



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

DANIELE HUNGARO DA SILVA

**DA DOCILIZAÇÃO DOS SENTIDOS, “DA RENOVAÇÃO DE QUADROS E
INSTITUIÇÕES PEDAGÓGICAS, DE PROGRAMAS OU DE CONTEÚDO”:
A ESCOLA PRIMÁRIA EM SANTA CATARINA (1930-1945)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos.

FLORIANÓPOLIS
2015

Daniele Hungaro da Silva

**DA DOCILIZAÇÃO DOS SENTIDOS, “DA RENOVAÇÃO DE QUADROS E INSTITUIÇÕES PEDAGÓGICAS, DE PROGRAMAS OU DE CONTEÚDO”:
A ESCOLA PRIMÁRIA EM SANTA CATARINA (1930-1945)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenadora do Curso: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Vale

Banca Examinadora:

Dr. Ademir Valdir dos Santos
Orientador

Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Titular

Dr. Elison Antonio Paim
Titular

Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Titular

Dra. Claricia Otto
Suplente

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por me conceder incessante e poderoso amor. Pela orientação nos momentos em que me sinto frágil e sozinha. Por diariamente alimentar minha fé na humanidade.

Aos meus pais, Carlos Silva e Gianete Hungaro, por fazerem me sentir envolvida em seu amor genuíno. Por me apresentarem ao espetáculo da vida, muitas vezes com um sentido incrivelmente perturbador.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer o outro que cruza as nossas vidas e nos deixa a bonita lição de amor maior por nos oferecer algumas palavras, gestos de carinho ou até mesmo uma escuta, primordial para continuarmos a caminhada. Aproveito este espaço para expressar gratidão àquelas pessoas que me auxiliaram na árdua tarefa da pesquisa. Agradecer por apresentarem a capacidade de amar sem que houvesse intenção de obter algo em troca. Mesmo sendo a última parte elaborada na pesquisa, é o início de toda e qualquer publicação, o que manifesta o calor do carinho daquele que agradece.

Aos meus irmãos, Gian e Michelle que marcaram a minha infância e neste tempo seguraram a minha mão, não permitindo que eu me sentisse só. No fundo eu sabia que essa era só mais luta, já que as dificuldades sempre se fizeram presentes no nosso cotidiano. O que significa distância se o que partilhamos deu a força que tanto me auxiliou nesta caminhada? Nunca me esquecerei da nossa união e do que vivenciamos juntos!

Obrigada a vocês também Eliton, Francielle, Gabriel e Samuel que escrevem comigo histórias únicas e especiais. No meio dos cadernos e anotações, dedicação ao mestrado o olhar se voltava para vocês que, talvez nem soubessem, mas me entusiasmavam dia a dia para que eu não desistisse. Meus eternos irmãos de sangue, de alma muito obrigada pelas alegrias, risadas e doce companheirismo. A todos vocês um único sentimento: amor!

À minha tia, Elizabeth da Silva Oliveira professora, audaciosa, lutadora e defensora dos direitos da nossa classe e do reconhecimento dos professores como categoria. Obrigada pelo constante estímulo aos estudos e por inspirar em mim tamanha coragem. Sou feliz por ter nascido sua sobrinha e por ter me escolhido como sua afilhada. O que nos une é além de um laço sanguíneo. Agradeço por tudo, você mesmo de longe cuidou de mim e me abraçou. Quis me chamar de sua filha, sou sua também.

Ao professor Ademir que, sendo um atento observador, escolheu a mim como sua orientanda. Ao remeter os escritos do primeiro contato que fizemos agradeço pelo sucesso na "empreitada juntos". Percebo que nossos esforços contemplam o todo deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE\ UFSC, Alexandre Fernandez Vaz, Elison Antonio Paim, Claricia Otto pelas leituras e reflexões excelentemente proporcionadas nas disciplinas.

Aos amigos e amigas, fiéis e companheiros do mestrado: Ana Paula da Silva Freire, Alcione Nawroski, Amanda Mello, João Dimas Nazário, Davi Henrique Codes, Gustavo Tanus Martins, Fernanda Gonçalves, Allan Kenji que foi uma descoberta incrível durante a maratona de um concurso e Gabriela Cavicchioli que conheci no corredor da UFSC no dia de nossa entrevista para seleção do mestrado, tal fato me marcou.

Aos secretários do programa, Fernando, Patrícia Duarte e demais, pela atenção e prontidão.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), pelo auxílio financeiro.

Aos componentes da Banca de Qualificação e Banca Examinadora, Alexandre Fernandez Vaz, Elison Antonio Paim, Gladys Mary Ghizoni Teive e Claricia Otto pelas necessárias correções e precisas indicações.

A todos aqueles que, embora não nomeados, foram presentes em todos os momentos. MUITO OBRIGADA... por tudo.

O fotógrafo e historiador da catástrofe é não apenas um colecionador de imagens, mas também aquele que, ao inscrever uma legenda sobre elas, as transforma politicamente.

(Walter Benjamin, 1936)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas que teriam como objetivo docilizar os sentidos da criança em escolas de Santa Catarina. Notadamente abrange um recorte que privilegia as instituições escolares do norte e nordeste do Estado no período do regime político de Vargas, especialmente a partir do Estado Novo (1937-1945). A pesquisa, de cunho bibliográfico, se aproxima dos estudos de Campos (2008) Teive (2011; 2006; 2003), Dallabrida (2011; 2003; 2001) Santos (2014; 2012; 2010; 2009; 2008), Souza (2014) uma vez que discutem o papel que a escola teve naquele período de inspiração até mesmo fascista ou fascizante para a construção de uma identidade brasileira. Com base nestes elementos teóricos e metodológicos, estima-se a possibilidade de refletir de que modo os sentidos da criança estariam sendo “docilizados” nas atividades pedagógicas que preconizaram o método de ensino intuitivo ou lições de coisas. Para isso, procura-se compreender os aspectos políticos, sociais e culturais que circunscreveram as práticas pedagógicas, a fim de vislumbrar elementos do imaginário social da época e a maneira como foi firmado o conjunto de ideários nacionalistas que se refletiu na instituição escolar e contribuiu para que os sentidos da criança fossem submetidos a uma perspectiva docilizadora e obediente para construção da chamada “identidade nacional. Utiliza-se como fontes, importantes para esta pesquisa, quatro manuais de ensino, são eles: Infância- 2º livro, Manal Hymnos Patrioticos e Canções Escolares, O Brasil é bom e o Manual das Lições de Coisas de Norman Allison Calkins e Rui Barbosa, além de imagens que retrataram as práticas pedagógicas de escolas das redes municipais e estaduais, um plano de aula do Grupo Escolar Professor José Arantes, da cidade de Camboriú e um jornal escolar Tudo Pelo Brasil, disponível no Arquivo Histórico Municipal Eugênio Victor Schmöckel. Ao corroborar os discursos dos manuais, constatamos que estes poderiam ter causado possíveis influências metodológicas aos professores na prática pedagógica, imersas em seus Planos de Aula. Conforme apresentado, identificamos no Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes excertos em que o professor evidenciou os usos dos sentidos nas tentativas de constituir nos alunos uma identidade nacional. Observa-se que teria sido possível, no campo simbólico, tornar os sentidos dóceis e obedientes para formar a chamada “identidade nacional”. Neste horizonte, as tentativas de inculcação nas práticas pedagógicas não se dariam necessariamente através do objeto escolar, mas pelo produto da imaginação, fornecido ao sensitivo em decorrência do objeto. Tem a ver com a ideia de apresentar aos alunos um procedimento universal da imaginação. Tal pressuposto pedagógico parte do princípio de que para se perceber o mundo exterior é necessário o contato dos sentidos humanos com o objeto, que formaria através do raciocínio e imaginação a essência das ideias patrióticas.

Palavras-chave: Escola Primária. Ensino Intuitivo. Santa Catarina. História das Instituições Escolares.

