancela dos intelectuais do CBPE/INEP e o substitutivo Lacerda” (MAIA, 2010, p. 91).

No exemplar⁹⁵ da obra “Comentários sobre a monografia: ‘A educação em Santa Catarina’” (1955), localizado pela pesquisa, há um recorte de jornal anexado à contracapa, cujo título faz sentido a esta discussão. Trata-se do texto “Delegacias do Ensino”, também escrito por Orlando Ferreira de Melo, autor da citada obra, o qual é iniciado com a seguinte afirmação: “dentro da esfera pedagógico-administrativa, uma medida das mais importantes acaba de ser tomada pelo Governo Estadual: a divisão do Estado em sete regiões escolares e a localização, em cada uma delas, de uma Delegacia do Ensino” (MELO, [1955?], s. p.). Criticando a organização da educação catarinense, que qualifica como “tradicional”, enumera dois grandes problemas: a sobrecarga de trabalho que vinham sofrendo os inspetores escolares – tomados que eram pelas inúmeras tarefas técnico-administrativas, restando poucas possibilidades de atuação no âmbito didático, igualmente função desses agentes e ponto decisivo para a qualidade da educação – e a “excessiva centralização dos serviços no Departamento de Educação”. O autor afirma:

Talvez um dos temas mais em discussão no âmbito educacional, no presente, seja o da

⁹⁵ O exemplar tem anexado um ofício endereçado ao governador Jorge Lacerda, no qual Melo afirma sentir-se honrado em poder enviar ao dirigente um exemplar de seus últimos estudos acerca da educação catarinense. Melo também parece aproveitar a situação para mostrar ao governador uma matéria de sua autoria publicada em jornal, intitulada “Delegacias do Ensino”, que se encontra colada numa das primeiras páginas do exemplar localizado. É possível que esta ação tenha como uma das intenções o estreitamento na relação com o Estado, além da autoafirmação da posição de intelectual catarinense ligado à educação e, portanto, datado de legitimidade para nela atuar e sobre ela teorizar?

descentralização do ensino, tanto no ciclo primário como no secundário. Este é o pensamento nítido do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos quando elaborou, com uma equipe de técnicos sob a direção do Prof. Anísio Teixeira, o Projeto de Reforma do Sistema do Ensino no Estado de Santa Catarina (agosto de 1954). É bem verdade que este Projeto está desenvolvido em bases muito mais avançadas que as disposições do recente decreto estadual, mas, sentes-se neste sentido o espírito que anima aquele – a descentralização – e isto já é razoavelmente suficiente (MELO, [1955?], s. p)

Deixando claro que a implementação das Delegacias do Ensino era um passo importante na educação catarinense, num movimento pela descentralização e municipalização, Melo argumenta que a modificação tinha como base as proposições do “Projeto de Reforma do Sistema do Ensino no Estado de Santa Catarina”, datado do ano anterior, apesar de não deixar de pontuar que este projeto era mais amplo e aprofundado, desenvolvido em “bases muito mais avançadas” que a normatização que acabava de ser implementada em solo catarinense. Sobre o decreto que dividia as regiões escolares e instituía as Delegacias do Ensino, faz uma ressalva:

Mas tudo dependerá, ainda, da regulamentação que se der ao decreto em foco, a qual deverá estar em consonância com o espírito que norteou o primitivo documento legal – a descentralização. Se, na regulamentação, não forem sentidos e observados estes fenômenos, se as funções dos Inspectores não forem distribuídas de forma mais racional, procurando-se isolar – até onde poderá ser isolado sem prejuízo do equilíbrio da própria inspeção – as tarefas administrativas com a orientação e incentivação do processamento didático, perderá, a medida governamental, grande parte do seu valor, estiolando-se em novas formas de rotina. É o que se deve evitar, para o bem do ensino catarinense (MELO, [1955?], s. p).

Os escritos de Orlando Ferreira de Melo, intelectual catarinense que vinha alcançando a condição de interlocutor local do Inep, continuam a apontar indícios para a compreensão de aspectos relacionados à temática em discussão. O ex-aluno de João Roberto Moreira (quando normalista no Instituto de Educação de Florianópolis, onde Moreira exercera os cargos de professor e diretor), já na condição de docente responsável pela cadeira de Didática e Prática do Ensino na Escola Normal Pedro II (Blumenau, SC), havia lançado a obra “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’”, em maio de 1955, com o intuito de discutir aspectos do trabalho publicado por Moreira no ano anterior. A apreciação de Melo sobre a monografia de Moreira alcançara projeção pela sua veiculação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 1966. Melo também havia coordenado uma pesquisa na Escola Normal Pedro II, entre os meses de setembro e dezembro de 1955, por solicitação de João Roberto Moreira e Anísio Teixeira, intitulada “Práticas escolares nas escolas primárias de Santa Catarina”. De acordo com Melo, M. M. R. (2008, p. 103), o professor Orlando Ferreira de Melo “se destacou como interlocutor privilegiado no processo reformista instaurado por Anísio Teixeira, no âmbito do Programa Nacional de Reconstrução Educacional”, com intervenções que expressariam “a constituição incipiente de um intelectual preocupado com a articulação das pesquisas educacionais às preocupações políticas e didático-pedagógicas locais”. Essa rede de sociabilidade tecida por Melo, com intelectuais então estratégicos no campo educacional, como Teixeira e Moreira, situa seu posicionamento, já em 1960, em episódio ocorrido em Santa Catarina, tendo como foco a figura de Anísio Teixeira.

Em fevereiro de 1960, Melo informa ao “Prezado Professor Anísio Teixeira” que alguns vereadores de Florianópolis haviam iniciado um movimento para retirada de seu nome de um dos grupos escolares existentes na cidade. Tal movimento, ligado a interesses das elites católicas que hostilizavam Anísio Teixeira, é qualificado por Melo como dotado de “intransigência clerical”, embasado em “primitivo medievalismo”, como se pode constatar no texto que segue:

O que vou lhe contar ultrapassa as raias do admissível, ou melhor, somente admissível num país onde impera em determinados setores filosóficos-religiosos o mais primitivo

medievismo. Imagine o snr. que entre alguns vereadores da Câmara Municipal de Florianópolis tomou vulto um movimento para retirar seu nome de um Grupo Escolar existente naquela capital, tendo mesmo dado entrada no plenário daquele Legislativo o competente projeto de lei. Felizmente o atual Diretor de Educação e Cultura da Prefeitura de Florianópolis, meu irmão e pessoa esclarecidíssima (Professor, Jornalista e Advogado), não tolera, como eu, a intransigência clerical. E assim meu mano Osvaldo não poupou esforços para neutralizar a ação nefasta de seus opositores. Resultado: Hoje ele me telefona de Florianópolis dizendo que o projeto monstruoso fôra derrubado por 9 votos contra 4. Disse-me ele, ainda, o que me causou muita satisfação, que os artigos que escrevi sobre sua pessoa (A VERDADE SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA), serviram de base para sua defesa, sendo que estes mesmos artigos foram transcritos nos anais daquela casa. E assim, mais uma vez, as trevas da ignorância não venceram. Sugeri ao meu irmão que lhe escrevesse pessoalmente contando pormenores sobre o ocorrido. Não obstante, não me furtei a desejo de lhe fazer esta breve comunicação. Acabo de receber correspondência da Associação Brasileira de Educação e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, convidando-me para integrar a XIII Conferência Nacional de Educação. Já aceitei a incumbência. Estimo, pois por ocasião da Conferência ou dos trabalhos preliminares ter o prazer de comunicar-me pessoalmente consigo. Renovando-lhe meus protestos de alta estima e admiração. Subscrevo-me (AT c 60.02.26-A *apud* MELO, M. M. R. 2008, p. 104).

De acordo com a carta escrita por Melo, um projeto de lei havia sido elaborado e levado à votação com o fim de que o nome de Anísio Teixeira fosse retirado do grupo escolar. A correspondência deflagra, portanto, não apenas a ressonância e interlocução, em âmbito local, das acusações contra o diretor do Inep, como também o posicionamento de intelectuais catarinenses no debate colocado na cena

pública, como é o caso da atuação de Orlando Ferreira de Melo e de seu irmão, Osvaldo Ferreira de Melo que, na condição de diretor da Educação e Cultura, valera-se dos escritos de Orlando para fundamentar a defesa de Anísio Teixeira. Não se limitando apenas a ilustrar as redes de sociabilidade tecidas e nutridas por Melo, o conteúdo da correspondência traz ainda o questionamento sobre uma possível relação entre: 1) a não aplicação do plano de reforma da educação catarinense, concluído em 1954 e elaborado pelo Inep sob os auspícios de Anísio Teixeira; 2) a quase supressão, nos anos 1960, do nome deste intelectual na designação de um grupo escolar de Florianópolis; 3) a concessão de um prédio que deveria ter sido ocupado pela escola normal rural de Criciúma para abrigar um colégio confessional. Estariam tais acontecimentos relacionados? Que outros aspectos, ainda não desvelados, acerca desses discursos, poderiam indicar outras perspectivas de análise para a discussão posta? Estas são questões que permanecem e que poderão impulsionar novas investigações.

4 PROFESSORES DOS MEIOS RURAIS: DISCURSOS (E PROJETOS) “INEPIANOS” NO DEBATE EDUCACIONAL DOS ANOS 1950

O processo de democratização do país, no período pós 1945, foi marcado pela retomada do debate intelectual, bem como pela disputa e implementação de projetos de sociedade articulados a projetos de educação. Nos anos seguintes, o desenvolvimento da indústria e da infraestrutura nacional e o crescimento da economia impulsionaram o forte "clima" de modernização no Brasil. Tal contexto contribuiu para a crença de que o país, além de fabricar seus bens e produtos, deveria gerar conhecimentos, uma vez que estes subsidiariam propostas ajustadas à modernização preconizada (FREITAS, 2002).

No campo educacional, as pesquisas a partir das ciências sociais tiveram seu momento de grande força com o alargamento e diversificação das primeiras iniciativas de implantação destas ciências no Brasil, nos anos 1930. Segundo Scheibe, Daros e Daniel (2006), na década de 1950, a pesquisa educacional e o planejamento social ganharam destaque no estudo e diagnóstico das necessidades do país. Num movimento de crescente cientifização do campo, conceitos e métodos das ciências sociais aplicadas à educação embasaram campanhas e inquéritos acerca da situação educacional brasileira. Neste sentido, atendendo à incumbência de conduzir politicamente o ensino primário e normal e ao objetivo de promover a reconstrução educacional em bases científicas e racionais, uma das primeiras ações de Anísio Teixeira na condição de diretor do Inep (1952-1964) foi a implementação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme).

Na leitura de Rothen (2008, p. 21), as ações de Anísio Teixeira tiveram como ponto de partida “o diagnóstico de que a sociedade brasileira estaria em um período de intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, de que havia uma defasagem do ensino oferecido em relação às necessidades sociais”. E como ressalta o autor, assentado em premissas como a primazia atribuída aos conhecimentos científicos, a realização de pesquisas e inquéritos como base para o planejamento e a elaboração de políticas educacionais, a criação de propostas para a educação com base nas

experiências realizadas, a defesa da autonomia da escola, bem como do respeito a estas instituições e sua diversidade,

Anísio Teixeira, sintonizado com o seu tempo e com a visão desenvolvimentista, compreendia que o grande problema a ser enfrentado pela sociedade brasileira seria a construção de uma escola que, por um lado, atendesse às demandas de uma sociedade em pleno avanço tecnológico e, por outro, fosse um instrumento da democracia. Assim sendo, apesar de os métodos de ensino levarem em consideração o indivíduo, os objetivos da educação não se direcionariam aos interesses desse em ascender socialmente, mas, sim, às necessidades sociais (ROTHEN, 2008, p. 21).

É a partir destes fundamentos que se pode compreender o projeto de reconstrução educacional de Anísio Teixeira, iniciado quando assume a direção do Inep, em 1952, o que, no dizer de Araújo (2007, p. 9), desencadeou "a discussão da reconstrução educacional em bases científicas e sociais". O Inep havia sido fundado no ano de 1938, com a finalidade de produzir documentação e pesquisa, de promover divulgação pedagógica, acabando por executar também políticas públicas para a educação em diversos momentos de sua história. A instituição manteve e implantou a maior biblioteca de educação no Brasil e foi responsável pela publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, "um 'portal' para a divulgação da legislação e de estudos e fatos relevantes da educação brasileira" (ROTHEN, 2008, p. 17). De acordo com Britto (2008), enquanto esteve sob a direção de Lourenço Filho (1938-1945) e Murilo Braga (1946-1952), o Inep assumiu uma abordagem "intrinsecamente pedagógica". Já a partir de 1952, sob a condução de Anísio Teixeira, ocorre um "redimensionamento do programa de pesquisas, em nível nacional, o que se foi concretizando mais tarde com a implantação da rede composta pelo Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais" (BRITTO, 2008, p. 35).

O discurso de posse de Anísio Teixeira na direção do Inep é ilustrativo quanto ao seu objetivo: o de que o órgão passasse, então, a uma "nova fase", de "amplitude ainda maior", a fim de se tornar "o

centro de aspirações do magistério nacional” (TEIXEIRA, 1952, p. 77). Afirmado que os estudos desenvolvidos pelo Inep deveriam contribuir para um movimento de “consciência nacional indispensável”, explica:

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posições dos elementos no complexo da situação educacional.

Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes

instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.

Com tal planejamento, estaremos prosseguindo ao estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação (TEIXEIRA, 1952, p. 78-79).

Este excerto do discurso de Anísio traz à tona uma série de aspectos sobre os quais se assentava seu “programa de reconstrução”. Medir o sistema educacional por meio da realização de inquéritos, tendo em vista também os aspectos qualitativos, é um primeiro ponto que emerge do discurso. Tais pesquisas promoveriam, por sua vez, a reconfiguração das escolas e a revisão dos métodos de ensino, em bases científicas e racionais. Estas etapas do processo, conseqüentemente, dariam sustentação para a elaboração de livros a serem usados pelos professores. Aqui parece estarem anunciados alguns dos pilares do projeto do diretor: tanto o foco conferido à formação docente, quanto a investida na realização de pesquisas e inquéritos, ou ainda as iniciativas ligadas ao que viria a ser a política de publicações do Inep “de Anísio Teixeira”.