ABSTRACT

This dissertation investigates the pedagogical practices that attenuate the senses of children in schools of Santa Catarina. Notably covers a cut that favors the northern educational institutions and northeast of the state of Vargas in the political regime period, especially from the New State (1937- 1945). The research, bibliographical, approaches the Fields of study (2008) Teive (2011; 2006; 2003), Dallabrida (2011; 2003; 2001) Santos (2014; 2012; 2010; 2009; 2008), Souza (2014) that discussing the paper that had school period of inspiration fascist or fascistizante for the construction of a Brazilian identity. Based on these theoretical and methodological elements, it is estimated the possibility to reflect how the child's senses were being "attenuated" in educational activities which called for intuitive teaching method or lessons of things. For this, we try to understand the political, social and cultural aspects that circumscribed the pedagogical practices in order to glimpse elements of the social imaginary of the time and the way it was executed the set of nationalist ideologies which was reflected in educational institutions and contributed to that children's senses were subjected to docilizadora perspective and obedient to build the so-called "national identity. It is used as sources, important for this research, four textbooks, they are: Infância- 2nd book, Manal Hymnos patriotic and School Songs, Brazil is good and the Manual of the lessons of Norman Allison Calkins things and Rui Barbosa, as well as images of schools municipal and state networks, a lesson plan of the School Group Professor José Arantes, the city of Camboriu and a school newspaper All For Brazil, available at the Municipal Historical Archives Eugene Victor Schmöckel. When corroborate the speeches of the manual, we find that these could have caused possible methodological influences teachers in pedagogical practice, immersed in their Lesson Plans. As presented, we identified the Lesson Plan of the School Group Professor José Arantes excerpts in which the teacher demonstrated the use of the senses in attempts to form a national identity in students. It is observed that it would have been possible in the symbolic field, make docile and obedient way to form the so-called "national identity". Against this background, attempts to inculcation in pedagogical practices would not necessarily through the school object, but the product of imagination, given the sensitive due to the object. It has to do with the idea of presenting students with a universal procedure of imagination. Such pedagogical assumption assumes that to understand the outside world contact is required of the human senses with the object, which would form by reasoning and imagination the essence of patriotic ideas.

Keywords: Primary school. Intuitive education. Santa Catarina. History of School Institutions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gruta do Colégio Estadual Getúlio Vargas	33
Figura 2 - Esquema com centralidade na criança	61
Figura 3 - Menino Modelo	79
Figura 4 - Menino Modelo	80
Figura 5 - Escola Municipal Francisco Mees	84
Figura 6 - Fotografia de escola de Santa Catarina durante a campanha de nacionalização do Estado Novo	87
Figura 7 - Manual Hymnos Patrioticos e Canções Escolares	88
Figura 8 – Detalhe de “O Brasil é bom”	89
Figura 9 - Plano de Aula - Demonstra a preconização do método intuitivo para introduzir os conteúdos de Moral e Cívica	96
Figura 10 - Tabela de cores	97
Figura 11 - Ordem das Lições de Coisas	100
Figura 12 - Aspecto do Jornal Escolar – Tudo Pelo Brasil	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O GOVERNO VARGAS, O PROJETO NACIONALISTA E AS ESCOLAS PRIMÁRIAS EM SANTA CATARINA	18
2.1	Educação e Etnicidade no Estado de Santa Catarina	26
3	PERSPECTIVAS DE RUI BARBOSA, ESCOLA NOVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: método de ensino intuitivo ou lições de coisas e “a renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo”	41
3.1	Perspectivas de Norman Allison Calkins e Rui Barbosa	42
3.2	Concepções Escolanovistas.	56
3.2.1	A centralidade do ensino na criança: Para aprender? Como aprender?	58
3.3	Prática Pedagógica	63
4	O MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCILIZAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO	77
4.1	A ordem, o trabalho e a civilidade	79
4.2	Dando cores à vida e à infância: Planos de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
7	FONTES	129

1 INTRODUÇÃO

Os discursos e análises decorrentes da questão “como ensinar” e como “se aprende”, caracterizados como questões referentes aos métodos para a aprendizagem de crianças e jovens sob perspectiva histórica, podem ser acompanhados ao longo do âmbito dos séculos XVII, XVIII e XIX.

No entanto, a partir do século passado, esta problemática passou a ter uma tônica diferente, pois foi notadamente neste momento que as discussões educacionais decorrentes da questão dos métodos e metodologias de ensino e aprendizagem no Brasil foram ainda mais influenciadas pelas escolas europeia e estadunidense, com mudanças na prática pedagógica, entre elas o nomeado método de ensino intuitivo. Deslocadas as questões gerais do ensino para as preocupações sobre como a criança aprende, priorizariam abordar conteúdos escolares através de lições curtas para fácil memorização, num processo denominado “lições de coisas”.

O significado das lições de coisas, segundo a definição de Ferdinand Buisson apresentada no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de 1911 abrange três acepções principais e que se relacionam entre si: num primeiro momento colocar um objeto concreto aos olhos do aluno, a fim de levá-lo a adquirir uma ideia abstrata; em seguida fazer ver, observar, tocar e discernir as qualidades de certo objeto por meio dos cinco sentidos - educação dos sentidos - e por último, conhecer os objetos e fatos através da natureza da indústria, de modo que sejam aprendidos uma coisa e seu nome, um fato e sua expressão, um fenômeno e o termo que o designa. Assim, os métodos de ensino que preconizavam os sentidos dão ênfase ao aproveitamento da observação e experimentação através dos aspectos sensoriais da criança: audição, visão, tato.

Quanto à metodologia, identificamos os usos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas nos Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes, em manuais de hinos patrióticos e em imagens que retrataram o interior do espaço escolar entre os anos de 1930 e 1945.

Além disso, localizamos fontes documentais referentes ao período em tela, que levantaram possibilidades de estabelecer relações entre as práticas pedagógicas que pretendiam “docilizar” os sentidos e o projeto de nacionalização de Getúlio Vargas. Mais especificamente, tais fontes são imagens, manuais diversos que pertenceram a escolas primárias catarinenses dos municípios de Camboriú, Jaraguá do Sul e Itajaí,

localizadas no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e em outros arquivos públicos ou privados.

Quanto ao tratamento metodológico, evidenciamos ainda Lições de Coisas de Norman Allison Calkins, traduzido em *Obras Completas* (1950) por Rui Barbosa e *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho, disseminados em território nacional. O primeiro serve tanto como fonte, mas também como referencial por possibilitar análises das questões problematizadas neste estudo. Questionamos o conjunto de fontes quanto ao que apresentam na relação com as práticas que preconizavam os sentidos e objetivaram a nacionalização e o abasileiramento da infância.

Notadamente se abrange um recorte geográfico que privilegia instituições escolares do norte e nordeste do Estado de Santa Catarina. Foi levado em conta o caráter ditatorial que teve o regime de Vargas, especialmente a partir do regime do Estado Novo (1937- 1945), buscando analisar a natureza das práticas alojadas na escola primária para construção de uma identidade nacional, entre outras iniciativas de formação cívico-patriótica.

O objetivo orbita em torno de travar com as práticas pedagógicas da época um diálogo que, resultante do esforço de compreendê-las em suas particularidades, possibilite a percepção de situações capazes de propiciar o entendimento acerca das continuidades na história do método de ensino intuitivo ou lições de coisas nas práticas pedagógicas das escolas de Santa Catarina, buscando apreender os momentos de rupturas desencadeados desde sua disseminação nas escolas do sul do Brasil.

Na perspectiva de tornar os sentidos dóceis e obedientes, no campo simbólico, a produção de discursos nos vários setores daquela sociedade tentou formar a chamada “identidade nacional”. Com base nestes elementos teóricos e metodológicos, estima-se a possibilidade de refletir de que modo os sentidos da criança estariam sendo “trabalhados” nas atividades pedagógicas de experimentação, observação e expressão (LOURENÇO FILHO, 1990), de forma docilizadora, em escolas de Santa Catarina. Assim, teriam sido configuradas no interior dos espaços sociais, especialmente nas instituições escolares catarinenses, atividades que utilizaram os sentidos da criança para a formação cívica e patriótica do sujeito.

Esta perspectiva de nação vista não por governos, mas por sujeitos pensadores da educação nas décadas de 1930 e 1940, permite refletir também sobre de que forma a

propaganda do governo e demais discursos da época encaminharam o fim de certas práticas comportamentais ou regulação de condutas étnicas.

No contexto das nações envolvidas, a Segunda Guerra Mundial teve como consequência uma educação autoritária com processos educativos subordinados pela estrutura do poder estatal. Neste sentido, estudos de Campos (2003), Dallabrida (2003), Fáveri (2012), Santos (2014; 2012; 2010; 2009; 2008) e Souza (2014) ponderam, entre outros argumentos correlatos, que o papel fundamental que a escola teve naqueles projetos de governo era o de fazer uso de um conjunto de ideias cívicas e patrióticas, de inspiração até mesmo fascista ou fascistizante, para a construção de uma identidade brasileira como que “pura”.