A Cileme, no âmbito deste projeto, foi uma campanha implementada em março de 1953 e coordenada pelo intelectual catarinense João Roberto Moreira que, nesse momento, havia alcançado projeção no campo educacional brasileiro. Anteriormente ao exercício da função de técnico do Inep, ainda em Santa Catarina, fora diretor de grupo escolar, professor e diretor de curso normal, além de manter aproximações com a Sociologia e com o talvez primeiro divulgador desta disciplina no Brasil, responsável pela sua inclusão no currículo do curso de formação de professores, Fernando de Azevedo. A filiação de Moreira com o que Daniel (2009) chama de uma psico-sociologia educacional – que representaria a primeira fase do intelectual, ainda nos anos 1930 e 1940 – e posteriormente com uma antro-po-sociologia – já no período em que esteve no Inep, a partir do final dos anos 1940 – pode ter sido responsável pela sua escolha como coordenador da Cileme e diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, quando da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1956.

O primeiro estudo quanto à realidade brasileira, publicado pela Cileme, foi a monografia "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema

estadual de educação", datado de 1954 e de autoria de Moreira. Marcando a intenção de que a publicação fosse tomada como estudo piloto a orientar as pesquisas realizadas nos demais estados brasileiros, Anísio Teixeira prefacia a monografia e registra as seguintes palavras, sob o título de "Apresentação":

Com a presente monografia, cujo autor é o Prof. J. ROBERTO MOREIRA, inicia a CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME) uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros.

Entregue à responsabilidade pessoal do seu autor, cada monografia terá aspectos próprios e possíveis diferenças de tratamento do assunto. Com esta colaboração, pretende o INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, a que está subordinada a CILEME, fornecer aos estudiosos de educação panoramas e interpretações da escola brasileira, conforme funciona nos diferentes Estados da Federação.

Anísio Teixeira

Diretor do INEP

(TEIXEIRA, 1954, s/p)

Com o objetivo de “realizar um estudo, em condições objetivas e metodológicas”, que pudesse, “mediante críticas e revisões posteriores, vir a ser um roteiro para outros trabalhos semelhantes” (MOREIRA, 1954, p. 11), foi escrita a monografia “A educação em Santa Catarina”, publicada num livro de 103 páginas divididas em onze capítulos: Condições gerais desta monografia; O ensino fundamental comum em suas condições iniciais; A organização administrativa da educação; O desenvolvimento da escola elementar de nacionalização; O funcionamento da escola elementar; O desenvolvimento das instituições extra-curriculares; O problema da formação de professores; Síntese apreciativa sobre o ensino elementar e normal; Sinopse expositiva a respeito do ensino médio e superior; Sinopse numérica: aspectos estatísticos, custeio da educação; Síntese e sugestões finais. Situando a

escolha do primeiro Estado brasileiro retratado pela Cileme, João Roberto Moreira argumenta ser este o local onde trabalhara, num período de dez anos, em todos os graus de ensino.

No livro em questão, Moreira trata da escola catarinense, principalmente a elementar, abordando pontos, como a organização administrativa desta escola, seu funcionamento e a formação de seus professores, a política de nacionalização do ensino. Segundo o autor, o estudo pode ser classificado a partir de um “tríplice ponto de vista”: o da “ecologia no seu sentido antropro-social”; o da “educação comparada”; e o de uma “apreciação qualitativa e extensiva da educação” (focando a organização, as espécies de ensino, os dados estáticos) (MOREIRA, 1954, p. 11). Discorrendo acerca da educação comparada, assinala que buscou perceber as semelhanças entre os aspectos do ensino em Santa Catarina e os das outras regiões do país: “pretendemos ver se há correspondência entre o modo pelo qual a escola catarinense, como instituição social, se comporta ecológicamente, e os modos de outras escolas em outras regiões e países” (MOREIRA, 1954, p. 12). De acordo com Daniel (2009), neste período, a perspectiva da educação comparada foi frequentemente utilizada nas pesquisas sociológicas brasileiras.

A monografia “A educação em Santa Catarina” suscitou o lançamento de outra obra sobre a mesma temática, intitulada “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’” (1955) e publicada em “folheto” de 40 páginas, impresso na Tipografia e Livraria Blumenauense S. A. O autor é Orlando Ferreira de Melo, que havia sido aluno de Moreira, quando normalista no Instituto de Educação de Florianópolis, e que em 1955 exercia a função de catedrático de Metodologia e Prática de Ensino na Escola Normal Pedro II, localizada na cidade de Blumenau (SC). Analisando criticamente a obra do antigo mestre, estabelece um contraponto em relação a algumas ideias e teses nela presentes. Publicada também na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), a versão de Melo sobre a educação catarinense é apresentada da seguinte forma:

Escritos com elevado espírito de crítica e de colaboração, sem nenhuma preocupação de autoafirmação polêmica, os comentários procuraram até certo ponto justificar a política ou orientação do Departamento de Educação de Santa Catarina, quebrando, assim, um pouco da severidade com

que J. Roberto Moreira analisara e avaliara o sistema catarinense de educação popular. Destinando-se as publicações do I.N.E.P, a, entre outras coisas, provocar o estudo e os debates dos problemas e das situações educacionais no Brasil, tendo em vista a formação de uma consciência ativa e criticamente analisadora de tais problemas e situações, procurou o próprio autor da monografia apreciada nos comentários do Prof. Orlando Ferreira de Melo a sua publicação nesta Revista, contribuindo assim para compreensão melhor do que é a educação em Santa Catarina (RBEP, 1956, p. 91).

Como alguém que atuava no campo da educação catarinense e mantinha relações com Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, Orlando Ferreira de Melo escreveu seus "Comentários". Esclarecendo que, dentre as "questões abordadas pelo eminente autor" teriam sido objeto de análise dos Comentários "apenas aquelas que envolvem questões de ordem didática pròpriamente dita" (MELO, 1955, p. 4), elege algumas passagens da escrita de Moreira, como as que versam sobre a escola elementar catarinense anterior a 1930 e seu caráter intelectualista; as orientações do Departamento de Educação após 1940; a confusão ocorrida quando se buscou colocar em prática os ideais difundidos pelo movimento da Escola Nova no Brasil. Tais assuntos são divididos por Melo em dois grupos: os relativos às questões didáticas da escola primária catarinense e os que poderiam ser agrupados como diretrizes tomadas pelo Departamento de Educação. Apesar das críticas, elogia a obra de Moreira, situando a contribuição e importância por ser um escrito de caráter científico, elaborado "de acôrdo com as normas sadias da investigação", longe de estar a serviço da propaganda oficial.

No ano de 1955, também pela Cileme, João Roberto Moreira publica um segundo estudo, intitulado "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul", num livro de 264 páginas. A obra traz detalhes referentes à educação no Rio Grande do Sul, relacionando os aspectos educacionais, sociais, históricos e culturais da região. Pesquisas de campo, envolvendo observações, questionários, entrevistas, além da consulta a documentos e obras sobre o assunto, embasaram os dez capítulos que compõem a obra, a saber: Aspectos culturais do Rio Grande do Sul; Organização administrativa da educação; Despesas com educação e cultura; A administração da escola primária; Aspectos numéricos e materiais da escola primária; Aspectos

funcionais e qualitativos da escola primária; O professor primário e sua formação; O ensino de nível médio e superior; Sinopse estatística; Resumo e conclusões gerais sobre a escola elementar e a formação do professor primário.

Moreira havia passado algum tempo no Rio Grande do Sul a fim de ampliar os conhecimentos sobre tal realidade educacional e coletar dados que fundamentassem suas considerações. A obra consistia num primeiro “ensaio de survey”, de cunho objetivo e com caráter de interpretação da realidade, de “aproximação do que é a educação no Rio Grande do Sul” numa visão “panorâmica do sistema educacional sul-riograndense, com o salientar de alguns dos problemas e fatos” que despertaram atenção (MOREIRA, 1955, p. 1-2). Pesquisas desta natureza iam além dos seus limites, tinham grande ambição e ocupavam importante posição no projeto de Anísio Teixeira, que era o de: “produzir, elaborar [...] o conhecimento do estado presente da educação no Brasil e [...] atuar na opinião profissional dos educadores, que, assim esclarecida, poderá influir ou orientar o movimento de reconstrução educacional do País” (TEIXEIRA, 1955).

A partir do ano de 1956, as atribuições de diagnosticar as diferentes realidades educacionais brasileiras, a cargo da Cileme e de outras campanhas, passaram a ser atribuições do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Instituído pelo Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955, e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o CBPE reunia técnicos de projeção em diversos setores da sociedade, estando também afinado às ideias que circulavam transnacionalmente sobre as relações entre educação, modernização e desenvolvimento. Criado com a colaboração da Unesco e fundamentado no projeto de viabilização de um Centro de Altos Estudos Educacionais, proposto por Anísio Teixeira, no ano 1953, estava sediado no Rio de Janeiro e apresentava a seguinte estrutura: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (dirigido por João Roberto Moreira), Divisão de Documentação e Informação, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (ARAÚJO, 2007). De forma integrada ao CBPE foram arquitetados também Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), localizados nas cidades de Salvador (BA), Belo Horizonte (MG), Recife (PE), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS).⁹⁶

⁹⁶ Conforme é possível contatar, Santa Catarina não foi contemplada com um dos cinco CRPEs

Falando sobre a política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de formação de uma consciência crítica acerca da realidade nacional, Xavier (2008, p. 83-84) afirma que “a combinação desenvolvimento econômico, elevação do nível educacional da população, disseminação da ciência e formação de uma consciência nacional” orientou ações de intelectuais no período dos anos 1950-60, como demonstram os estudos produzidos por instituições ligadas ao Ministério da Educação, em especial, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)⁹⁷. A articulação entre a educação do povo e a formação de uma consciência nacional era partilhada pelos dois institutos.

No âmbito desta reconstrução nacional via reconstrução educacional, iniciativas quanto à formação dos professores tiveram lugar de destaque. A relação entre o local (representado pelo municipal ou estadual), o nacional e o transnacional pode ser identificada como uma das características do projeto, pois, ao mesmo tempo em que eram realizados estudos sobre a realidade nacional, sempre atentando para as características regionais, também pode ser identificado um olhar para o transnacional, uma vez que os intelectuais ligados ao CBPE mantinham relações e circulavam em instâncias que extrapolavam os limites do país. Na política de publicações,

a opção por traduzir alguns dos manuais didáticos nos oferece a oportunidade de matizar o viés nacionalista que marca as orientações editoriais, demonstrando que as redes sociais e científicas de então se espriavam internacionalmente, partilhando projetos e concepções que extravasavam as fronteiras nacionais. Por certo, se alguns livros foram importados e traduzidos,

instalados no país. No entanto, alguns anos depois, e a partir da deliberação da LDB de 1961 de que cada unidade federada, e não mais o MEC, ficasse com a incumbência de implantação de centros de pesquisa, foi instituído no Estado catarinense o Cepe (Centro de Pesquisas Educacionais). Instituído a pesquisa educacional em Santa Catarina e aliando produção de conhecimento científico e formação de professores num projeto de modernização para o Estado, a iniciativa de criação do Cepe juntamente com um curso de Pedagogia fez surgir a Faculdade de Educação, embrião da futura Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (MELO, M. M. R., 2008).

⁹⁷ Assim como o Inep, o Iseb também era ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Fundado em 1955, objetivava incentivar e promover o desenvolvimento nacional, tornando-se instituição de referência na concepção e divulgação de um ideário desenvolvimentista no país (MENDONÇA et al., 2006).

outros foram produtos de encomenda do diretor do Inep aos seus autores (XAVIER, 2008, p. 78).

Conforme Daros (2012), nos anos 1950, as políticas educacionais brasileiras vinculavam-se à discussão acerca da contribuição da educação para o desenvolvimento, aquela vista como impulsionadora deste, como possibilidade de transformação da mentalidade social. As lógicas transnacionais passaram, então, a influenciar mais fortemente as decisões governamentais, a partir da ação de entidades, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), constituídas no período posterior ao da Segunda Guerra Mundial.

As publicações do CBPE/Inep/MEC foram organizadas em onze séries. Algumas delas se dedicavam à “compreensão de aspectos da realidade nacional” (XAVIER, 2008, p. 80), como a Série III, denominada Livros-Fonte; a Série V, Inquéritos e Levantamentos; ou a Série VI, Sociedade e Educação. A Série Inquéritos e Levantamentos era composta pelos trabalhos resultantes da Cileme, a saber: "Acreditação de Escolas Secundárias nos Estados Unidos da América do Norte" – Thales Mello Carvalho (1953); "A educação em Santa Catarina" - J. Roberto Moreira (1954); "A educação no Paraná" – Erasmo Pilotto (1954); "O ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo" – Irene Mello Carvalho (1957); "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul" – J. Roberto Moreira (1955); "O sistema educacional fluminense" – Jayme Abreu (1955); "Introdução ao estudo do currículo da escola primária" – J. Roberto Moreira (1955); "Estudos sobre o Ceará" – Joaquim Moreira de Souza (1955); "A educação secundária no Brasil" – Jayme Abreu (1955); "Município e ensino no Estado de São Paulo" – Carlos Correa Mascaro (1959). Para a autora, a estratégia denominada “campanhismo”, em que podem ser circunscritas a Cileme, a Caldeme e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), esteve relacionada a “uma estrutura vertical e centralizada”, composta por “agências independentes umas das outras, porém subordinadas a um órgão central, no caso, o MEC” (XAVIER, 2008a, p. 130).

Além das publicações do CBPE, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos continuou, nos anos 1950, ocupando lugar importante na circulação de discursos ligados à educação. No entanto, a revista não foi sempre a mesma desde sua criação, tendo assumido, na gestão de Anísio Teixeira, a ênfase numa “visão macro da educação”, pelo centramento no debate de questões como “a democratização do ensino” e a “busca de justiça social na educação”, além da discussão relacionada à tramitação da LDB (BRITTO, 2008, p. 36). Devido ao lugar privilegiado ocupado pelo periódico no debate educacional, objetivou-se, na presente pesquisa, mapear discursos que dizem respeito à formação de professores para o meio rural nesta fonte veiculados. Uma série de críticas, adesões, recusas, propostas foram localizadas, algumas das quais serão explicitadas nos dois subitens restantes deste capítulo.