Temos como premissa a compreensão de que o período do governo de Getúlio Vargas foi marcado por um nacionalismo exacerbado, autoritário, que penetrou as instituições escolares catarinenses. Nesse diálogo travamos o argumento de que os sentidos do escolar foram tidos como espaço de intervenção estatal, que penetraria as virtudes que a identidade do sujeito civilizado exigiria.

Para que se faça compreensão do governo que se quer ilustrar, buscamos o significado do termo *autoritarismo* em Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 95), que nas caracterizações dos sistemas políticos chamam de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental, ao concentrar o poder político em um órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas, sendo “[...] o autoritarismo um dos conceitos que, tal como ‘ditadura’ e ‘totalitarismo’, surgiram e foram usados em contraposição a ‘democracia’, pretendendo-se acentuar num caso ou noutro parâmetros antidemocráticos [...]”.

Entre alguns elementos contextuais, evidenciamos que o Estado Novo (1937-1945) ocorreu na mesma onda de transformações da política ditatorial que atingiu o mundo. Neste contexto mais específico, o projeto político de Vargas esteve relacionado, em certos aspectos, ao fascismo europeu (cf. Santos, 2014; 2012; 2010). Identificamos neste período traços na cultura brasileira que evidenciaram como autoritário e ditatorial o governo comandado por Getúlio Vargas e seu grupo de poder. Mesmo assim, temos presente que a confirmação de que o governo getulista foi um governo de característica fascista e fascistizante no campo educacional escolar assume um tom de debate histórico controverso.

Há fatores no campo que torna este um tema de pesquisa complexo, o que envolve pensar as questões de estratégias de controle estatal do governo getulista que favoreceram o tratamento de professores dado aos “sentidos”, à intuitividade da criança nas práticas pedagógicas de Santa Catarina. Nesta perspectiva, a escola seria um lugar de espaço estratégico para difundir o ideário de nação que se pretendia para as primeiras décadas do século XX. Por isso, buscamos reunir argumentos de que durante este governo, nas instituições escolares de Santa Catarina, os sentidos da criança estariam sendo pensados como espaço de intervenção e como pedra de lapidação das virtudes que a modernidade exigia, necessárias para formação da infância e juventude.

Entre os argumentos que eventualmente justifiquem tal afirmação, temos que à escola foi dado o papel de moldar e constituir o cidadão ordeiro, mesclado das identidades de brasileiro e de trabalhador, necessárias para o fortalecimento e desenvolvimento da indústria emergente daquele contexto.

Já Souza (2014), em seu estudo sobre a arte de disciplinar os sentidos desenvolveu pesquisas sobre o uso de retratos e imagens no período de 1930-1945. O autor configura uma análise que critica os usos dos sentidos para atividades educacionais que, segundo ele, se trata de uma arte de disciplinar os sentidos ligada aos “anos dessa longa ditadura simbólica”. Coube neste momento,

[...] instaurar, naquele contexto estado-novista, um universo de reações sensitivas e de representações simbólicas e estruturantes do real como plausível e desejável em sua intencionalidade, sem ter necessariamente de entendê-lo em seu ordenamento, a ponto de se sentir também encantado com aquela arte disciplinadora do viver e do sentir a vida. (SOUZA, 2014, p. 404).

No ambiente formativo escolar, buscamos compreender os rituais simbólicos que almejavam insuflar civilidade e patriotismo como componentes básicos do fenômeno educativo que expressaram aspectos diversos de funcionamento do sistema escolar, os quais abrangeram a formação pedagógica, parte administrativa, a organização burocrática, os controles e as provas, os programas e métodos de ensino.

Com a sucessão de leis e decretos normatizados neste período, os valores nacionais projetados pelo governo e atribuídos à educação que em seu poder de crença teriam relevante papel político e social naqueles tempos.

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), no qual nos inserimos, não foram escritas dissertações ou teses que analisam de maneira privilegiada

as práticas de rituais cívicos e nacionalistas que utilizaram os sentidos da criança para reconstrução de uma identidade nacional nas escolas de Santa Catarina, no período do governo Vargas (1930-1945). As questões educacionais do período são abordadas por diferentes enfoques e, por sua vez, fornecem esclarecimentos sobre o contexto histórico a que nos dedicamos.

Lourenço Filho, ao incidir sobre temas variados em *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1990), evidencia o desenvolvimento da vida mental do indivíduo por meio de adaptação ou ajustamento:

[...] a vida mental é considerada como um instrumento de adaptação ou ajustamento individual. Não vivemos para sentir, pensar e agir, senão que sentimos, pensamos e agimos para viver e para enriquecer e enobrecer a vida. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 200).

A narrativa deste autor expressa a ênfase dada no que concerne “sentimos, pensamos e agimos” para “enriquecer e enobrecer a vida”. Assim, compreendemos a ideia central que ali está incutida: primordialmente sentimos, para concomitantemente, pensarmos e agirmos. E seria no âmbito da relação entre os discursos sobre educação com a pretensa prática docilizadora dos sentidos da criança para que ela possa pensar e agir.

O segundo capítulo propõe investigar o governo de Getúlio Vargas e o projeto nacionalista de Estado nas escolas de Santa Catarina entre os anos de 1930 e 1945. Para explicação destes acontecimentos, inicialmente, buscamos relacionar às estratégias deste plano governamental para a escola os conceitos de “nação”, “nacionalismo” e “fascismo”, respectivamente em Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998) e Outhwaite; Bottomore, (1996); e “fascistização” em Santos (2014a; 2010), necessários para compreensão da problemática enunciada.

Recorreremos à historiografia para explicar sobre as transformações que se intensificaram neste período: as tensões, crises e a onda nacionalista que vivenciava aquela sociedade brasileira. O repertório de questões sinalizadas por Nagle (2004) em sua tese, propondo um “entusiasmo pela educação” e um “otimismo pedagógico”, nos ajuda a refletir em uma análise mais apurada os elementos que estavam em voga naquela época evidenciados pelo entusiasmo (cf. Nagle, 2004) de se construir na escola a “nação brasileira”.

No entanto, não se pode prescindir da legislação, uma vez que os aspectos das políticas não se dissociam das práticas. Em outras palavras: “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas mais do que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

Na possibilidade de ter sido a educação uma das traduções mais fiéis daquilo que o governo pretendia para o Brasil, destacamos as reformas pensadas para educação catarinense. Entre elas, além daquela denominada Orestes Guimarães, tratamos da Reforma Trindade, empreendida pelo governo Nereu Ramos em 1935. Assim, entre outras propostas contidas nesta reforma, destacamos as que se direcionavam para a reestruturação dos cursos de formação de professores as quais evidenciaram aspectos dos princípios nacionalistas do governo Getúlio.

Tal feito nos auxiliou na compreensão dos eventos políticos e culturais de Santa Catarina marcados pela intensificação dos conflitos ideológicos, mais especificamente a partir do Estado Novo (cf. SCHWARTZMAN, 2000). Nesta perspectiva, o esforço foi de evidenciar as práticas pedagógicas que preconizavam o uso do método de ensino intuitivo - de modo a investigar a “docilização” nas crianças- vinculadas às exigências de uma cultura homogênea nas instituições escolares de Santa Catarina.

Apresentadas as políticas consubstanciadas ao projeto de nacionalização da cultura através do ensino, o terceiro capítulo objetiva debater o método de ensino intuitivo, as lições de coisas e a “renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdos”. É importante mencionar que antes mesmo deste período haviam traços destas concepções teóricas da pedagogia em reformas educacionais, as quais manifestavam o desejo de implementação do método de ensino pelos sentidos nas escolas. Isso porque desde o século XVIII, a modernidade vem construindo uma arquitetura sensitiva com o propósito de imprimir nos sujeitos uma forma de sentir, perceber e ter sensibilidade. À vontade e a atenção dedicadas pelo poder aos sentidos estão ligadas geralmente ao aprofundamento da sujeição a determinados valores, à normalização dos espaços e ao ordenamento do mundo (2014, p. 402). Tal prerrogativa foi manifestada com maior ênfase no período getulista, para construção da identidade nacional. Os matizes internacionais e nacionais que interferiram nestas relações harmoniosas e conflituosas, são diversos e estão a se desvelar, se supõe.

Assim, o objetivo do terceiro capítulo é elucidar as ideias de Rui Barbosa que se amalgamam às Lições de Coisas, traçando os possíveis diálogos com os discursos dos intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, inspirados em educadores europeus e estadunidenses para fundamentar em seus discursos a defesa dos métodos de ensino que preconizassem os sentidos.