4.1 A questão rural como problema

A partir de um estudo realizado por solicitação da Unesco, Lourenço Filho publica, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o artigo intitulado "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", no qual faz considerações gerais sobre a formação de professores e expõe seus problemas e desafios, com destaque para a preparação de docentes para o meio rural. Argumentando que "a formação especializada de mestres rurais, não é senão um dos aspectos desse problema mais amplo", que seria o da "formação do magistério primário no país" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 61), o autor cita a quantidade de professores improvisados e sem formação atuando nas escolas; a dispersão demográfica de várias regiões brasileiras – dificultando a organização e funcionamento da rede escolar; a descentralização do ensino – responsável por enormes diferenças entre a situação educacional nos Estados; a inadequação do currículo dos cursos de formação de professores à realidade do meio social – com destaque para os cursos rurais –, como impeditivos à boa organização da escola brasileira.

Não por acaso um estudo sobre a formação de professores foi encomendado a Lourenço Filho, tendo em vista sua aproximação com a temática e com outros intelectuais em cena. Com efeito, atuara como professor e diretor de escola normal, e como reformador do

ensino, tendo implementado, em 1922, uma reforma da Instrução Pública no Ceará. Esteve à frente do Departamento Nacional de Educação, em 1937, e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, entre 1938 e 1946, onde liderou uma série de estudos estatísticos sobre a situação educacional nos Estados brasileiros. Neste mesmo Instituto fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na qual trabalhou até o ano de 1964. Como signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao lado de Anísio Teixeira, figurou como importante representante do movimento, publicando os clássicos "Introdução ao estudo da Escola Nova" e "Testes ABC". Lourenço Filho também organizou, na década de 1920, a coleção pedagógica "Bibliotheca de Educação", considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil.

No trabalho escrito em 1953, sobre a formação de professores, Lourenço Filho fala sobre o insuficiente desenvolvimento do ensino no meio rural e a enorme desproporção de oportunidades educacionais oferecidas aos habitantes dessas localidades, aquém daquelas a que tinham acesso os moradores de áreas urbanizadas. As escolas normais, portanto, como "estabelecimentos até certo ponto satisfatórios para a formação de mestres destinados ao *ensino das cidades*" não correspondiam aos "reclamos do ensino nas escolas rurais" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 65). Nas considerações do autor, por não darem o "rendimento pedagógico e social desejado", estas escolas tinham sempre vagas disponíveis, lidando ainda com o problema da evasão escolar (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 65). Mas afirmando que o problema da formação de professores no Brasil ultrapassava "o rural", o autor destaca os avanços do período nesse sentido, citando as "experiências pioneiras" anteriores à Lei Orgânica de 1946, principalmente as iniciativas decorrentes desta legislação, que havia impulsionado o movimento, fazendo com que tivesse "maior firmeza e expansão" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 61).

Em conformidade com o estudo em questão, alguns fatores, como a má distribuição da população no país, além de causas ligadas ao que chama de "tradições naturais e normas político-administrativas" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 63), haviam contribuído para impedir a "boa organização" dos cursos normais, ocasionando a dispersão demográfica em algumas regiões. Neste conjunto de fatores são citados ainda o trabalho servil e a escravidão presentes na constituição do Brasil, a regionalização da educação e a falta de responsabilização da União no ensino elementar e médio por

longo período, a carência de recursos nos Estados e as profundas diferenças nos sistemas regionais de educação, além do elevado número de analfabetos.

Também divulgado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, outro texto que interessa à análise é o que tem por título: "A mensagem presidencial de 1952 e a educação", ao ilustrar o lugar estratégico conferido à formação docente no Brasil de meados do século XX. Responsáveis pela tarefa de colocar em prática as reformas educacionais e por divulgar ideias e ações afinadas à construção de um país moderno – através de seu trabalho educativo junto aos alunos, suas famílias e comunidade – os professores (e sua formação) são aclamados, como bem ilustram as palavras a seguir:

Muito pouco valerão programas novos e guias didáticos para o professorado; reduzida influência terá o material pedagógico abundante; escassa penetração terão as portarias e comunicados sobre as modernas técnicas de ensino; raramente produzirão efeitos práticos os regulamentos e as leis [...] sem o magistério. Se não houver a participação ativa do professor que corporifique e traduza as concepções básicas da reforma, todas as tentativas, certamente, não passarão de meros acidentes na história da educação de um povo (BRASIL, 1952, p. 212).

A fim de contribuir para a resolução do "grave problema da educação de nossas massas" (BRASIL, 1952, p. 209), é anunciado o plano de ampliação da rede de ensino primário e normal, a ser implementado por meio de convênios com os Estados. Além da realização de cursos de aperfeiçoamento para os professores já em exercício, importante seria a atenção dada à formação inicial através de medidas que tornassem "o ensino normal capaz de influir poderosa e eficazmente na mentalidade dos novos professores" (BRASIL, 1952, p. 212). A realização de cursos de formação, a organização de guias didáticos para orientação dos docentes, a ampliação da rede de escolas normais e primárias (especialmente nas zonas rurais, com a previsão de construção de residências para os professores) faziam parte do conjunto de medidas afinadas à renovação educacional desejada. Tudo isso com o

objetivo de buscar diminuir as estatísticas que anunciavam a realidade de milhares de crianças ainda à margem do sistema de ensino, em especial, aquelas residentes fora do perímetro urbano, como pode ser constatado na seguinte afirmação:

Pelo exame da matrícula escolar, chega-se à conclusão de que a zona rural, por onde se distribuem cerca de 30 milhões de brasileiros, está sofrendo uma acentuada crise de assistência educacional. Com efeito, apenas 38% das crianças matriculadas no curso primário pertencem às zonas rurais, enquanto cerca de 70% das crianças brasileiras ali se encontram. Tudo isso é, em parte, reflexo da carência de prédios escolares adequados e da falta de professores habilitados (BRASIL, 1952, p. 210-211).

Outros dados estatísticos aparecem no texto, como os que mostram a "significativa" e "precária situação do professorado". Segundo inquérito realizado pelo Inep, dos "78.000 professores em exercício em 1943, 31.000 não possuíam formação adequada" (BRASIL, 1952, p. 211). Lourenço Filho, no trabalho anteriormente citado, também traz dados sobre a situação educacional, como os relativos a um inquérito recente (em relação ao período de publicação da obra), a partir do qual era possível concluir "que 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 62). Essa situação variava de região para região, havendo Estados com taxas bem menores e outros, com números mais alarmantes, com até 80% dos professores sem formação.

Tornar o Brasil moderno e desenvolvido era o objetivo e, para isso, a educação seria central. Era necessário dar continuidade às iniciativas já implementadas no setor, fortalecê-las, mas também fundamental ampliá-las, criar outras, de modo que a realidade fosse modificada e que a educação escolar alcançasse toda a população, mesmo a residente nos mais longínquos cantos do Brasil.

Em pesquisa realizada no âmbito da Cileme, João Roberto Moreira traz informações que vão numa mesma direção, quando produz "A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a

administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação". Referindo-se às escolas dos meios rurais catarinenses, o intelectual destaca a existência de "professores provisórios de escolas isoladas, sem formação pedagógica, em proporção que ultrapassa a 50% de todo o magistério primário, com a agravante de não mais serem recrutados e selecionados em bases racionais, mas por critérios político-partidários" (MOREIRA, 1954, p. 86-87).

Ao tratar do problema da formação docente para os meios rurais, Moreira cita como possibilidade a Lei Orgânica do Ensino Normal, que (em tese) teria contribuído com a preparação destes professores. No entanto, aponta inconvenientes no que diz respeito à ação da lei, pois, apesar da grande necessidade de instituições que formassem docentes para as escolas primárias rurais, os cursos normais regionais, previstos na Lei Orgânica, apresentavam alguns problemas, como a não diferenciação e adequação curricular, e a falta de professores habilitados.

A equiparação das unidades de formação pedagógica às demais instituições de ensino secundário é também citada como problema. Considerando que a mudança ocasionara uma "supermatrícula" nas unidades de formação pedagógica, além da "supressão de atividades extra-curriculares" e da "transformação da escola em simples lugar de ensino secundário, anárquico e deficiente" (MOREIRA, 1954, p. 81), este autor denuncia que o objetivo de formar maior número de professores não estava sendo alcançado, já que muitos dos que procuravam as escolas normais regionais o faziam para ter acesso ao secundário e não com o objetivo de serem professores.

O discurso de Moreira não foi o único no qual se constatou críticas à equiparação da formação de professores às outras modalidades de ensino secundário. Em artigo datado de 1959, publicado no jornal O Nordeste (Aracajú) e na Rbep, Nunes Mendonça critica a equiparação, dizendo ser um erro a presença do curso ginásial junto aos cursos de formação docente, por provocarem uma "supermatrícula de alunos que não visam o magistério, absorvendo todas as atenções administrativas, despojando o ensino normal de tudo que lhe é essencial", numa situação que prejudicava "imensamente a formação profissional do professor primário" (MENDONÇA, 1959, p. 154). O autor afirma veementemente que a junção do curso ginásial ao normal, "condenada por todos os que se preocupam com o problema da formação do professor primário, tem sido o grande mal da educação pedagógica" (MENDONÇA, 1959, p.

154). Para corroborar sua posição, cita falas de Francisco Campos⁹⁸, Anísio Teixeira e do próprio Moreira, que criticam a equiparação. Ao referir-se a este último, menciona o estudo publicado em 1954 sobre a realidade catarinense.

É importante explicitar que Mendonça possuía ligações com alguns dos educadores citados por ele, o que pode dizer do lugar de onde fala. Como professor de diferentes disciplinas (lecionou Pedagogia, Sociologia e Psicologia Educacional, Administração Escolar e Higiene), no Instituto Rui Barbosa, em Sergipe, o professor, jornalista e escritor, publicou em 1958 "A educação em Sergipe", estudo originalmente encomendado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Nesta obra, assim como "em outros escritos, o professor Nunes Mendonça evidencia sua adesão a pedagogia da escola nova, fazendo críticas as condições da escola sergipana e apontando medidas que deveriam ser adotadas na tentativa de modificar o ensino público", defendendo, portanto, "as possibilidades do desenvolvimento humano advindo da educação" (SOUZA, J. E., 2008, p. 2-3).

Em relação à equiparação da escola normal a outros cursos secundários, criticada por Moreira e Mendonça, vale aqui uma referência à pesquisa de Schneider (2008). Estudando a expansão dos cursos normais regionais em Santa Catarina a partir de 1946, constata que esta não se deu com o objetivo de formar maior número de docentes, mas como estratégia de oferta de formação a uma população que possuía poucas oportunidades de acesso ao nível secundário. O discurso oficial justificava a ampliação dos cursos normais regionais pela necessidade de preparar professores, mas esta parece não ter sido a mais importante intenção da citada expansão.

Numa segunda obra publicada pela Cileme, João Roberto Moreira debruça-se sobre "A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul". Aí fala sobre as precárias condições das escolas normais regionais existentes que, de acordo com um plano de reforma então em elaboração pelo governo do Estado, seriam substituídas por escolas normais rurais. Esse plano, situado na contracorrente da Lei Orgânica do Ensino Normal, estava para ser aprovado. É elogiado por Moreira, principalmente pela amarração

⁹⁸ O mineiro Francisco Luís da Silva Campos foi advogado e jurista. Ainda na década de 1920 promoveu, embasado nos princípios do movimento pela Escola Nova, uma reforma educacional em Minas Gerais. No ano de 1930 assumiu a direção do então criado Ministério da Educação e Saúde.

prevista entre o currículo dos cursos normais rurais e os "problemas e condições locais", o que iria de encontro "ao velho estilo brasileiro dos cursos indiferenciados e uniformes para todo o país" (MOREIRA, 1955, p. 168).

O autor cita como problemas a falta de professores habilitados para lecionar nas escolas normais sul-rio-grandenses onde costumavam atuar os próprios professores primários.⁹⁹ Os cursos normais não estavam conseguindo formar uma quantidade de professores que suprisse a demanda nas escolas primárias e, frente ao grande número de docentes desprovidos de formação, aos municípios restava admitir, "mediante concurso, elementos sem formação pedagógica, para depois, com cooperação do Estado, submetê-los a cursos de férias, intensivos," que não eram "nova maneira de formar professôres" (MOREIRA, 1955, p. 170).

Diferenças entre professores estaduais e municipais do Rio Grande do Sul são destacadas por Moreira quando afirma que a maioria das escolas primárias estava sob a tutela municipal, ao mesmo tempo em que o maior número de professores sem formação adequada. Na pesquisa realizada, constatou que as escolas estaduais urbanas, em geral, contavam com professores formados, o que não acontecia com as localizadas no meio rural. Já nas escolas municipais, a presença maior era dos professores sem formação, independentemente da localização destas.

O autor utiliza um tom de admiração ao falar sobre as "professoras municipais", ponderando os baixos salários pagos (bastante inferiores aos da rede estadual), as condições precárias das escolas no que se refere a prédios, mobiliário e materiais didáticos. Caracteriza-as como pessoas simples que, com poucos recursos e estrutura ineficiente, faziam a escola atender as necessidades do meio, proporcionando aos alunos a aprendizagem do essencial para suas vidas, como se verifica no texto que segue:

Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias; não diremos que ela seja

⁹⁹ A partir do relatório de Maria da Glória Mattos, não apenas no Rio Grande do Sul professores primários assumiam as disciplinas nos cursos de formação docente. Esta situação é por ela criticada ao se referir à realidade catarinense no ano de 1961 (MATTOS, 1961).

antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedecem a critérios científicos de planejamento e execução; mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa; em nenhuma vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém; escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais (MOREIRA, 1955, p. 185).

Além do perfil docente anteriormente descrito, Moreira fala também sobre o que chama de "professor servidor público". Este não é alguém recrutado no meio em que a escola está situada ou integrado à comunidade. Ao contrário, é um professor que, em muitos casos, nem se identifica com a escola e com a localidade a que ela pertence, pois, estando acostumado ao conforto da vida na cidade, não se adapta ou vê com bons olhos o fato de estar numa escola do interior. O professor "funcionário" mostra pouco comprometimento com sua função e desejo de ficar o menor tempo possível na escola.