Em Rui Barbosa demonstramos a preocupação deste intelectual com as questões nacionais do ensino, em *Obras Completas* (1950). No Tomo I, o proponente tratou acerca de um ensino que preconizasse a educação dos sentidos da criança, com a tradução do manual de ensino para professores de Norman Allison Calkins. Neste capítulo, buscamos fazer a relação de dois discursos, da pedagogia moderna e da escola nova que, em diferentes épocas sustentaram a defesa de um método de ensino intuitivo ou lições de coisas nas práticas pedagógicas. Temos isso como categorização para análise do objeto da dissertação.

Os discursos contidos nos documentos formulados por estes educadores para a implementação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas chegaram às escolas catarinenses através das reformas educacionais empreendidas por Orestes Guimarães. Formulados para a aquisição de novas práticas entre os professores que alcançassem a natureza da criança, solicitando o contato dela com o objeto, com a experiência, foram outorgados pelas demais ciências chamadas “fontes da educação”, como a Psicologia, a Biologia e a Sociologia¹. Neste âmbito, se discute a relação deste movimento com as práticas pedagógicas catarinenses que, sustentado em teorias científicas capazes de interpretar os fenômenos de relação entre o social e indivíduo, teriam possibilitado que professores estivessem a docilizar dos sentidos da criança nas instituições escolares.

No quarto e último capítulo trabalhamos com as práticas pedagógicas de professores que se utilizaram do método de ensino intuitivo ou lições de coisas para institucionalização do nacionalismo, de forma a docilizar os sentidos da criança para construção de uma identidade nacional.

Neste momento, trabalhamos com imagens e Plano de Aula que demonstram a necessidade de “elevar” os sentidos a um sistema disciplinar de repetição, e a racionalidade de tornar os sujeitos atrelados a uma mesma crença sobre a nação

¹ A presença do fator psicobiológico nestas atividades de base corporal, o que fazia envolver os sentidos para as novas práticas pedagógicas, era a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando a buscar todos os recursos ao seu alcance, graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas (cf. AZEVEDO, 1957, p. 11).

brasileira que se erigia. E todos trabalhariam para promover, divulgar e disseminar aquilo que deveria ser compartilhado.

Por fim, as considerações finais empreendem na compreensão deste estudo para as práticas pedagógicas no período do governo getulista. Nesta seção, as análises e interpretações orbitam em torno de construtos que buscam comprovar, que teria sido possível, no campo simbólico, com a produção de discursos para formar a chamada “identidade nacional”, tornar os sentidos infantis dóceis e obedientes nas instituições escolares catarinenses.

2 O GOVERNO VARGAS, O PROJETO NACIONALISTA E AS ESCOLAS PRIMÁRIAS EM SANTA CATARINA

O presente capítulo discorre sobre a política de Vargas e seu grupo, bem como seu projeto nacionalista para as escolas de Santa Catarina entre os anos de 1930 e 1945. No entanto, para que haja compreensão destes aspectos, primeiramente se faz necessário entender a sua relação com o contexto de transformações sociais.

O Brasil do século XX caracterizou-se por mudanças marcadas pelo fim do trabalho escravo, pelas transformações políticas após a implementação da República, pelas modificações econômicas com o início dos processos de industrialização, em especial o desenvolvimento do transporte ferroviário e da navegação a vapor, bem como pelas alterações sociais com as formas de transmigração humana nos diferentes espaços geográficos. Neste âmbito se situa a imigração de contingentes da população europeia para regiões brasileiras. O governo buscava encontrar novas formas de trabalho, para aqueles trabalhadores não mais escravizados e para os imigrantes europeus que vinham sempre mais preenchendo o espaço territorial do Brasil. Ambos os casos vistos como solução para a questão de mão de obra.

Após a Revolução de 1930, os alicerces do Regime Republicano e suas aspirações teriam sido abalados. Almir Andrade² em entrevista à Lucia Lippi Oliveira (1984, p.43), expõe a visão de que “é fácil destruir um regime, o difícil é descobrir um regime novo e eficiente que o substitua”. O que se pode perceber e fica indicado com esta fala é que a partir da Revolução de 1930 inaugurou-se um período confuso, de ambiente agitado por uma onda de paixões regionalistas e partidárias.

Logo que assumiu, *a priori* Vargas implementou uma política de concentração do poder, rompendo com o federalismo da República Velha e promovendo reformas administrativas. Isso pôde ser evidenciado com o Decreto n. 19.398 ou a Lei Orgânica de novembro de 1930, que estabeleceu a reorganização constitucional do país, que concedia plenos poderes ao Executivo e diluía os poderes dos órgãos legislativos como Congresso, Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982). Esta centralização dos poderes ainda se verifica com a Lei de

² As formulações de Almir de cedidas em entrevista à Lúcia Lippi Oliveira em 10 de janeiro de 1981, abriram espaço para o estudo das relações entre cultura e a política no aspecto doutrinário do regime de Vargas. Esta não é uma interpretação conclusiva a respeito da contribuição de Almir, pelo contrário, é apenas uma abordagem preliminar.

Sindicalização, aprovada pelo decreto nº 19.770 de março de 1931, que vinculava a aprovação do estatuto e o reconhecimento dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho.

Para alguns autores, esta Lei representava a ideia “da cooperação harmoniosa e quase automática do poder público com o povo” (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 68). Embora haja esta constatação, é possível apresentar uma contraposição a esta argumentação em autores como Antunes (1982), por defender que a legislação representou um momento estrategista do governo, já que houve ataque dos sindicalistas que, ao rejeitarem qualquer presença estatal nas suas organizações sindicais afirmaram em seus periódicos, como no jornal *A Plebe*, que a lei era uma mera adaptação da *Carta del Lavoro* de Mussolini disfarçada com rótulo falso de Lei de Sindicalização (ANTUNES, 1982, p.105).

Os anos de 1930 inauguraram um período de intensa busca para as soluções dos problemas nacionais, o que seria feito por meio do combate à pobreza, uma das estratégias de ação recorrentes e apoiada numa discursividade então construída. Houve a necessidade de criar uma política de compensação com a ordenação do mercado de trabalho, com a legislação trabalhista, previdenciária, sindical e também na instituição da Justiça do Trabalho (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982). Assim, ao se querer fazer:

O Brasil renascer das cinzas da República Velha, os representantes e agentes da política estado novista adotaram estratégias de construção de novos significados e, diante da precariedade notória da nova ordem política, estimularam a ritualização de práticas sociais e a disciplinarização das condutas. (SOUZA, 2014, p. 399)

Neste sentido, com a reviravolta política que veio do próprio governo através de uma nova Constituição, em 10 de novembro de 1937 (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 44), evidenciamos as questões trabalhistas daquele contexto a fim de demonstrar com quais estratégias o governo e seu grupo de poder trabalharam para estimular a ritualização de práticas sociais, organizar e disciplinar as condutas da sociedade. Em seguida, discutimos de que modo alterações significativas no mundo do trabalho refletiram na organização da educação escolar e mudanças nas práticas pedagógicas catarinenses. Já que à escola foi dado o papel de ensinar:

No que diz respeito à conduta, o ideal do cidadão apontava para um trabalhador ordeiro, perfeitamente adaptado e defensor das normas vigentes. Seu perfil era aquele que, além de apresentar comportamentos capazes de propiciar exemplo para os demais, estivesse apto de uma forma ou de outra a emitir através de suas

atitudes, preceitos de bom comportamento ou manifestações condenatórias ao desvio social. (CAMPOS, 2008, p. 109)

A Constituição de 1937 veio para conduzir o homem ao trabalho, o que, segundo os discursos em voga do presidente (cf. VARGAS, 1938), asseguraria uma forma digna de vida ao homem brasileiro. Segundo as diretrizes da nova Constituição, a condição para se promover a paz e o progresso seria a “transformação do homem cidadão pelo trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza da nação” (BRASIL, 1937).

E ao Estado caberia organizar, conforme art. 61, “as condições do trabalho, da agricultura, da indústria, do comércio, dos transportes e do crédito, com o fim de incrementar, coordenar e aperfeiçoar a produção nacional” (BRASIL, 1937). Esta intervenção do poder público estatal em ordenar o mercado de trabalho se justificava, segundo uma discursividade engendrada pela necessidade de vencer a pobreza, apontada como causa dos problemas sociais e econômicos do país e decorrentes do imobilismo do Estado.

O trabalho se apresentou vinculado ao ideal de homem na aquisição de riqueza e cidadania: “o trabalho passaria a ser um direito e dever do homem; uma tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização; uma obrigação para com a sociedade e o Estado, mas também uma necessidade para o próprio indivíduo encarado como cidadão” (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 152).

Conforme o artigo 137 (BRASIL, 1937), o Estado e os órgãos do governo se encarregariam de organizar e manter os direitos constitucionais da empresa e trabalhador, conforme a legislação nas seguintes proposições:

Os contratos coletivos de trabalho [...] de empregadores, trabalhadores, artistas e especialistas, serão aplicados a todos os empregados [...] deverão estipular obrigatoriamente a sua duração, a importância e as modalidades do salário, a disciplina interior e o horário do trabalho [...] modalidade do salário será a mais apropriada às exigências do operário e da empresa [...] operário terá direito ao repouso semanal aos domingos e, nos limites das exigências técnicas da empresa, aos feriados civis e religiosos, de acordo com a tradição local [...] Depois de um ano de serviço ininterrupto em uma empresa de trabalho contínuo, o operário terá direito a uma licença anual remunerada [...] Salário mínimo, capaz de satisfazer, de acordo com as condições de cada região, as necessidades normais do trabalho; [...] Dia de trabalho de oito horas [...] O trabalho à noite [...] será retribuído com remuneração superior à do diurno; [...] Proibição de trabalho a menores de quatorze anos; de trabalho noturno a menores

de dezesseis, e, em indústrias insalubres, a menores de dezoito anos e a mulheres; [...] Assistência médica e higiênica ao trabalhador e à gestante, assegurado a esta, sem prejuízo do salário, um período de repouso antes e depois do parto; [...] instituição de seguros de velhice, de invalidez, de vida e para os casos de acidentes do trabalho. (BRASIL, 1937)

Podemos afirmar que a nova Constituição ilustrava a ideia de reconstrução educacional daquela sociedade na forma pela qual o Estado brasileiro objetivava a criação de um “homem novo” para o trabalho. Uma evidência disso foi o discurso de Vargas logo após a promulgação da Constituição de 1937, que ratificou e aglomerou em íntima conexão os direitos do trabalhador nos espaços sociais distintos. Além disso, foi tocante às expectativas daquela população que desejava estabilidade econômica e educação para seus filhos:

O meu governo tem-se empenhado em garantir aos trabalhadores, aos que não dispõem de recursos acumulados e vivem ao labor cotidiano, as condições de estabilidade econômica necessária à manutenção da prole. A legislação em vigor e as instituições de previdência coletiva, em promissor desenvolvimento, se completam nos resultados e mostram o acerto de nossa política de valorização do homem de trabalho. (VARGAS, 1938, p. 158- 159).

Evidenciamos a preocupação de se fazer desaparecer definitivamente a velha democracia para dar vez a uma nova política de Estado, com homens novos, conforme observado: “O meu governo tem-se empenhado em garantir aos trabalhadores [...]o acerto de nossa política de valorização do homem de trabalho”.

De acordo com Bertonha (2004), para a legitimidade destas leis emergiu a necessidade de se criar um “novo homem” e uma “nova sociedade”, expurgada do liberalismo, da decadência burguesa e do perigo do materialismo marxista; uma sociedade sem divisões, coesa e solidária, que em outras palavras foi chamada de corporativa. Nesta linha de pensamento, no campo educacional Vargas operacionalizou um discurso que assegurava os direitos à educação dos filhos de trabalhadores:

É preciso que as crianças destes colaboradores anônimos da prosperidade individual sejam devidamente amparadas e enquanto as mães ganham o pão nas fábricas e oficinas os filhos pequeninos estejam nas creches, recebendo, com os cuidados higiênicos necessários, alimentação sadia e adequada, e os mais crescidos estudem nos jardins de infância e escolas próprias da idade. (VARGAS, 1938, p. 158- 159).

Centros de saúde, ambientes de trabalho, instituições escolares e outras instituições sociais foram lugares de investimentos estratégicos direcionados aos sentidos do homem, para dotá-lo das qualidades necessárias à conservação do sentimento de brasilidade. Esse sentimento, capaz de promover a integração do indivíduo à nação, poderia ser atingindo a partir de uma série de requisitos em que estavam incluídos dotar os sentidos de habilidade e disciplina para o trabalho e, também a educação de caráter cívico, voltada para a afirmação de uma identidade nacional. Tais acontecimentos evidenciaram um sentimento de abasileiramento no cenário social:

Enquanto o brasileiro não se abasileirar é um selvagem. Os tupis nas suas tabas eram mais civilizados que nós em nossas casas de Belo Horizonte e São Paulo. Por uma simples razão: não há uma Civilização. Há civilizações [...] Nós, imitando ou repetindo a civilização francesa, ou a alemã, somos uns primitivo, porque estamos ainda na fase do mimetismo. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 80).

É importante mencionar que os movimentos oficiais de Estados não foram orientações únicas e exclusivas para aquilo que estava na sociedade para a construção de uma identidade nacional. Partindo do pressuposto de que o poder não aparece de forma centralizada, mas que se manifesta das mais diferentes maneiras nos diversos pontos do tecido social, houve uma série de determinantes, que nos fazem refletir que o projeto de abasileiramento da população não estava centrado somente no governo de Getúlio Vargas. Isto porque a sociedade já expressava pensamentos nacionalistas através de movimentos culturais em períodos que antecedem o governo getulista, como por exemplo, no acontecimento da Semana de Arte Moderna em 1922. Importante mencionar que o projeto de nacionalização da cultura:

[...] estava em gestação desde a década de 1920, com as diversas reformas em termos regionais que se sucederam nesse período. A possibilidade histórica de sua realização, no entanto, se dá na década de 1930, com a proposta de criar um homem moderno, de processar a chamada reconstrução nacional. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 266).

Além disso, Campos (2008, p. 45) ratifica a ideia de que não só a imprensa exerceu uma ação que regulamentou a conduta dos indivíduos. Segundo a autora, as falas do interventor, secretariado ou intelectuais da época, ao emitirem preceitos de caráter moral, constituíram veículos de modificação de comportamentos. Esses discursos, como jogos estratégicos de dominação e resistência, evidenciam projetos sociais articulados por grupos de atuação política organizados por categorias

profissionais diferenciadas e por representantes do mais diversos segmentos da população. Assim, se percebe que o poder não está somente concentrado no Estado, mas é uma teia de relações que envolve diversificadas instituições da sociedade civil, e é exercido sobretudo por incitar, envolver, mobilizar, obrigar a dizer (DALLABRIDA, 2003, p.12).

A moralidade do “ser brasileiro” manifestada no âmbito da sociedade teve, segundo tais perspectivas, como ponto de referência a adoção de comportamentos socialmente desejáveis, o que incluía uma nova internalização de uma maneira de sentir. Isto significaria que agrupamentos populacionais no Estado de Santa Catarina, por hipótese, foram despertados com “sensibilidades” que passaram pela introjeção do amor pela pátria como sentimento possível de ser atingido após os indivíduos receberem formação de caráter cívico. Desta forma, a brasilidade, além de constituir-se em elemento que estabelecia distinções entre habitantes do território brasileiro e os de fora, apresentava-se como requisito essencial que garantiria integridade ao Estado Nacional (CAMPOS, 2008, p. 112).

Parte do projeto para a chamada reconstrução nacional foi identificado nas políticas pensadas no plano da educação, fundamentadas pelo Ministério da Educação e Saúde e que foram, em boa parte, comandadas por Gustavo Capanema. As discussões sobre as questões educacionais destinadas à formação do novo homem nas escolas apresentam numerosas frentes e variadas propostas pedagógicas. Os currículos foram pensados com especial cuidado, principalmente no que referia aos métodos de ensino. Assim, destacamos a situação das políticas educacional e cultural no Brasil deste período com a atuação de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas no Governo Constitucional e Estado Novo (1934 -1945).

Capanema foi considerado defensor da cultura e das artes. Junto de sua equipe fez a reforma do ensino secundário, ajudou na organização da Universidade do Brasil, na implementação do ensino industrial e na criação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, fomentando programas nacionais de saúde pública, entre tantas outras iniciativas. Construído em sua gestão, o edifício do Ministério da Educação com linhas paisagísticas e arquitetônicas da modernidade, se destacou por representar um avanço para sua época (SCHWARTZMAN, 2000). Exemplo de uma nova estética em gestação.

Em 26 de julho de 1934, dez dias após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Capanema foi efetivamente nomeado para a pasta da

Educação e Saúde Pública (SCHWARTZMAN, 2000). Articulador da legitimação do sistema político, defensor do “Estado forte e intervencionista”, apoiador da ditadura e dos princípios nacionalistas do Estado Novo, responsabilizou-se em dar novos rumos e orientações para organização do sistema educacional brasileiro, no que o governo de Santa Catarina também investiu, necessariamente e em decorrência dos ditames nacionais.