Conforme é possível constatar, a falta de estrutura, recursos e professores para atuar nos cursos normais, a presença de currículos já superados e sem relação com os alunos e o meio, as longas distâncias territoriais a serem vencidas na criação de escolas e na organização das redes de ensino, a considerável demanda por formação docente devido à grande quantidade de mestres sem habilitação atuando nas escolas primárias, são questões que permeiam os discursos dos intelectuais nos anos 1950. Para tais problemas, projetos e ações faziam-se necessários.

4.2 Projetos de formação, seleção e atuação docente

No artigo "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais" Lourenço Filho analisa a formação de professores e, em particular, as experiências da Escola Normal Rural de Juazeiro do

Norte (Ceará) e da Fazenda do Rosário (Minas Gerais). Uma das contribuições do trabalho do autor é o fato de situar os projetos que embasam tais experiências e estabelecer relações entre elas e os modelos de formação defendidos por outros intelectuais do período. O primeiro exemplo citado é o da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, fundada em 1934, como pioneira na formação especializada de professores rurais no país. Afinada ao movimento de ruralização do ensino, que tinha como bandeira a missão de fixação do homem no campo pela ação da escola, partia da premissa de que professores devidamente preparados em técnicas agrícolas e conhecimentos de higiene e profilaxia trariam melhores condições sanitárias à população, além de cultivar nas crianças o amor e o apego a terra.

Por sua vez, no Curso Normal Regional, que funcionava desde 1950 na Fazenda do Rosário, era desenvolvido um projeto fundado na concepção de que a função da educação rural ultrapassava o objetivo de fixar o homem no campo. Não bastava, portanto, que a formação de professores focasse a aprendizagem de técnicas agrícolas e de defesa da saúde, assim como de modo algum poderia a escola primária ter a preocupação de oferecer ensino de caráter profissional. Ao contrário, a solução dos problemas do meio rural exigiria medidas de "maior envergadura", como:

[...] reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; "missões rurais" com emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 66).

O programa anteriormente descrito, segundo Lourenço Filho, era defendido por educadores como Fernando de Azevedo,

Almeida Júnior e Abgar Renault, e estava afinado com o que a Unesco "mais tarde, veio a definir como *educação de base*" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 67). Sobre a educação de base, João Roberto Moreira, fundamentado em documento da própria Unesco, considera tratar-se de uma educação que tinha como princípio alcançar toda a população, indo além da alfabetização no sentido de melhorar a "vida do povo" e de exercer "ação sobre o meio natural e social", constituindo-se numa "força de progresso e de evolução" (UNESCO, 1946 *apud* MOREIRA, 1957, p. 100).

Da mesma forma Lourenço Filho, situando os projetos para educação rural apoiados no ruralismo pedagógico ou na chamada educação de base, mostra entusiasmo em relação às iniciativas brasileiras. Não deixando de citar a importância e os avanços proporcionados pela experiência tanto de Juazeiro do Norte quanto da Fazenda do Rosário, parece destacar um maior número de pontos positivos nesta última. Pode ser citado, neste âmbito, o permanente contato com os egressos dos cursos por meio de um trabalho de orientação via correspondência, medida que possibilitava que os alunos não ficassem desamparados após os cursos, ao mesmo tempo em que contribuía para a avaliação e o replanejamento da formação oferecida. A concomitante presença de professores em serviço e em formação inicial também conferia maior qualidade ao projeto da Fazenda do Rosário, por trazer as necessidades reais das escolas para o espaço de formação. O cuidado na seleção dos alunos, na organização dos programas e na escolha dos métodos de ensino também são lembrados.

No artigo "Educação Rural e Educação de Base"¹⁰⁰, Moreira situa a escola e sua ação de forma alargada, defendendo que toda educação – e não apenas a praticada nas zonas rurais – precisa estar relacionada às condições locais, tendo como foco o homem e o meio. Em relação às escolas rurais brasileiras, considerava não ser possível melhorá-las ou transformá-las, já que neste âmbito tudo estava por ser feito. Os avanços educacionais alcançados até então se limitavam às escolas urbanas. Escreve ele no texto apresentado na sequência:

Evidentemente a educação rural no Brasil carece extraordinariamente de organização e orientação

¹⁰⁰ Além de publicado na Rbep, o artigo compõe a obra "Teoria e Prática da Escola Elementar", lançada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1960.

adequadas. Todo o nosso progresso educacional, que existe, apesar dos problemas e dificuldades do sistema em função, tem sido realizado sobretudo nas áreas urbanas. Até agora, não obstante o romantismo bucólico que tem animado alguns movimentos em prol de certa escola rural, o que temos feito nesse setor é tão-somente o de transplantação para o campo do tipo de escola urbana mais comum, rebaixado em suas condições mínimas, isto é, deteriorado por simplificação e por total inadaptação ambiental.

Não dispõem nossas escolas rurais de estrutura administrativa funcionalmente capaz, não encontram financiamento adequado e empregam um corpo de professores sem treinamento, imaturo e pobre de compreensão relativa ao seu próprio trabalho, a quem se incumbe ou pretende incumbir de ensinar um currículo formalizado e divorciado da realidade da vida rural.

Na quase totalidade das pequenas escolas do interior, se oferece aos alunos apenas um mínimo de ensino formal de leitura, escrita e aritmética, mínimo esse realizado quase indiferentemente por um corpo docente sem orientação nem preparo, em que pese muitas vezes ao grau de abnegação quase heróica com que se mantém em serviço (MOREIRA, 1957, p. 89).

Criticando tanto a orientação urbanista presente na educação brasileira, quanto as iniciativas de ajustá-la ao meio rural, afirma que uma proposta educacional adequada precisaria "construir as bases de uma nova mentalidade" entre as populações rurais (MOREIRA, 1957, p. 116). Tal projeto embasar-se-ia no cuidadoso planejamento de quatro pontos: currículo, material didático, relação escola/comunidade e formação docente.

Em relação ao currículo, o autor defende o reajustamento do já existente à realidade da vida rural. Quanto ao material de ensino, prevê sua regionalização e adequação ao meio através da produção própria. Neste sentido indica a importância de serem aproveitados os recursos disponíveis no ambiente rural como uma espécie de laboratório natural, de modo que o material impresso tivesse apenas função

complementar. As relações entre escola e comunidade são colocadas como basilares para a concretização do sentido social e educativo da escola e, para tanto, as atividades educativas deveriam estar relacionadas à comunidade a fim de que a escola se tornasse um centro de interesse para a população local.

No que se refere à formação docente, Moreira cita que o professor necessitaria compreender a vida rural, saber o que é a natureza, conhecer técnicas educacionais que possibilitassem aproveitar os conhecimentos colhidos do meio e transformá-los em saberes para a escola primária. Sua formação também deveria abranger conhecimentos das áreas de comunicação e relações públicas, a fim de que tivesse condições de lidar melhor com o habitante do meio rural, além de proporcionar que se familiarizasse com instâncias municipais, federais e estaduais, junto às quais pudesse encontrar financiamento e apoio. Em relação às instituições de formação, alerta sobre o cuidado necessário em sua organização, já que os cursos oferecidos deveriam ter "caráter muito mais prático que acadêmico", e seus programas, ao invés de transmitirem "noções e teorias", precisariam "formar atitudes e despertar consciência para problemas e situações". Portanto, os programas não poderiam ser formados por "conhecimentos exclusivamente gerais", de caráter enciclopédico, mas por conteúdos formadores da "cultura nuclear de nossa sociedade" (MOREIRA, 1957, p. 121).

Assumindo responsabilidades maiores do que aquelas usualmente atribuídas aos colegas em exercício nas escolas urbanas, os professores rurais tinham como função mudar a visão da população em relação à instituição escolar. Esse trabalho de persuasão somente poderia ser exercido por um especialista, bem formado e adaptado ao meio social da escola. O fato de ser recrutado na própria zona rural contribuiria para essa adaptação, pois, na sua percepção, o professor local, "preparado para educar a sua própria gente, tendo em vista o desenvolvimento da própria área em que nasceu e viveu a sua infância, terá mais facilidade de exercer as funções educativas e de liderança que se lhe atribuirão" (MOREIRA, 1957, p. 121). Mas alertava que um cuidado especial se fazia necessário para que os cursos de formação não desenvolvessem nos jovens (mesmo nos de origem rural) "atitudes antagônicas ao meio", despertando neles "o interesse e o desejo pela vida urbana" (MOREIRA, 1957, p. 122).

Além da orientação demasiadamente urbanista e intelectualista, presente na maioria dos cursos normais, o autor também

criticava os cursos que, localizados nas zonas rurais, contavam com currículos supostamente relacionados ao meio social, mas que acabavam formando técnicos agrícolas ao invés de professores. Para ele, não se tratava necessariamente de ensinar os docentes a plantar e cuidar de animais, de buscar a todo custo construir hortas nas escolas ou de ter como único fim a fixação do homem no campo, pois as disciplinas manuais poderiam ser tão abstratas quanto as tradicionalmente presentes nos currículos chamados intelectualistas, como se pode ler no artigo "Funções sociais e culturais da escola – Conceito de escola primária", também de 1957:

É interessante observar que se tem cuidado mesmo de preparar e formar professores para estas novas e abstratas disciplinas (apesar de manuais), julgando-se que, assim, uma nova pedagogia se consolidaria. Tal preocupação, menos que equipar os alunos das escolas normais para que viessem a exercer a docência em comunidades do interior com o objetivo de transformar a escola, transportando-a para a vida social de suas vizinhanças, visava torná-los capazes de algumas atividades caracteristicamente manuais. E, por esse desvio de orientação, muitos observadores superficiais são levados a uma espécie de quase êxtase admirativo em face de jovens professores que conseguem manejar um martelo, uma torquês, uma plaina ou um arado, e uma enxada ou outro instrumento agrícola... (MOREIRA, 1957a, p. 79)

Do seu ponto de vista, em vez de saberem usar instrumentos agrícolas ou selecionar sementes e mudas, fazia-se necessário que os professores compreendessem "o que são e o que podem vir a ser as crianças, como entrar em relação com elas, como orientá-las e dirigi-las" (MOREIRA, 1957, p. 122). O conhecimento geral em conteúdos agrícolas, sim. A especialização em nestes saberes, dispensável. Na passagem que segue, o entendimento do autor acerca do sentido da educação rural parece ficar claro:

É preciso chamar a atenção para um equívoco comum entre nós, depois que surgiu o movimento

que podemos caracterizar como "messianismo" rural. De acordo com esse movimento, a escolinha que tivesse alguns canteiros plantados com legumes e um quintal de cereais, tudo feito pelo professor e seus alunos, preencheria as funções que lhe cabem. Entretanto, vimos no estrangeiro escolas rurais perfeitamente integradas em suas funções, inclusive a funcionar como centros de comunidade, sem nada disso. O objetivo primordial da escola primária rural não é formar o agricultor, mas sim preparar a criança para a vida rural, fazendo-a participar consciente e orientadamente dessa vida. Neste caso, em vez de confiná-la em certas práticas agrícolas, nos limites do terreno escolar, práticas essas que podem divergir fundamentalmente das em uso na área comunitária, o melhor é levar os alunos a observar e apreciar o próprio trabalho rural dos adultos, inclusive fazendo-os pensar sobre esse trabalho em termos de economia, de produção, de equilíbrio e condicionamento das forças naturais e de proteção e aproveitamento dos recursos naturais. Este mesmo trabalho, se a escola conseguir ser um centro de comunidade, é o que compete ao professor desenvolver junto aos alunos e às famílias, por meio de reuniões, de debates, de conversas, das leituras que a biblioteca da escola proporcionar etc (MOREIRA, 1957, p. 122-123).

O que sobressai no projeto apresentado por Moreira é a importância da atuação da escola na realidade social, principalmente no meio rural, onde as iniciativas faziam-se não apenas necessárias como também urgentes. Ao mesmo tempo, emerge a compreensão de que a escola, sozinha, não poderia promover grandes mudanças, já que uma prática educacional não atrelada a políticas mais amplas tenderia ao fracasso.

Ao defender suas teses, Moreira fornece pistas que indicam “com quem” está dialogando, e também “contra quem” mantém o diálogo. Neste caso, suas intenções parecem recair – além das mais explícitas, que se referem à defesa e divulgação de seu projeto – sobre o embate com os adeptos do chamado ruralismo pedagógico,

principalmente quando critica a superficialidade das propostas educacionais que tinham como fim a fixação das populações no campo. Em tom irônico, cita, além do “messianismo rural” que caracterizava o movimento, o “êxtase admirativo” daqueles que julgavam que o aprendizado de técnicas agrícolas poderia resolver o problema da formação das crianças residentes nas zonas rurais e da preparação de seus professores. Nesta direção, vale ressaltar que, apesar dos pontos de convergência nas críticas que os dois grupos lançam à situação das escolas e dos professores dos meios rurais, o embate entre ruralistas e adeptos do movimento pela Escola Nova remete ao acalorado debate dos anos 1930, quando os escritos de Sud Mennucci, ícone daquela orientação, criticavam os estrangeirismos e a cópia de modelos alheios à realidade brasileira, importados com a intenção de reformar a educação, crítica esta endereçada, sobretudo, aos que ficariam conhecidos como “pioneiros da educação”, como é o caso de Fernando de Azevedo. Estes, por sua vez, também se posicionavam criticando o “espírito romântico” e “simplista”, assim como a “exaltação lírica” que não permitia a percepção do problema da educação rural como algo amplo e complexo (AZEVEDO, s. d., p. 33).¹⁰¹

Em se falando de projetos educacionais articulados a projetos de Brasil, ao que parece, tanto para os ruralistas, quanto para o grupo afinado à educação de base, as ações de que necessitavam o meio rural, seu processo de civilização e progresso, num primeiro período, ou de modernização, num momento histórico posterior, deveriam tomar como parâmetro o urbano. As diferenças situar-se-iam, então, na forma como cada grupo concebia a relação entre sociedade e educação, as finalidades desta última, os caminhos a serem tomados para a implementação e efetivação de seu projeto educacional.