O foco principal era o ensino público abrangente, porém rigorosamente controlado. Neste sentido, o legado de Capanema marcou um período de forte controle e fiscalização da ordem social através da educação. O desafio era concretizar uma sociedade homogeneizada com base numa forma nacional, como ocorreria em vários países do mundo, especialmente naqueles do continente europeu como a Itália e Alemanha, por exemplo. A educação estabeleceu-se assim, com o intuito de formar cidadãos saudáveis, produtivos, dóceis e obedientes (DALLABRIDA, 2003, p. 14).

No plano configurado pelas políticas de centralização e modernização da máquina pública, Gustavo Capanema sancionou medidas em seu projeto consideradas autoritárias. Sobre os regimes autoritários, Bobbio; Matteucci; Pasquino esclarecem que:

[...] regime autoritário é sistema político com pluralismo político limitado e não responsável; sem uma ideologia elaborada propulsiva, mas com mentalidade característica; sem uma mobilização política intensa e vasta, exceção feita em alguns momentos de seu desenvolvimento; e onde um chefe, ou até um pequeno grupo exerce o poder dentro dos limites que são formalmente mal definidos, mas de fato habilidosamente previsíveis. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 101).

Um exemplo de mudança que teve teor autoritário no Ministério Capanema foi a decisão na resolução educacional em torno das “escolas alemãs”³. Acarretou o fechamento das escolas e conferiu maior “tranquilidade” ao governo, já que as escolas estrangeiras representavam ameaça ao projeto de nacionalização. Capanema contribuiu e incitou ainda o fechamento de outras instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes, consideradas perigosas aos olhos do governo.

³ A natureza da bibliografia com que dialogamos estabelece vínculos entre a questão da imigração europeia para o Brasil, a fixação dessa população e os conflitos culturais e políticos gerados pela presença desta população tida como pouco nacional e até mesmo ameaçadora à nação brasileira que emergiria na modernidade.

Atuou no fechamento de clubes de canto, ginástica, bolão, entre outras agremiações estrangeiras (SANTOS, 2009, p.266).

Por ter sido a escola vista pelo ministério como caldo de cultura para a tarefa de inculcação do nacionalismo, disseminou as cartilhas de “Getúlio Vargas para Crianças” que se apresentavam como suporte de propaganda destinada às instituições escolares, principalmente as do sul do Brasil. Um despertar deste sentimento pretendido pelo Estado Novo:

A implementação da proposta nacionalista, materializada nas práticas pedagógicas, era orientada pelo Departamento de Educação, representante do governo e veículo inoculador de seus escopos ideológicos homogeneizadores. De fato, recursos diversos foram utilizados pelos professores, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às “recomendações” do serviço de inspeção escolar, em cumprimento às determinações legais. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 270).

A modernidade defendida pelo governo de Vargas (1930-1945) estava projetada para atender os objetivos de nacionalização e de abasileiramento, em expressões com tom de fascismo, instituído pelo governo especialmente a partir do Estado Novo (1937-1945). A educação escolar foi usada a serviço deste ideário. Este é um argumento que vem sendo trazido na contemporânea historiografia, notadamente com base nos estudos realizados por Santos (2014a; 2014b; 2012; 2010; 2009), que são focados no cenário educacional de Santa Catarina durante a Era Vargas.

Assim, procurar nos indivíduos o que vem a ser um sentimento nacional, leva a pensar a edificação desta entidade histórica. Utilizando referenciais objetivos, encontra-se um Estado que com espectros nacionalistas toma as culturas preexistentes, as transforma e as inventa frequentemente em nações (imaginário comum). Esta atuação de Vargas à frente do Estado brasileiro destinaria ao governo um projeto político revestido de autoritarismo e nacionalismo, influenciado pelas Forças Armadas que, através da escola buscaria modificar, no plano da cultura, o “povo” em “nação brasileira”.

Sob tal prisma e para propósitos de análise, adotamos uma conceituação de “nacionalismo” que seria uma condição necessária para o surgimento das nações. Ou seja, “o Estado nacional gera o Nacionalismo, na medida em que suas estruturas de poder, burocráticas e centralizadoras, possibilitam a evolução do projeto político que

visa a fusão de Estado e nação, isto é a unificação, em seu território, de língua, cultura e tradições” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.799).

Neste sentido, haveria investimento do Estado brasileiro no esforço de “unificar” em seu território esta diversidade de grupos, cada qual ainda com sua língua, cultura e tradições. Tal movimento se daria através de uma formação nacionalista. Pela abordagem teórico-metodológica tratada, estimamos que a uniformidade pretendida se apresentaria também na operacionalização dos exercícios escolares⁴ que gradativamente tomavam conta do cotidiano dos habitantes de Santa Catarina, cristalizando-se em hábitos e costumes de uma sociedade em modernização, tendo a escola como *locus* de realização de atividades curriculares amiúde propostas e com resultados alinhados ao ideário de governo.

2.1 Educação e Etnicidade no Estado de Santa Catarina

Antes de abordar sobre as questões de educação e etnicidade no Estado de Santa Catarina, se faz necessário abordar os conceitos fundados nos indicadores étnicos. Conforme teses de Santos (2012), abordar os aspectos da etnia significa:

- a. atentar para uma perspectiva das relações entre os sujeitos e grupos sociais considerando sua língua, seus costumes e tradições, sua religião, suas instituições sociais;
- b. conjugar, de forma simultânea, os múltiplos dados relacionais das práticas sociais a sentimentos de pertencimento a um mesmo povo ou nação em que há ligações definidas pela consanguinidade, pelo convívio em um mesmo lugar geográfico e por um processo histórico constitutivo de relações nos planos econômico, social e político;
- c. partilhar elementos simbólicos e de base material que expressam significados nos processos relacionais compartilhados no âmbito da cultura;
- d. analisar o engendramento da produção e reprodução cultural considerando a dinâmica mesma de sua operação, levando em conta as interferências, condicionamentos e participações dos sujeitos e grupos sociais. (SANTOS, 2012, p. 5).

Diante de tal prisma teórico, passamos à descrição e análise de uma experiência de implantação e atuação das escolas elementares no contexto da colonização das diferentes etnias em território catarinense.

A população de Santa Catarina é constituída por diversas etnias, sendo predominantes os descendentes de portugueses, alemães, italianos e, em menor

⁴ No capítulo subsequente apresentaremos esta análise com a investigação de fontes que apresentam práticas pedagógicas nas instituições escolares de Santa Catarina.

proporção os poloneses, índios, africanos e orientais. Povos estes que comportam expressões culturais manifestadas nos hábitos alimentares, festas, formas de organização social, sobrenome e “sotaques” que revelam singularidades de uma trajetória histórica que caracteriza este Estado.

A partir do processo de colonização, Santa Catarina deixa de ser passagem para tropeiros do sul que procuravam pelo centro do país e passa a constituir-se espaço de moradia fixa. No povoamento no sul do Brasil, lembramos em Dallabrida (2001) algumas características da escola por alguns povos, como negros, poloneses, italianos e alemães e a contribuição destes para a educação escolar em Santa Catarina na passagem dos séculos XIX e XX, o que torna a história da educação catarinense rica em suas particularidades e especificidades.

Para os negros - a Lei do Ventre Livre (1871) foi um marco para a educação, tendo em vista que todas as crianças, filhos de escravas – os ingênuos – nascidas a partir daquele ano seriam livres. Mesmo assim, até os oito anos de idade a criança permanecia sob a autoridade do senhor de suas mães, e assim, continuavam reféns da escravatura, pois aquele não tinha responsabilidade de zelar pelos menorzinhos. Encerrada esta etapa, o proprietário da mãe poderia optar em entregar a criança ao governo mediante indenização ou permanecer com ela até completar 21 anos de idade. Porém, esta permaneceria aos seus serviços em troca de subsistência. As crianças entregues à província poderiam ser destinadas a instituições ou associações como asilos agrícolas e casas de caridade. Contudo, os proprietários preferiam ficar com as crianças até completarem 21 anos, do que entregá-las ao governo da Província, pois estas serviam a sua propriedade. Vale destacar que de novo, a escola foi uma forma que as elites encontraram de normatizar, ordenar e homogeneizar as massas, também como meio de ter controle sobre elas.