Para os ruralistas, devido à vocação eminentemente agrícola do Brasil, seria necessário concentrar os esforços no sentido de fixar a população no campo, evitando seu deslocamento para os centros urbanos e contendo a sedução exercida pelas cidades. Construir uma proposta educacional gestada com base na realidade nacional, sem recorrer à importação de modelos estrangeiros, e que previsse a

¹⁰¹ Nesta discussão tanto o conceito de campo em Bourdieu (1983) quanto as ressalvas de Skinner (2005) quanto à busca pelas intenções dos autores dos discursos, suas interlocuções, aceitações e recusas parecem pertinentes. Vale lembrar que o debate entre adeptos do ruralismo e integrantes do movimento pela Escola Nova é também abordado no item 2.2 deste trabalho.

adequação dos conteúdos e métodos de ensino às peculiaridades do meio, era também objetivo daquele grupo.

Já para os que participaram primeiramente do movimento pela Escola Nova e posteriormente se aproximaram da perspectiva da Unesco em relação à “educação de base”, como é o caso de Fernando de Azevedo e João Roberto Moreira, a educação era apenas um dos aspectos e não poderia ser hiperdimensionada em suas funções e possibilidades, dentre outros âmbitos da sociedade. Ancorados em conhecimentos sociológicos, afirmavam que não somente a educação nas zonas rurais deveria estar relacionada ao meio, mas todo e qualquer tipo de educação – argumento que utilizavam para criticar os ruralistas que, segundo afirmavam, possuíam uma visão romanceada e limitada das relações entre educação e meio social. Os projetos de intervenção formulados, portanto, precisariam ultrapassar a educação e não deveriam se limitar a esta, sob a pena de virem a fracassar. Vale destacar que os adeptos desta segunda orientação também tinham como finalidade que as populações rurais permanecessem em seu meio de origem e, neste sentido, a escola e o professor teriam uma grande responsabilidade: aquela seria o centro cultural da comunidade local, este assumiria a tarefa de ser referência no espaço escolar e fora dele, constituindo-se num líder no meio social da escola, atuando nos assuntos educativos, culturais, associativos, junto a adultos e crianças.

Retomando as apreciações de Moreira, é possível perceber similaridades entre as considerações apresentadas em 1957 e formulações anteriores, como as que compõem o livro "A educação em Santa Catarina" (de 1954). Nesta obra, algumas indicações podem ser destacadas quando o autor propõe medidas de superação dos problemas da educação e da formação de professores: opção por uma orientação regionalista e ruralista para as escolas de formação docente, ao invés de obedecerem a um padrão único e fixo; descentralização e autonomia dos serviços da educação, por meio de uma administração municipalista, a partir do planejamento e da organização local; constituição de um Fundo Estadual de Educação e Cultura e de Fundos municipais; agrupamento das escolas isoladas, ruins pedagógica e financeiramente, em escolas reunidas ou grupos escolares; criação de missões culturais para formação dos professores, num programa de aperfeiçoamento regional, independente dos cursos de formação inicial. De "caráter contínuo", as missões funcionariam seguindo o modelo de seminários regionais de pedagogia, de "dois meses em cada região, renovados ou repetidos anualmente, em que se procuraria executar não apenas um trabalho de

curso e conferências, mas de campo, nas próprias escolas elementares". Nesses cursos aconteceria o "recrutamento, seleção e formação de novos elementos, de acordo com as necessidades dos municípios da região, tirados das próprias camadas populares" (MOREIRA, 1954, p. 102). De caráter teórico-prático, as "missões" proporcionariam momentos de formação aos professores em seu próprio lugar de atuação.¹⁰²

Defendendo a edificação da instituição escolar como centro cultural da comunidade local, Moreira propõe uma formação docente afinada a este princípio. A falta de êxito das tentativas de melhoria da qualidade do ensino, ocasionada pela ausência de educadores preparados para concretizá-las, é por ele denunciada, assim como são criticadas as propostas fundadas numa interpretação equivocada (em sua visão) dos meios e dos fins da educação rural. Na busca de qualidade para os cursos existentes, prevê medidas de seleção e formação que versam sobre o recrutamento dos professores em seu próprio meio, a reformulação do currículo e da finalidade dos cursos, o treinamento em serviço por meio de "missões" no período de férias. A reorganização dos órgãos responsáveis pela educação e pela descentralização administrativa são pontos igualmente lembrados, o que mostra o entendimento sobre a necessidade de olhar para algo mais do que os aspectos relacionados ao funcionamento interno da escola, no sentido de melhor projetá-la.

Um modelo de formação e atuação docente é também explicitado pelo professor e intelectual mineiro Abgar Renault. Atuante como Secretário de Educação, em Minas Gerais, Renault verificou a precária situação das escolas rurais, com professores sem formação e recebendo baixos salários. Como medida, estabeleceu acordos de colaboração entre Estado e municípios, prevendo a orientação e fiscalização das escolas rurais, bem como a melhoria salarial aos docentes (LOURENÇO FILHO, 1953). Incentivador de iniciativas ligadas à educação rural, discursa na formatura das normalistas da Escola Normal Rural A. S. Azevedo (MG)¹⁰³, proferindo a palestra intitulada "A professora rural e o cumprimento de sua missão". Bastante otimista e fazendo diversas indicações, possivelmente no intuito de alimentar nas alunas o desejo de iniciar logo a atuação docente, fornece

¹⁰² Na apreciação de Melo (1955), Moreira teria "silenciado", com tal sugestão, sobre os cursos de formação inicial de professores, tão necessitados por receber atenção.

¹⁰³ Indicada por Renault como "Escola Normal Rural A. S. Azevedo, de Minas Gerais", é possível que se trate da escola Sandoval Soares de Azevedo, localizada na Fazenda do Rosário.

uma série de exemplos de procedimentos que poderiam adotar em sua prática. Para ele, na sociedade em transição e mudança que era o Brasil, o papel da educação tornava-se decisivo, talvez como em nenhum outro momento o fora. Nesse grande desafio colocado aos docentes, não bastaria que se ocupassem de instruir ou ensinar seus alunos, mas de educá-los, algo mais amplo e complexo do que transmitir conhecimentos.

"Novos estilos" e formas de viver! Exigência de "novas escolas" e "novos professores". Para o autor, nas localidades distantes do meio urbano, a necessidade do novo se colocava ainda mais emergencial: "nas zonas rurais, verificaremos, talvez com intensidade maior ainda, a necessidade extrema de novos professores para novas escolas, que lancem novo estilo de vida na vida do campo". No entanto, a mudança nas zonas rurais seria "mais difícil ainda" do que nas cidades, devido às "próprias condições de tais zonas, há tantos e tantos anos totalmente abandonadas" (RENAULT, 1955, p. 236). Por esse motivo, não se poderia esperar que os professores dos meios rurais tivessem as mesmas qualidades daqueles a atuarem nas cidades, "pois a professora rural, pela gravidade e dificuldade de sua missão, tem de possuí-las em grau mais elevado ainda do que qualquer outra professora" (RENAULT, 1955, p. 236). Defendendo a necessidade de um ensino "ministrado em articulação com a própria vida real", acrescenta: "uma palavra comanda e inspira a formação da professora rural – FAZER" (RENAULT, 1955, p. 237).

O "fazer", destacado pelo autor, é objeto de outros comentários, ligados ao como proceder. Na lista de indicações estão pontos, como a melhoria do ambiente escolar, a busca por satisfazer as necessidades dos alunos, o encorajamento do espírito de colaboração destes, a necessidade de que a escola ultrapassasse seu próprio espaço por meio da ação de liderança do professor. Esse "transbordar" da escola, para Renault, somente poderia se efetivar se o professor assumisse a função de líder na comunidade, de alguém à frente das mudanças. Tendo acesso a uma escola assim constituída, os alunos conheceriam o mundo, aquele existente além do meio rural. E assim, poderiam experimentar-se como parte de algo maior, ter como horizonte o município ou o país. Uma escola que trabalhasse para dar o essencial aos seus alunos seria embasada nos princípios aqui descritos e, contando com professores devidamente preparados para sua função (ou missão!), tal escola poderia ser uma realidade, um instrumento de modernização do meio.

Em fala motivadora às formandas do Curso Normal Rural, Renault exalta a missão docente como a mais relevante das funções. A necessidade de que fossem impressos novos estilos de vida para o meio rural é também anunciada. Apesar de que, provavelmente, a tarefa "das professoras" nos meios rurais seria mais difícil, o autor as encoraja e cita uma série de possíveis práticas das quais poderiam lançar mão em seu trabalho. Integrando os conhecimentos e necessidades do meio aos conteúdos escolares e envolvendo os alunos com atividades práticas e relacionadas à sua realidade, as professoras rurais proporcionariam um transbordar da escola, fazendo-se líderes na própria comunidade. Tendo acesso a uma estrutura educacional e a uma formação de qualidade, uma vez integradas à escola e ao meio, as docentes poderiam contribuir para a construção de uma nova educação para um novo Brasil.

Nos discursos analisados neste capítulo, as ideias defendidas por Renault podem ser relacionadas, em diversos pontos, àquelas expostas por Moreira. Apesar deste autor (diferentemente do primeiro) não ser citado por Lourenço Filho como alguém afinado ao projeto de educação rural fundamentado na "educação de base", contata-se sua vinculação. Assim, Moreira e Renault, defendendo a adequação da escola ao seu ambiente e a necessidade de que boas condições de funcionamento para essas escolas fossem viabilizadas, expõem projetos de formação docente nos quais tal formação seria cuidadosamente pensada e praticada. Recrutar os professores em seu próprio meio, dar a eles treinamento adequado e acompanhá-los em sua atuação são pontos destacados por estes autores.

Imbuídos de uma missão ainda mais complexa e emergencial, portanto, de maior grandeza, os professores das escolas rurais eram aclamados como ímpares na modernização do meio rural. Esta precisaria se dar mediante a permanência da população em seu próprio ambiente, onde seria reformada e civilizada segundo determinados padrões de comportamento. Seja nos projetos que pensavam a função da escola como de fixação do homem no campo, seja naqueles que viam a educação como um dos aspectos a contribuir para a resolução dos problemas rurais, lugar privilegiado ocupam as escolas primárias e seus professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diversas atividades às quais tive acesso nestes pouco mais de dois anos de curso, ouvi uma série de ideias e considerações que muito contribuíram para minha formação como professora/pesquisadora. Uma delas, em especial, dizia respeito às expectativas que alunos e alunas de Mestrado costumam ter quanto aos resultados de seus trabalhos, ao esperarem produzir Dissertações que, de alguma forma, “revolucionem” seu campo de pesquisa. Na ocasião e contradizendo tais expectativas, afirmava o professor que, para um curso de Mestrado, ter uma boa experiência de pesquisa está de bom tamanho.

Acho que demorei um pouco para compreender (e, de certa forma, aceitar) esta ideia. Mas hoje, ao buscar as “palavras certas” para fechar este texto (que jamais estará acabado), uma quase inevitável retrospectiva do processo vivido para que o trabalho pudesse ser materializado acontece. E agora, percebo que tais palavras fazem todo o sentido, pois, mais do que a Dissertação, como “resultado” da pesquisa, levo uma série de experiências vividas no curso de Mestrado, as quais, hoje, parecem-me tão importantes ou até mesmo mais importantes do que o “produto”. E neste sentido, posso afirmar: tive, como mestrandas, a melhor vivência de pesquisa e de formação que poderia desejar.

A produção desta Dissertação proporcionou a enriquecedora e desestabilizadora experiência de construção de uma pesquisa. Apesar de já conceber, antes do ingresso no Mestrado, que uma investigação deve ser construída, delimitada e (re) definida no processo, pude experienciar que trilhar os caminhos de constituição de um trabalho como este traz percalços e momentos de desestabilização que ultrapassam concepções e conhecimentos que deveriam, ao menos em tese, tornar o processo mais “seguro” e “tranquilo”. Ao contrário, o desafio constante de ampliar e focar, relacionar o todo e as partes, buscar perceber até onde ir e os limites nos quais é melhor não avançar (ou até mesmo recuar), lidar com emoções e dúvidas, inevitavelmente, acompanham a construção do texto. Um processo que trouxe/traz muitas aprendizagens e possibilita a elaboração de importantes sínteses que, inclusive, trazem a sensação de que agora, após esta vivência de pouco mais de dois anos, é que eu poderia iniciar a produção da Dissertação. Mas mesmo com os limites que, de antemão, identifico no trabalho que

ora pretendo “concluir”, avalio que ele também apresenta inúmeras possibilidades e questões que podem ser úteis para a continuidade das reflexões acerca da temática escolhida.

Como foi possível constatar, as instituições de formação docente vêm se constituindo, historicamente, como importantes instrumentos de preparação daqueles e daquelas aos quais é imputada a responsabilidade de preparação das novas gerações. Os Cursos Normais, Institutos de Educação e Cursos de Magistério (em nível médio), as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de Educação ou os cursos de Pedagogia (em nível superior), entre várias outras denominações, tem sido foco de discursos por parte daqueles que, além de se colocarem a preocupação e a proposição de pensar a educação, têm como uma das suas intenções implementar seus projetos de educação (e, conseqüentemente, de nação). Neste sentido, reafirma-se que estudar a formação docente possibilita a reflexão acerca dos fins da educação, do “modelo” educacional que se pretende colocar em prática, o qual está intimamente ligado ao lugar que a preparação dos professores ocupa em determinado projeto educacional bem como aos direcionamentos que recebe.

Esta pesquisa, intitulada “Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959)” teve como horizonte a formação de professores, falando de forma mais ampla, e a formação de professores para as escolas rurais, pensando mais especificamente. Tendo como foco o Estado de Santa Catarina, relacionado a contextos e debates mais amplos, o estudo buscou mapear as questões presentes nos discursos sobre a formação docente no período demarcado, em especial, os que se referem à preparação dos professores para o meio rural, devido à constatação da importância que este tema adquiriu nos debates educacionais de então.