Aos poloneses, a escola foi o principal instrumento de manutenção do poloniismo ou polonidades, expressas na cultura, religião e particularidades sociais trazidas da Polônia. Com o desinteresse estatal pela educação, os poloneses, assim como as demais culturas europeias construíram suas próprias escolas, mantendo os professores, pois acreditavam que a educação poderia preservar a sua cultura de origem. A expressão comum generalizada até hoje “andar na escola” (cf. TOKARSKI, 2003, p.101), justificava a permanência das crianças em idade escolar na escola, mesmo que sob duras penas, onde aprendiam os rudimentos de linguagem e aritmética. Porém,

tomados pelo golpe da campanha de nacionalização, as “escolas polacas” se constituíram espaços de arbitrariedade e violência e durante o período ditatorial do governo de Getúlio foram suprimidas.

Já as escolas italianas costumavam funcionar na casa do professor, que era uma pessoa integrante da comunidade, com certa experiência em educação. Às vezes as capelas também serviam de escola ou então as escolas eram construídas ao lado delas. Os professores recebiam salários diferentes em cada escola, que variava conforme o valor que cada comunidade podia pagar. Contudo, desta proximidade entre escola e religião predominantemente católica, as instituições se tornaram escolas paroquiais frequentadas por filhos de italianos e o ensino era ministrado em língua italiana ou em algum dos dialetos. Por vezes, eram fundadas por algum padre e com o apoio dos colonizadores italianos. Contudo, nem o fechamento das escolas italianas na Primeira Guerra Mundial e nem o Decreto do governador Felipe Schmidt que determinava que as aulas deveriam ser dadas em língua portuguesa conseguiram eliminá-las definitivamente essas escolas, uma vez que sobreviveram até cerca de fins da década de 1930.

Por sua vez, quando os imigrantes alemães começaram a se estabelecer em Santa Catarina, o sistema escolar local encontrava-se num estágio incipiente (WEREBE, 1997). Império e Província não se encontravam em condições de atender essa necessidade, sendo que a educação era algo totalmente ausente; logo, a iniciativa deveria partir dos próprios colonos.

Nos primeiros anos de Brasil, a vida dos imigrantes teutos, assim como dos demais, se caracterizava numa árdua labuta pela sobrevivência. A improvisação seria uma característica dessas escolas nos primeiros tempos – a estrutura dos conteúdos se ajustavam ao local, ao professor e à experiência cotidiana dos colonos, que estabeleciam o “currículo” para seus filhos. Os anos de isolamento, sem vínculo com o Estado, fizeram com que se desenvolvesse certa autonomia. A organização escolar interna era tal que as diretorias dessas comunidades escolares preferiam manter a independência, temendo aspectos negativos com o enquadramento vindo do Governo.

Assim, a organização da escola de cada comunidade fez com que se desenvolvesse um tipo de professor *sui generis* no meio teuto-catarinense. O trabalho do professor não se limitava apenas ao ensino, dele se esperava que também dirigisse o coro da igreja e organizasse as atividades festivas, por exemplo. Com frequência era solicitado a atuar nas situações mais diversas e em algumas das colônias eles não

gozavam de relativa estabilidade, podendo ser contratados e dispensados conforme a comunidade julgasse oportuno. Seu prestígio, em alguns casos se afirma dependia mais da forma como se desincumbiam das demais funções que dele se esperava do que de seu desempenho como professor.

No Brasil, apesar da Constituição Republicana de 1891 buscar assegurar o ensino leigo e aconfessional nos estabelecimentos escolares, a escola era um espaço de insuflar as ideias republicanas de adestramento dos corpos para o mundo da ordem, trabalho e progresso. Ou seja, era onde:

A intervenção sobre corpo dos alunos tratava minuciosamente dos gestos e movimentos a serem executados, estendendo-se para a implementação de dispositivos de regulamentação do uso do tempo. A disciplina escolar equiparava-se àquela levada a termo em instituições como o quartel, a penitenciária ou o convento, inserindo-se numa fobia de vigilância que permeou todos os espaços sociais [...]. Essas formas de controle assemelharam-se às desenvolvidas na produção fabril e constituíram-se em práticas eficazes para preparar futuros trabalhadores se disciplinar a vida de todo o conjunto da sociedade. (CAMPOS, 2008, p. 187).

A escola desejada por este projeto republicano requeria o sequestro das crianças para instruí-las no mundo do trabalho e no respeito a seus superiores. Desejava-se transpor para o Brasil os códigos de “civilização europeia” e o aprimoramento da mão-de-obra para sedimentar uma identidade nacional.

No início do século XX, as elites republicanas catarinenses afirmaram o desejo de organizar o ensino com base no modelo adotado pela província de São Paulo em 1893 (FRORI, 1991). Mais tarde, objetivaram a construção da normalização nacionalizada devido à formação da sociedade estadual e aos jogos de poder, após a ruptura provocada pela Revolução de 1930 (DALLABRIDA, 2003).

A questão da nacionalização era candente no território catarinense graças à presença maciça de imigrantes, especialmente alemães, italianos e poloneses, organizados em instituições comunitárias, como as escolas. De acordo com Dallabrida (2003), até 1930 os investimentos públicos em prol da nacionalização foram realizados de forma mais amena, como por exemplo, por meio da introdução da disciplina língua alemã no currículo das escolas normais e complementares que formavam as professoras primárias. Essa estratégia foi introduzida pelo professor Orestes Guimaraes, principal responsável pela reforma do ensino catarinense nos anos de 1910 e 1920, com o intuito de abrigar, através da educação, os imigrantes.

A contratação do professor paulista Orestes Guimarães em 1910 pelo governo Vidal Ramos estreitou os vínculos entre a Reforma do ensino em Santa Catarina e as ações pedagógicas que se vinham perdurando no cenário de São Paulo. Em detrimento disso, a apropriação de um modelo paulista para educação fez desconsiderar em vários aspectos percursos históricos de educação e etnicidade, específicos de Santa Catarina, deixando de lado os contextos que fizeram emergir a necessidade de criação das escolas nas comunidades de imigrantes que, diferentemente de São Paulo, ocorreu em épocas distintas.

Assim, promover a reforma no sistema educacional, a exemplo da Europa e Estados Unidos, significaria inaugurar um novo sistema de pensamento, transformador da sociedade brasileira. Sendo essa sua principal característica, Orestes Guimarães buscou realizar a reforma educacional, quanto à questão de pretensa inovação, pelo viés do método de ensino intuitivo. Partimos da premissa de que eram vistos por Orestes também sob perspectiva nacionalizadora.

É importante que se discuta algum elemento acerca da proposta de nacionalização do ensino na Reforma Orestes Guimarães, a qual pode ser analisada em três momentos distintos: o primeiro enquanto diretor do Colégio Municipal de Joinville, a qual é comumente chamada de “Pedagogia da coexistência cultural”; em seguida quando dirigiu reforma da instrução pública do estado, conhecida como fase de assimilação e formação do *ethos* nacionalista ou “fase de infiltração” e o último, quando foi inspetor federal das escolas subvencionadas pela União em Santa Catarina. (TEIVE, 2003).

Investigamos inicialmente aspectos referentes ao prescrito de Orestes para o ensino da escola pública, incluindo programa, disciplinas de educação cívica e conteúdos previstos em seu relatório enquanto diretor do Colégio Municipal de Joinville nos anos de 1907 e 1909. No final do século XIX e início do século XX, a escola primária em Santa Catarina era, em boa parte, subsidiada por associações escolares de cunho diverso, com pouco ou quase nenhum apoio do Estado⁵. Neste sentido, mesmo sem a presença efetiva do Estado no início do século XX, é possível afirmar que já

⁵ Segundo Fiori (1991, p. 77), “nos primeiros tempos do período republicano, o panorama geral da instrução pública catarinense era desolador, o que era reconhecido abertamente pelo Governador”. As escolas primárias públicas estaduais eram inadequadas; faltava-lhes desde o mobiliário até o material didático. “Contudo, [...] cresciam em número e aumentavam, também, a frequência e a matrícula escolar” (FIORI, 1991, p. 78).

existia um “sistema escolar”, ou seja, uma associação de escolas, sobretudo elementares, que funcionavam por iniciativa das próprias comunidades e que por elas eram mantidas.

Com características de escolas comunitárias, notadamente as escolas fundadas por imigrantes alemães mantiveram conservados traços de sua cultura e ao mesmo tempo, supriram a carência do ensino público: “os imigrantes trataram de organizar sua própria escola, como forma de prover seus filhos da educação devida” (LUNA, 2000, p. 19).