A denúncia dos problemas da educação brasileira, a defesa da necessidade de superação destes e o entusiasmo em relação ao poder da escola na construção de um país moderno são permanências constatadas nos discursos educacionais e em circulação nas décadas de 1940 e 1950. Especificamente, a constatação da má qualidade da educação rural, com destaque para a escola primária e os cursos de formação de professores, adquire tom acusador como problema educacional ainda não resolvido. Em livros, artigos de jornais e revistas, mensagens de governadores e presidentes, a educação rural ganhava

visibilidade, uma vez que sua vinculação à modernização proclamada clamava urgência de ações.

Neste sentido, e atendendo ao objetivo de trabalhar com discursos intelectuais acerca da formação docente, o *corpus* documental que embasou a análise constituiu-se de discursos produzidos por intelectuais ligados à educação, além de outros discursos de autoria de agentes não necessariamente caracterizados como intelectuais, mas que, atrelados ao campo educacional, contribuíram com suas formulações para a compreensão dos escritos pertencentes àquele grupo. As fontes constituintes do trabalho foram também importantes para a delimitação do recorte temporal da pesquisa: o período compreendido entre os anos 1942 e 1959.

Algumas questões foram delimitadas e assumiram a função de guiar a investigação, guiando as escolhas teórico-metodológicas e as análises realizadas. São elas: o que dizem os discursos sobre a formação de professores, em especial, os que abordam a preparação dos docentes a atuarem/atuantes no meio rural, produzidos entre 1942 e 1959? Quais questões explicitam, quais intenções possuem, quais ações e projetos estão a eles relacionados? Qual o modelo da formação oferecida nos Cursos Normais Regionais, implantados em Santa Catarina após 1946, com o fim de preparar professores para as escolas primárias rurais?

Tais questões foram lidas a partir de um referencial teórico-metodológico que teve como base os autores Pierre Bourdieu (1983, 1990, 1992, 2004), Quentin Skinner (1996, 2005) e Carlos Eduardo Vieira (2007, 2008, 2011), além dos conceitos “campo”, “intelectual”, “discursos”, “modernização”.

O conceito de campo, pensado com base nas formulações do sociólogo Pierre Bourdieu, foi a lente com que se olhou a sociedade e se situou a educação. Como microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras próprias, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo, o campo é lugar de embates, tensões, relações de poder entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar posições. Assim foi, no presente trabalho, pensado o campo educacional e assim foram situadas as ações, relações, posições e os discursos intelectuais.

Acerca do conceito de intelectual, que vem sendo matizado com a leitura de uma série de autores, vale ressaltar que, neste trabalho, tomou dimensão a definição explicitada por Vieira, autor que situa os

intelectuais como agentes que compartilhavam o sentimento de identidade e pertencimento a um grupo específico, que se viam e eram vistos como portadores da importante missão de condução da sociedade. A legitimidade para o exercício de tal missão lhes era conferida pela capacidade técnica, pela formação escolar, pela familiaridade com a “cultura”, por falarem de um lugar que tornava possível a síntese dos interesses sociais, e, conseqüentemente, a possibilidade de elaborar projetos de intervenção para esta realidade. A defesa da centralidade da educação na reforma da sociedade, por meio da ação do Estado, também está relacionada à versão moderna do conceito.

Além dos conceitos “campo” e “intelectual”, pensar acerca das produções culturais e da leitura de textos históricos foi um exercício fundamental à investigação. Quanto à análise das produções culturais, Bourdieu defende a necessidade de que seja levada em conta uma série de aspectos, como a relação entre a biografia do autor e sua obra, a análise interna desta, além do cotejamento da obra específica em relação ao conjunto das obras do autor. Este precisa ser pensado também nos campos, quanto às suas disposições e tomadas de posição, as quais definem seu lugar no espaço de produção e determinam as relações que mantêm com outros autores.

Quentin Skinner, por sua vez, adverte que a leitura de textos precisa ser realizada de modo a integrá-los nos contextos culturais específicos em que foram produzidos, não sendo possível estudar o que um escritor disse sem estabelecer variadas relações que contribuam para situar o que foi dito. Ao invés de pensar os significados de forma isolada e pré-determinada, Skinner assinala que deve haver uma preocupação com os usos a que estão sujeitos os discursos, o que depende do contexto e da forma como são movimentados. As funções que as palavras podem desempenhar, assim como as múltiplas manipulações das quais são passíveis as linguagens, são princípios acompanhados da afirmação de que, para compreender um texto, é preciso interpretar não somente o significado do que foi dito, mas também as intenções que se teve ao dizer aquilo que se disse.

Tomando como ponto de partida a afirmação de que é preciso considerar a existência de duas dimensões da linguagem, a dimensão do significado (sentido que supostamente está ligado às palavras ou frases) e a dimensão da ação linguística (relacionada ao que os oradores fazem com o que dizem), Skinner defende que os discursos traduzem ações e, portanto, não somente aquilo que os autores *estão*

dizendo, como também a compreensão do que *estão fazendo* deve ser um ponto central na análise de discursos situados em outro momento histórico.

O que um escritor quer dizer com aquilo que diz? O que leva os teóricos a formularem seus argumentos, a escolherem determinadas questões para discussão em vez de outras? Estas são interrogações que, a partir de Skinner, estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa.

Partindo do princípio de que os argumentos dos teóricos estão relacionados às questões do seu tempo, ao que estes agentes *estavam fazendo* enquanto escreviam, os discursos são, aqui, compreendidos como sociais e políticos, como produção dos intelectuais ou de agentes ligados ao campo educacional em situações de interlocução. Estando relacionados ao contexto em que são gestados, bem como aos debates, questões, embates, aceitações e recusas por parte daqueles que os formulam e/ou contribuem para sua circulação, estão imbricados ao arcabouço teórico, ideológico e linguístico presente em tal contexto. Desta forma, os aspectos culturais e sociais imprimem sua ação nos discursos formulados, que têm tanto a função de comunicar quanto a de apreciar, ou ainda a de ditar normas e construir verdades. Pressupondo ações e intenções, os discursos relacionam-se a projetos, a programas de ação, e são também determinados por aquilo que seus autores *estavam fazendo* quando os formularam.

Buscando as questões presentes no debate educacional do período compreendido entre os anos de 1942 e 1959, constatou-se que alcançava destaque a temática da modernização do país, que seria alcançada via desenvolvimento econômico e social, assim como pela ação da escola. De caráter polissêmico, como processo e projeto de superação do tradicional e do arcaico, objetivando alcançar o moderno (ligado a conceitos, como novo, atual, produtivo, objetivo, racional), a modernização do país foi uma bandeira que moveu os intelectuais do período estudado, os quais travaram debates e formularam propostas modernizadoras. Colocando-se como intérpretes do povo, posicionavam-se como atores dotados de capacidade e legitimidade para ler cientificamente a sociedade, gestando – a partir desta leitura e fundamentados na crença da possibilidade de aceleração do tempo histórico – projetos para nela intervir.

Em meio aos projetos de modernização e desenvolvimento do país, o foco no rural punha em destaque o que de menos "moderno" e

"civilizado" e o que de mais inadequado ao impulso modernizador se poderia ter. A tradição rural do Brasil era vista como entrave à unidade da nação e à formação do povo num sistema de hábitos e costumes tidos como modernos. Para tanto, a modernização nacional, alavancada pelos processos de urbanização e industrialização, deveria acontecer também pela modernização do campo, o que precisaria incluir a educação de seus habitantes.

Buscando compreender os discursos por intermédio da análise destes em relação ao seu contexto de produção, aos campos nos quais foram gestados, às intenções que seus autores possuíam e ao que *estavam fazendo* ao escrever, percebeu-se que os professores eram aclamados como grandes líderes na modernização do meio rural. Com a função de contribuir para a permanência da população em seu próprio ambiente, onde seria reformada e civilizada de acordo com padrões "universais" de comportamento, os docentes eram vistos como portadores de uma grande missão, como capazes de contribuir para a transformação do rústico, arcaico, atrasado, em moderno, educado, higienizado, civilizado, por meio da ação modernizadora de formação de novos sujeitos via educação escolar. Nesta direção, se os professores rurais tivessem acesso a uma formação de qualidade e se encontrassem verdadeiramente integrados à escola e ao meio social, tal obra modernizadora poderia ser levada a efeito. Nestes discursos acerca do meio rural, o urbano é tomado como modelo de racionalidade, civilidade, modernidade, e é deste ponto, e com este olhar, que o rural é visto, analisado, avaliado, na condição de lugar marcado pelo "arcaico", no qual os traços da modernidade eram ainda inexistentes, ou ao menos, pouco expressivos.

Os discursos que marcam a presença do Inep em Santa Catarina, por exemplo, propõem ações e intervenções neste espaço, ao mesmo tempo em que criam uma realidade sobre a condição educacional do Estado. Construindo interpretações, prescrevendo e legitimando práticas, contradizem-se, inclusive, em alguns aspectos, como no caso das diferentes avaliações acerca da qualidade da educação catarinense tecidas por Lourenço Filho e João Roberto Moreira, autores que chegam a conclusões antagônicas sobre o assunto, considerando, entretanto, uma mesma base: as estatísticas educacionais. O que se percebe, neste caso, é que as variáveis utilizadas para se medir a "qualidade" das escolas primárias e de formação de professores existentes em Santa Catarina são distintas e, ao passo que Lourenço Filho toma como base de análise a quantidade de instituições de ensino,

sua distribuição no Estado, a aplicação de recursos na educação, o número de alunos frequentando as escolas, João Roberto Moreira prioriza aspectos que giram em torno da filosofia das escolas primárias e de formação de seus professores, dos fins da educação, dos métodos de ensino, dos interesses e das finalidades do público que vinha frequentando as instituições de formação docente.

Uma das constatações a que se chegou com a realização da pesquisa diz respeito às ações do Inep no período anterior àquele em que Anísio Teixeira passou a dirigi-lo, colocando em prática seu projeto de reconstrução nacional por meio da reconstrução educacional, partindo principalmente das lentes das ciências sociais e de práticas, como a pesquisa e o planejamento na condição de base para uma aplicação racional de recursos na educação. Santa Catarina manteve também relações com o Instituto e foi por ele atendida em período anterior, quando Lourenço Filho e Murilo Braga respondiam pela condução deste expressivo órgão no que se refere à educação nacional.

Uma espécie de via de mão dupla – que poderia ser sistematizada com uma afirmação do tipo “o Inep em Santa Catarina e Santa Catarina no Inep” – foi percebida ainda nos anos 1940, quando Lourenço Filho elaborou e divulgou discursos que dizem da liderança de Santa Catarina na educação elementar nacional e na formação de seus professores (discursos estes que o intelectual endossa nos anos 1950); ou quando é firmada uma série de acordos com o Estado no sentido de contribuir para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação dos meios rurais através da construção de prédios escolares e da concessão de bolsas de estudos a docentes. Além do movimento que poderia ser nominado “o Inep em Santa Catarina”, uma contrapartida também pode ser identificada, por exemplo, através da ação do intelectual catarinense João Roberto Moreira na função de técnico do Instituto, na coordenação da Cileme, na participação das séries integrantes da política de publicações do CBPE, na divulgação de ideias e na autoria de apreciações constantes em obras como “A educação em Santa Catarina”. Outro intelectual catarinense que assumiu a função de interlocutor local do Inep, é certo que de forma mais modesta, foi Orlando Ferreira de Melo. Assim, estaria configurada a presença de “Santa Catarina no Inep”.

Ainda num período anterior a Anísio Teixeira no Inep, e relacionados à instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário – que proporcionou a viabilização de recursos para que, em sua gestão, Murilo

Braga levasse a efeito o plano de ampliação e melhoria do ensino primário e normal via construções escolares –, estão os “achados” sobre os acordos para a edificação de prédios escolares em Santa Catarina. Denominados “escolas rurais”, “grupos escolares rurais” ou “escolas normais rurais”, o contato com as fontes, no entanto, trouxe como conclusão parcial de pesquisa a afirmação de que alguns deles não chegaram a existir. Também contribuindo para a constatação de que a preocupação em estender as ações de modernização social para o meio rural era uma das questões do debate do período de análise, as políticas de educação endereçadas à realidade rural, ao mesmo tempo, parecem estar mais relacionadas a aspectos quantitativos do ensino, no sentido de sua difusão a um maior número de agentes e lugares, preocupação que parecia suplantar a primazia ou a igualdade de importância de aspectos qualitativos ligados a tal expansão. Assim é que, com a justificativa de que a população se encontrava esparsa, mas não apenas devido a esta realidade, continuou-se pensando e investindo na construção de escolas do tipo “isoladas”, a despeito da existência do modelo de “grupo escolar”, reconhecido como mais moderno no que se referia às possibilidades de ensino-aprendizagem; ou se pensando numa preparação diferenciada para os docentes que atuariam naquelas instituições, em cursos, como os “normais regionais”, fundados num modelo de formação aligeirada, com um ensino de caráter reduzido e simplificado. Os cursos normais regionais, ancorados num currículo que contava com apenas duas disciplinas específicas para a formação docente, não pareciam atender satisfatoriamente ao objetivo de preparar seu público para as amplas e complexas atribuições relegadas aos professores dos meios rurais.

Entretanto, medidas quanto ao “problema da formação dos professores” continuaram a ser gestadas, como é o caso dos cursos oferecidos pelo Inep visando a preparação dos docentes. Santa Catarina foi contemplada com tal política, conforme indicam discursos sinalizadores do deslocamento de professores catarinenses a outros locais do país a fim de se especializarem. Mesmo alcançando um número reduzido de profissionais, tais cursos parecem ter contribuído para formar uma equipe técnica para a educação catarinense que começava a se especializar. Com esta equipe, seria resolvida ou atenuada a necessidade anterior de recorrer a reformadores vindos de outros lugares à Santa Catarina, com vistas à assessoria para a condução de modificações na educação estadual, como aconteceu em 1911 com Orestes Guimarães, ou em 1938/39 com Sebastião de Oliveira Rocha?

Quando a diretora do Departamento de Educação, Ondina Nunes Gonzaga, sugere o deslocamento das professoras que haviam frequentado cursos no Rio de Janeiro, tendo em vista a organização de uma equipe de Orientação Educacional em Santa Catarina, a fim de auxiliar a boa condução da educação e contribuir para a resolução dos problemas identificados como integrantes desta realidade, estar-se-ia caminhando neste sentido? Posteriormente, em 1961, quando a professora Maria da Glória Mattos relata seu acompanhamento, no Serviço de Orientação Educacional, a grupos escolares da capital catarinense, e expõe, de forma objetiva, racional e um tanto enfática, propostas para a resolução de questões por ela identificadas como prejudiciais aos rumos educacionais, estaria, não apenas sinalizando que a formação de um corpo técnico para a educação catarinense vinha se concretizando, mas também a presença no Inep “de Anísio Teixeira” em Santa Catarina via forma de proceder no trato com os assuntos educacionais?

Algo que chama a atenção é a presença de Lourenço Filho na maioria das ações com que Santa Catarina foi contemplada pelo Inep entre os anos 1942 e 1959. Primeiramente, como diretor do Instituto e à frente da Rbep, construiu um discurso que conferiu ao Estado a primazia nacional no que tange à educação primária. As afirmações em torno desta tônica continuaram, mesmo nos anos 1950, sendo proferidas como fatos, dada a legitimidade do já então renomado professor. Também quando das negociações e dos encaminhamentos com fins à elaboração do plano de reforma para o sistema de ensino catarinense, Lourenço Filho continuou sendo referenciado e participando da condução dos trabalhos. Desde as primeiras negociações até as últimas ações de que se tem notícias neste sentido, o intelectual seguiu participando da construção do documento, mesmo que se tratasse das gestões de Murilo Braga ou de Anísio Teixeira na direção “inepiana”.

Na contracorrente de situações como esta, discursos acerca de uma administração racional embasada em elementos como avaliação, pesquisa, planejamento, com fins à elaboração de projetos e aplicação de recursos na educação, marcaram o contexto de cientificação e autonomização do campo educacional brasileiro e o debate dos anos 1950. Para além do campo, o planejamento era aclamado como base para o próprio desenvolvimento do país, como elemento a guiar as ações políticas. O Inep “de Anísio Teixeira”, neste contexto, buscou nas ciências sociais a fundamentação e as bases para a pesquisa educacional

que, juntamente a práticas de planejamento, ancorava uma administração marcada pela racionalidade.

A continuidade e ampliação da ênfase na formação docente pode ser verificada, então, em uma série de iniciativas do período, como a implementação da Cileme e da Caldeme, a política de publicações mantida pelo CBPE, os cursos oferecidos aos professores (não apenas no Rio de Janeiro, mas também nas específicas divisões integrantes dos CRPEs). Da mesma forma, a assessoria e presença do Inep nas unidades da federação, conforme aconteceu com o plano de reforma para a educação catarinense, mostram a preocupação de condução e unidade nacional dos assuntos ligados à educação, ao mesmo tempo em que uma espécie de regionalização e descentralização era defendida como necessária e decisiva.

Constituindo-se em permanência de períodos anteriores, a contraposição ao “clima” racional e científico dos discursos, que pressupõem ações e intenções, é verificada no posicionamento de setores ligados à Igreja católica, os quais pareceram inviabilizar, por meio de jogos de forças, uma presença mais enfática, em Santa Catarina, das diretrizes “anisianas” no que tange à educação, por meio do embargo à aplicação do plano de reforma elaborado sob os auspícios do Inep. A recusa, ou espécie de abandono a tal plano, estaria mesmo relacionada à figura de Anísio Teixeira e às hostilidades que contra ele vinham se fortalecendo, em especial, aquelas advindas de setores ligados à Igreja católica? Também o não funcionamento da escola normal rural de Criciúma – que ao invés de centro de formação de professores em nível ginásial mantido pelo Estado, ao que tudo indica, teve o prédio cedido a uma instituição religiosa que o transformara, primeiramente em ginásio, posteriormente em escola normal de segundo ciclo (colegial), confessional e não pública – manteria relações com tal contenda?

Outra constatação da pesquisa é a de que, nos discursos produzidos entre 1942 e 1951, a formação de professores é tratada como problema e como solução. Na condição de problema são apontadas dificuldades nos cursos de formação e na atuação dos profissionais nas escolas primárias. Mas uma formação de qualidade é também sinalizada como solução, porque as reformas educacionais e as mudanças pretendidas não teriam êxito sem a ação dos professores. Responsáveis pela preparação de sujeitos modernos e adequados ao contexto de desenvolvimento social, os docentes necessitariam realizar um trabalho

eficaz, o que fez nascerem propostas de formação, seleção e atuação destinadas a tais agentes, como as apontadas por Roberto Moreira e Abgar Renault, por exemplo.

Declarando a hipertrofia da escola catarinense – pobre do ponto de vista intelectualista, ruim da perspectiva moderna, contando com professores sem formação ou mal preparados para sua função – ou exaltando iniciativas reformistas, como a do Rio Grande do Sul, que procurava ir além da orientação rígida e centralista da legislação em vigor –, João Roberto Moreira sugere medidas de seleção e formação docente, as quais previam o recrutamento dos professores em seu próprio meio; a reformulação do currículo e do caráter dos cursos de formação, o treinamento em serviço por meio de cursos e "missões" no período de férias, a reorganização dos órgãos responsáveis pela educação.

Na defesa de uma escola que pudesse agir como “centro cultural da comunidade local”, as formulações propostas por Moreira aproximam-se daquelas presentes nos discursos de Abgar Renault, quando este assinala que educar, mais que instruir, deveria ser o objetivo precípua da escola primária, especialmente nas localidades distantes do perímetro urbano, onde a necessidade do novo se colocava com maior urgência. Por conseguinte, a ação dos docentes atuantes nos meios rurais deveria buscar a melhoria do ambiente escolar, o desenvolvimento do espírito de colaboração dos alunos, o transbordar da escola pela liderança do professor na comunidade – tanto como agente modernizador deste meio social, quanto como promotor de circunstâncias que levassem os alunos a “conhecer o mundo” existente além do meio rural.

Como pontos de intersecção entre os projetos explicitados por Moreira e por Renault estão, portanto, a adequação da escola ao seu ambiente e a necessidade de que boas condições de funcionamento destas instituições fossem viabilizadas, além do recrutamento dos professores em seu próprio meio, num modelo de formação a ser cuidadosamente pensada e praticada. Numa rede de relações, pertencimentos, sociabilidades, tais bandeiras estão relacionadas aos direcionamentos de Anísio Teixeira e ao seu projeto de reconstrução educacional à frente do Inep, que era embasado em premissas, como a descentralização administrativa da educação, o espírito científico, os diagnósticos da realidade e o planejamento como base para as políticas educacionais. Na defesa pela racionalidade e pela democracia, era

preciso superar os vícios ainda existentes no país, como a improvisação de professores e de sua formação.

Tendo isso posto, é possível afirmar que a análise dos discursos intelectuais tem se mostrado profícua na compreensão de projetos educacionais presentes em diversos tempos e espaços que não são de todo estanques e descontínuos, uma vez que apresentam também muitas permanências. Tendo em vista as relações entre os intelectuais na análise de seus discursos, faz-se necessário considerar o pertencimento a determinados grupos, as redes tecidas entre sujeitos e instituições, os lugares de onde falam, aquilo que pretendiam dizer com o que disseram. Pensar questões relacionadas à formação docente, com base nos discursos destacados neste texto, possibilitou conhecer aspectos do debate educacional do Brasil no período circunscrito pela pesquisa, bem como refletir acerca algumas continuidades no que se refere aos problemas que circundam a educação e a formação de professores neste país. Seja nos projetos que pensavam a função da escola como de fixação do homem no campo – com instituições eminentemente voltadas para o resgate da vocação agrícola do país e para a fixação da população em seu meio –, seja naqueles que viam a educação como um dos aspectos a contribuir com os problemas rurais – mais amplos e de maior envergadura, e para a superação dos quais uma escola adaptada e integrada ao meio social poderia ser bastante importante –, lugar privilegiado ocuparam as escolas primárias e seus professores.

Chegar às diversas unidades escolares, mesmo as instaladas nos mais longínquos cantos do Brasil. Para o sucesso das mudanças necessárias nas escolas primárias rurais, objetivo atrelado a preocupações mais amplas de modernização do país, uma das tônicas recaía na preparação dos professores, mas não apenas neste aspecto. Como impeditivos à construção de uma escola primária integrada aos “novos” tempos, podem ser citadas as condições materiais, como a falta de estrutura dos prédios escolares ou as longas distâncias territoriais a serem vencidas na criação de escolas e na organização das redes de ensino. Também a presença de currículos já superados e sem relação com os alunos e seu meio ambiente, a considerável demanda por formação docente devido à quantidade de mestres sem habilitação atuando nas escolas, assim como a falta de recursos e professores para atuar nos cursos normais, são questões que permeiam os discursos intelectuais ligados ao campo educacional, produzidos e/ou divulgados entre os anos de 1942 e 1959. Para tais problemas, projetos e ações faziam-se necessários, e é aí que estão circunscritos, por exemplo, os

acordos firmados entre o Estado de Santa Catarina e o Inep, tendo em vista a construção de prédios escolares ou a oferta de bolsas de estudo para que docentes catarinenses pudessem se especializar. Mas como as descontinuidades são igualmente integrantes destes processos, nem todos os projetos iniciados parecem ter sido concluídos, como foi o caso, supõe-se, das duas escolas normais rurais que deveriam ter funcionado no Estado, ou ainda do plano de reforma elaborado com o assessoramento do Inep, tendo em vista a realidade e as necessidades locais.

Num processo que visava a superação do “arcaico” e do “tradicional” pela instauração do “novo” – identificado com expressões do tipo “produtivo”, “objetivo”, “racional” –, o moderno parecia estar relacionado a uma série de condições: existência de professores com formação adequada atuando nas escolas elementares; educação livre de improvisações e assentada em processos racionais e científicos; métodos de ensino adequados a uma escola que mantivesse relação com as características sociais e oferecesse um ensino ativo com vistas à preparação de seus alunos para a vida e o trabalho; processos educacionais embasados no planejamento racional de ações; instituições escolares que trabalhassem mais no sentido de educar integralmente seus alunos do que apenas de instruí-los.

Nesta esteira de pensamento é possível afirmar – tendo sempre presente que as constatações são parciais e tendo em vista a possibilidade de novas descobertas devido ao intercruzamento de documentos não consultados/localizados ou de perspectivas por ora não levadas em conta – que a formação de professores para os meios rurais foi pauta não resolvida no período referente ao recorte temporal da pesquisa. Em Santa Catarina, portanto, ao que tudo indica, não chegaram a funcionar as instituições denominadas “escolas normais rurais” propostas pelos acordos de construções escolares financiados pelo Inep; também não houve a implementação de projetos de formação docente adeptos ao ruralismo (as concepções ruralistas marcaram presença em alguns discursos, mas não pareceram se colocar com a força do que poderia ser nomeado um projeto de formação docente para o Estado de Santa Catarina); tampouco os “cursos normais regionais” assumiram efetivamente a função de oferecer uma formação de professores adequada às especificidades de cada região, de modo a suprir a carência de preparação de docentes para atuarem em escolas diferentes entre si, dadas as peculiaridades do meio social de inserção das mesmas – como seria o caso daquelas localizadas nas zonas rurais.

Destarte, constata-se que a formação de professores para os meios rurais continuou uma pendência que ainda tomaria lugar no debate educacional catarinense e brasileiro, devido a sua precariedade e à urgência de ações. Seria pertinente questionar, inclusive – salvas as devidas diferenciações no que se refere a momento histórico e contexto sociocultural –, sobre as permanências desta questão na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)** – uma abordagem comparada. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2012.

AZEVEDO, Fernanda Vicente de. **Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. À guisa de um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 11-27.

ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964). **Revista Educativa**, Goiânia, GO, v.10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOMBASSARO, Ticiane. **A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma Pedagogia racional e científica (1930-1940)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 221-232, jan./jun. 2009.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais**: a arquitetura do poder sob a celebração da didática. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BOMBASSARO, Ticiane; GASPARD DA SILVA, Vera Lúcia. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil** (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011. p. 405-425.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Descobrimos o Brasil)

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.169-180.

BOURDIEU, Pierre. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 243-316.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRITTO, Jader de Medeiros. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

(Rbep): espelho da ação do Inep. In: MORAES, Jair Santana. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 31-41. (Coleção Inep 70 anos. v. 3).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, São Paulo/EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcus César de (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CORRÊA CARVALHO, Marcus Vinicius. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natalia; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Vol 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-34. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A Educação dos Educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

CURTO, Diogo Ramada. Nota de apresentação. In: SKINNER, Quentin. **Visões da política: sobre os métodos históricos**. Algés (Portugal): Difel, 2005. p. IX-XVI. (Coleção Memória e Sociedade, dirigida por Diogo Ramada Curto)

DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

DANIEL, Leziany Silveira. João Roberto Moreira e o movimento pela Escola Nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2009a.

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma Psico-sociologia Educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição da**

Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil dos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natalia; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). In: **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Vol 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 185-204. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da (Orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas de Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da (Orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 23-38.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação, Natal, RN, 2002.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira; BOMBASSARO, Ticiane. A Revista de Educação: a imprensa pedagógica como mecanismos de remodelação da prática dos professores catarinenses. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002.

DELLA FLORA, Jussara Maria. **Trajetória da Escola de Educação Básica Professora da Glória Mattos**. Distrito de Idamar, Município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina (1950-2008). Chapecó: Arcus, 2009.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: EdUSP, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 13-25. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil)

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. Florianópolis: EdUFSC, 1991.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Revista Perspectiva**. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002.

FONTES, Henrique da Silva. **Pensamento, palavras e obras: primeiro caderno da Faculdade de Filosofia**. Florianópolis: edição do autor, 1960.

FREITAS, Marcos Cezar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. 2 ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. As vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos Escolares: criação mais feliz da República? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 31-53, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827>>
Acesso em: 02 mar. 2011.

GIL, Natália de Lacerda. Os Boletins do Inep e “a obra de racionalização do aparelhamento escolar” (ou de como hierarquizar os Estados a partir de índices educacionais). In: MORAES, Jair Santana. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 43-66. (Coleção Inep 70 anos. v. 3)

KLUG, João. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 141-154.

LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Claudia. Prefácio. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Claudia (Orgs.). **Intelectuais e História da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória, ES: EdUFES, 2011. p. 9-18. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação. v. 10).

LINS, Zenilda Nunes. **Faculdade de Educação: projeto e realidade**. 2 ed. Florianópolis: UDESC, 1999.

MAIA, Tatyana de Amaral. A imprensa como arena de ação política: debates e intrigas nas disputas pela educação nacional (1958-1964). **Revista do Mestrado em História**. Vassouras, v. 12, n. 2, p. 73-98, jul./dez. 2010.

MANNHEIM, Karl. **O homem e a sociedade: estudo sobre a estrutura social moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **Sílvio Coelho dos Santos - um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) - SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos**

anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos. v. 1)

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif. **Uma política nacional de formação de professores**. s.d. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbhe.org.br%2FNovo%2Fcongressos%2Fcbhe4%2Fcoordenadas%2Feixo01%2FCoordenada%2520por%2520Ana%2520Waleska%2520Pollo%2520Campos%2520Mendonca%2FCE0101.pdf&ei=FnIWU8DwEouqkAfdmIDwBQ&usq=AFQjCNG_QIzzKCe1a6_A8UYp2iPaQ-OGLg&sig2=ZM06waWZWQKL_86Q4HrbTw&bvm=bv.62286460,d.eW0> Acesso em: 22 out. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n.31, p.96-113, jan./abr. 2006.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979. (Coleção Corpo e Alma do Brasil)

MODESTI, Tatiane. **A escola pública primária em Chapecó: nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. p. 19-51.

MORAES, Jair Santana (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos. v. 3)

MOREIRA, João Roberto. **Os sistemas ideais de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino público, nacionalidade e controle social**: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República (1900-1922). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 253-280.

NÓBREGA, Paulo de. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público**: modernização do ensino primário em Santa Catarina (1910-1930). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Apresentação – Mirando fontes, inquirindo a historiografia. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-10.

OTTO, Clarícia. **Catolicidades e Italianidades**: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. Modernizando "o arcaico": discursos sobre a formação de professores para o meio rural (anos 1950). In: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX. Vol 2. Belo Horizonte: Mazza, 2014, no prelo. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo em Pierre Bourdieu**. Florianópolis, 2012. Mimeo.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira; DAROS, Maria das Dores. A formação de professores em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul: considerações de João Roberto Moreira nos anos 1950. **Anais do 18º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**: Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Modernidade, História e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, set. 2012.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira; DAROS, Maria das Dores. Princípios da Escola Nova na educação catarinense em meados do século XX: olhares de João Roberto Moreira e Orlando Ferreira de Melo. **Anais do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, out. 2013.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Professores(as) em tempos de nacionalização em Santa Catarina (1930-1940)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição**: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

PINHO, Larissa Assis. Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956). In: LIMA E FONSECA, Thais Nivia de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História da Educação**: temas e problemas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 389-417. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil)

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000.

PROGRAMA DE PESQUISA **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil (séc. XIX e XX). Programa de Pesquisa aprovado junto ao CNPq, coordenado por Luciano Mendes de Faria Filho, Maria do Carmo Xavier e Juliana Cesário Hamdan. Belo Horizonte, 2012. Mimeo.

ROSSO, Graziela Pavei Peruch. **Finalmente... Temos uma escola normal!**: Saberes e práticas na formação de normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973). Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2011.

ROTHEN, José Carlos. Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 13-30. (Coleção Inep 70 anos. v. 3)

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 93-112.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde. **Professores para a escola catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: UdUFSC, 2005. p. 13-37.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da nação brasileira** (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: EdUSP, 2003. p. xi-xiv.

SILVA, Helenice Rodrigues da. História intelectual: condições de possibilidades e espaços possíveis. In: SILVA, Helenice Rodrigues da. **Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-27. (Coleção Textos do Tempo)

SILVA, Ricardo. O Contextualismo Linguístico na História do Pensamento Político: Quentin Skinner e o Debate Metodológico Contemporâneo. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 299-335, 2010.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SKINNER, Quentin. **Visões da política: sobre os métodos históricos**. Algés (Portugal): Difel, 2005. (Coleção Memória e Sociedade, dirigida por Diogo Ramada Curto)

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de Professores: histórias de ensino de Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUZA, Josefa Eliana. Memórias de um escolanovista – Nunes Mendonça nas falas de normalistas e professoras do "Instituto de Educação Rui Barbosa". **Anais do IV Encontro Estadual de História – ANPUH BA. História: sujeitos, saberes e práticas**. Vitória da Conquista – BA, 2008.

SOUZA, Maria Eduarda Oliveira de. **O grêmio científico e pedagógico Madre Teresa Michel nos anos 1960 e os reflexos da ditadura militar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, mai./ago. 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**. Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes. **O fracasso da escola pública no discurso educacional brasileiro**: INEP 1944-1964. s. d. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=9&ved=0CH4QFjAI&url=http%3A%2F%2Fwww.sbhe.org.br%2Fnovos%2Fcongressos%2Fcbhe5%2Fpdf%2F925.pdf&ei=JrBmUu_qLMXqkAeOyIDQBA&usg=AFQjCNFT3cAdeLAP18AD7MQQUI4GjgxlMg&sig2=inQCzweZtIY8yBEitZyEjg> Acesso em: 22 out. 2013.

VIDAL, Diana. **Educadores Brasileiros**: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. DVD. Atta Mídia e Produções; Paulus, 2007. (Coleção Grandes Educadores)

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 1, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no

Brasil. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia (Orgs.). **Intelectuais e História da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória, ES: EdUFES, 2011. p. 25-54. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação. v. 10)

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927). In: BENCOSTA, Marcus Levi (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 95-134. (Coleção Historial, 6)

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Disputas de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 14, p. 35-50, jan./abr. 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa Apresentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007a, p. 9-15.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação**

Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, p. 15-52.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SÁ BRITO, Lenir Marina Trindade de. O Professor e a Escola para a Zona Rural: concepções e desdobramentos em uma escola normal rural. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 21, n. 75, p. 109-129, jan./jun. 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover uma consciência nacional (1955-1965). In: MORAES, Jair Santana. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 67-96. (Coleção Inep 70 anos. v. 3)

XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da educação no decênio 1950-1960. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 127-143. (Coleção Inep 70 anos. v. 1) 2008a.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EdUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. Visões sobre a Escola Elementar Brasileira na década de 1950. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, n. 2, História da Educação, p. 1-11, set.2002/fev. 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. Matrizes Interpretativas da História da Educação no Brasil Republicano. In: XAVIER, Libânia Nacif; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Orgs.). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória, ES: EdUFES, 2011. p. 19-43. (Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação. v. 5)

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ANUÁRIO CATARINENSE. Florianópolis: Imprensa Oficial, n. 2, 1949. [APESC]

ANUÁRIO CATARINENSE. Florianópolis: Imprensa Oficial, n. 3, 1950. [APESC]

ANUÁRIO CATARINENSE. Florianópolis: Imprensa Oficial, n. 7, 1954. [APESC]

ANUÁRIO CATARINENSE. Florianópolis: Imprensa Oficial, n. 9, 1956. [APESC]

AZEVEDO, Fernando de. O problema da educação rural. In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas** – Tomo Primeiro. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d. p. 33-52. [BU/CED/UFSC]

BRAGA DE CARVALHO, Murilo. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do Ensino Primário e Normal**. Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Inep, 1950. p. 7-13. (Publicação n. 53) [APESC]

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946a.

BRASIL. A mensagem presidencial de 1952 e a Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 17, n. 45, p. 199-225, jan./mar. 1952.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n. 4.958**, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. 1942a.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto n. 19.513**, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. 1945.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n. 8.583**, de 8 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a organização de Cursos pelo Instituto de Estudos Pedagógicos, e dá outras providências. 1946.

BRASIL. **Lei n. 59**, de 11 de agosto de 1947. Autoriza o Poder Executivo a cooperar financeiramente com os Estados, Municípios, Distrito Federal e particulares, na ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas rurais. 1947.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto n. 25.667**, de 15 de outubro de 1948. Expede instruções para a execução da Lei n. 59, de 11 de agosto de 1947. 1948.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei n. 580**, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. 1938.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do Ensino Primário e Normal**. XVI - Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Inep, 1942. (Boletim n. 21) [APESC]

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do Ensino Primário e Normal**. Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Inep, 1950. (Publicação n. 53) [APESC]

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Inep, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

COLEÇÃO DE OFÍCIOS DO GOVERNO do Estado de Santa Catarina a Diversos, jan./jun. 1952, p. 105. [APESC]

D' AQUINO, Ivo. **Nacionalização do Ensino** - aspectos políticos. 2 ed. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1942. [BPESC]

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Inep, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

ESCOLA MISTA Estadual de Batêas de Baixo II. **Relatórios das Associações Escolares de Campo Alegre**. Campo Alegre: 1950. [APESC. A. E. Campo Alegre r. 1950, 20-6-1, cx 61]

INSTITUTO de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979. [BU/CED/UFSC]

LEAL, Nilma. Educação Urbana e Rural. **Estudos Educacionais**, Florianópolis, ano 1, n. 2, p. 43-45, nov. 1941.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O Ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936**. Rio de Janeiro: Inep, 1939. p. 7-10. (Boletim n. 1)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do Ensino Primário e Normal**. XVI - Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Inep, 1942. p. 7-13. (Boletim n. 21) [APESC]

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

MATTOS, Maria da Glória. **Relatório** apresentado ao Diretor de Ensino, em encerramento às atividades no Serviço de Orientação Pedagógica desenvolvido durante o ano de 1961. Florianópolis, 1961. [APESC, S.O.P. r. 1961, 20.16, cx 75]

MELO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina"**. Blumenau, SC: Tipografia e Livraria Blumenauense S. A., 1955. [BPESC]

MELO, Orlando Ferreira de. Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 25, n. 61, p. 91-112, jan./mar. 1956.

MELO, Orlando Ferreira de. **Delegacias do Ensino**. [1955?].¹⁰⁴
[BPESC]

MENDONÇA, Nunes. Em defesa do ensino normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 31, n. 73, p. 152-155, jan./mar. 1959.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Santa Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. MEC/Inep/Cileme, 1954. Publicação n.2. [BU/UFSC]

MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. MEC/Inep/Cileme, 1955. Publicação n.5. [BU/Faced/UFRGS]

MOREIRA, João Roberto. Educação rural e educação de base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 28, n. 67, p. 87-129, jul./set. 1957.

MOREIRA, João Roberto. Funções sociais e culturais da escola – Conceito de escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 27, n. 66, p. 53-81, abr./jun. 1957a.

PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS federais para o ensino primário e normal dos estados. **Revista Brasileira de Estudos**

¹⁰⁴ Recorte de texto publicado em jornal e anexado à obra “Comentários sobre a monografia ‘A educação em Santa Catarina’” (MELO, 1955).

Pedagógicos, Rio de Janeiro: Inep, v. 20, n. 52, p. 126-145, out./dez. 1953.

RBEP (**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**). Rio de Janeiro: Inep, v. 15, n. 42, abr./jun. 1951.

RBEP (**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**). Rio de Janeiro: Inep, v. 17, n. 46, abr./jun. 1952.

RBEP (**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**). Rio de Janeiro: Inep, v. 25, n. 61, jan./mar. 1956.

RENAULT, Abgar. A professora rural e o cumprimento de sua missão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 24, n. 60, p. 235-243, out./dez. 1955.

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. **Relatório** apresentado à Gustavo Neves, secretário interino do Interior e Justiça, por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, diretor do Departamento de Educação, relativo ao ano de 1936. Florianópolis, [1937?]. [APESC, D. E. r. s/cx]

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. **Relatório** apresentado ao Exmo. Sr. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, doutor Ivo d'Aquivo, pelo Sebastião de Oliveira Rocha, Superintendente Geral do Ensino, relativo ao ano de 1938. Florianópolis, 1939a. [APESC, E. r. 1939]

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. **Relatório** apresentado ao Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, doutor Ivo d'Aquivo, pelo professor Elpídio Barbosa, diretor interino do Departamento de Educação, relativo ao ano de 1940. Florianópolis, 1941. [APESC, E. r. 1940, 20.16. s/cx]¹⁰⁵

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde, Departamento de Educação. **Relatório** do ano de 1952

¹⁰⁵ Apesar de o relatório estar catalogado com a data “1940”, o que deve ter acontecido com base na informação constante na própria capa do documento, aqui, ele está referenciado como sendo de 1941. Isto se deve a dois motivos: a) constatou-se que se trata do relatório relativo ao ano de 1940; b) o relatório traz a transcrição de normatizações datadas do início de 1941, dados estes que indicam que sua escrita deve ter sido realizada (ou concluída) apenas no ano de 1941.

apresentado a sua excelência o senhor doutor Fernando Ferreira de Mello, Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde, pela professora Ondina Nunes Gonzaga, diretora, em exercício, do Departamento de Educação. Fevereiro de 1953. Florianópolis, 1953. [APESC, E. r. 1953, 20.16, cx 75]

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde, Departamento de Educação. **Relatório** apresentado a João José de Sousa Cabral, Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde por Osvaldina Cabral Gomes, Sub-Diretora Administrativa, respondendo pela direção do Departamento de Educação. Florianópolis, [1951?]. [APESC, E. r. 1951, 20.16, cx 75]

SANTA CATARINA. **Decreto-Lei n. 713**, de 05 de janeiro de 1935. Cria os Institutos de Educação.

SANTA CATARINA. **Decreto-Lei n. 257**, de 21 de outubro de 1946. Expede a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina. Legislação de 1946 – Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1946. p. 100-107. [APESC]

SANTA CATARINA. Governo de Aderbal Ramos da Silva. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1950, pelo Governador Aderbal Ramos da Silva. Florianópolis, 1950.

SANTA CATARINA. Governado de Irineu Bornhausen. **Mensagem apresentada à Legislativa do Estado**, em 15 de abril de 1955, pelo Governador Irineu Bornhausen. Florianópolis, 1955.

SANTA CATARINA. **Decreto-Lei n. 301**, de 24 de fevereiro de 1939. Institui a quitação do dever escolar. 1939b.

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. In: MOREIRA, João Roberto. **A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação**. MEC/Inep/Cileme, 1954. Publicação n. 2. [BU/UFSC]

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. In: MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. MEC/Inep/Cileme, 1955. Publicação n.5.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.