Estas escolas, construídas nas comunidades de imigrantes teutos, organizadas e instaladas no Estado, eram vistas com certo temor por parte do governo brasileiro, já que no século XX, mais especificamente em Santa Catarina, ganhou voz o discurso de construção de uma nação única, na qual deveriam prevalecer os sentimentos de abasileiramento (SANTOS, 2010).

Analisar as transformações do ensino no Estado de Santa Catarina nos primeiros tempos do republicanismo⁶ é analisar, notadamente em uma conjuntura histórica, as medidas do governo tomadas frente às escolas estrangeiras do Estado. O que fez com que se instituíssem reformas e uma série de ações políticas e pedagógicas de caráter centralizador e autoritário.

Dentre as reformas da instrução pública em Santa Catarina no período da República, destacamos a reforma do professor Orestes Guimarães, através da Lei nº 846 de 11 de outubro de 1910 (GUIMARÃES, 1929). Tal reforma objetivou a modernização da escola e introduzir os princípios científicos na cultura e nos materiais escolares, bem como na formação de professores, especialmente no que se refere às práticas didáticas e à instrumentalização de técnicas. Estes últimos foram verificados através dos discursos para os métodos de ensino, escorados na legislação. O diálogo com as fontes nos faz avançar no argumento de que os objetivos de Orestes para as mudanças no método visavam doutrinar, moldar as crianças para um espectro de mentalidade coletiva: a ideia de pertencimento à nação.

No início do século XX, o professor Orestes Guimarães foi chamado ao Estado de Santa Catarina para assumir a função de diretor do Colégio Público de Joinville. Sua ação possuía características de inclusão de saberes como brasilidade e cultura nacional,

⁶ Fiori (1991) argumenta que as transformações no ensino em Santa Catarina no século XX podem ser estudadas a partir do período do governo Vidal Ramos.

que deveriam ser desenvolvidos nas escolas de acordo com a abordagem teórica do ensino intuitivo. Concatenando com esta ideia, Teive (2003) aponta que:

Orestes Guimarães acreditava que o caminho para mudar a escola, convertendo-a em uma instância civilizadora e inculcadora de novos valores e normas de comportamento, era organizá-la e regê-la sob os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerando a encarnação do verbo modernizar. (TEIVE, 2003, p. 29).

Assim, enquanto diretor elaborou um relatório apresentado para o superintendente Municipal de Joinville. Transferiu ainda em seu projeto algumas ideias para a reorganização da disciplina de História para a escolarização primária em Santa Catarina, que naquele momento procurava ser contributiva para a nacionalização gradual da cultura da população escolar e em geral.

Entretanto, é importante mencionar que somente por volta de 1911, com a Reforma do Governo Vidal Ramos, os grupos escolares foram criados com turmas seriadas em Florianópolis, Joinville, Laguna, Lages, Blumenau e Itajaí. O que fez representar um tipo de instalação escolar que visava atender ao chamado republicano de edificação nacional. À escola foi direcionado o papel de configurar uma identidade nacional através de uma representação que melhor atendesse o projeto da República, o que a tornou um local de estímulo à segregação de outras identidades étnicas que ali existiam.

Foram implementados os aspectos de ensino simultâneo, ensino graduado e educação dos sentidos que se depreendia do chamado “método de ensino intuitivo” ou lições de coisas” (cf. TEIVE, 2003). Nas primeiras escolas públicas de ensino primário, o importante era “aprender a escrever, ler e contar”. Além da leitura e escrita, abordavam-se conteúdos como as quatro operações de Aritmética, bem como as doutrina cívica.

Cabe mencionar a questão da doutrina cristã, formação que aparecia relacionada à formação cívica na base do ensino escolar brasileiro. Ressaltamos que encontramos aspectos da política de Vargas no interior do cotidiano escolar semelhantes aos de países europeus para a propagação da crença na religião predominantemente católica. O que se quer chamar atenção, por exemplo, é para o projeto totalitário de Hitler na Alemanha que gerou fortes alianças entre as instituições do governo com o campo religioso.

Observamos a construção de uma gruta no Colégio Estadual Getúlio Vargas, na cidade de Florianópolis que, edificada durante o período getulista, simbolizou vínculos do governo brasileiro com a religião e seus ensinamentos doutrinários na escola (Figura 1):



Figura 1 - Gruta do Colégio Estadual Getúlio Vargas.
Fonte: Arquivo Privado.

Note-se que essas práticas foram ampliadas em demais colégios públicos, no período do Estado Novo, como instrumentos eficazes de controle empregado pelo regime autoritário, que buscou exibir competência para atingir os mais amplos segmentos, integrantes da sociedade catarinense. Tais aspectos estavam intrinsecamente relacionados ao papel atribuído às instituições escolares de Santa Catarina para reproduzir na infância os valores religiosos de “regeneração social”, em prol da família e sociedade, com a finalidade de que se:

Comece essa educação bem cedo [...]. Em principiando a se revelar no menino o senso moral, é para logo encaminhá-lo, educando-o. As impressões que mais duram e mais fundo se enraízam, são essas cuja origem nos esqueceu e embebemos inconscientemente quando crianças. Nesse período é suscetível a índole infantil de adquirir forte propensão para o bem. Não há então obstáculos, que aplainar, nem nada que desaprender; as inclinações são suaves e amolgáveis. (BARBOSA, 1950, p. 554).

Essas instruções, direcionadas ao professor para que se trabalhasse de forma “suave e amolgada” com a criança a fim de que adquirisse “inconscientemente as impressões que mais duram”, foram identificadas no manual de ensino traduzido por

Rui Barbosa (1950), o que ajudou a refletir que tal feito demonstraria tentativas de docilização dos sentidos, contando com o ensino dos deveres religiosos e patrióticos.

Rui Barbosa, intelectual e figura de destaque no cenário nacional dos novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação, foi um dos defensores da introdução da Pedagogia Moderna, do método de ensino intuitivo e/ou das lições de coisas nas escolas primeiras brasileiras ainda no século XIX.

Sendo um adepto das ideias liberais, Rui Barbosa considerava a educação escolar o principal fator de desenvolvimento de um país, julgando fundamental modificar as práticas até então vigentes nas escolas brasileiras, consideradas arcaicas e enfadonhas, dando-lhes nova direção pedagógica, de modo a adequá-las a um projeto político modernizador. Buscou a experiência de países como a Inglaterra, França, Suíça, Alemanha, Áustria e, principalmente, dos Estados Unidos, de que era e admirador.

Podemos identificar nos discursos dos manuais redigidos por Barbosa perspectivas atribuídas à escola, cuja incumbência era “educar a criança na senda em que tem de trilhar é, não só mandamento de Deus aos pais mas a primeira imposição da sociedade e progenitores e mestres [...] Impressas na mente do menino as noções singelas de Deus e das virtudes cristãs, nunca o tempo lhes delirá da memória nem do coração” (BARBOSA, 1950, p. 553).

Tais delineamentos religiosos encontrados nos manuais de ensino foram dedicados à formação de professores a fim de que se instruisse as maneiras de transmitir estes conteúdos em sala de aula. Muitos professores viriam a aderirem suas práticas este tipo de ensino. Nos colégios estaduais de Santa Catarina, o mesmo se daria com as discussões republicanas sobre a implementação de uma escola pública e laica.

Lições de coisa e outros livros e manuais didáticos nele inspirados traziam elementos didáticos e pedagógicos, vinculados a aspectos religiosos e civilizatórios, impactando portanto sob o aspecto da educação moral. Além disso, continham uma forte pretensão para que professores em suas aulas alcançassem no aluno o anseio a ordem e obediência, via métodos de ensino que preconizavam a natureza da criança e, sobretudo, a experiência sensitiva, sinônimo de intuitividade.

Os manuais de ensino, problematizados, representam importante objeto da cultura escolar, e se firmam como elemento material para uso de professores e alunos. Ao pesquisador possibilitam indagar no presente os modos de conceber e praticar o

ensino no passado. Neste sentido, estimamos o quanto aqueles foram pensados para uma modernização da prática pedagógica.

Ao fazer comparação entre a educação intelectual com a educação moral, Rui Barbosa (1950, p. 554) defende a ideia de um ensino que não se pautasse somente na teoria, mas que trouxesse o exercício através da experiência com o corpo. Segundo ele, havia inúmeras oportunidades para o ensinamento “profícuo” das lições de moral. Um destes momentos se daria no recreio e no aproveitamento do mestre pelas horas de lazer da criança, conforme observamos:

Basta de abstrações que já são de mais na educação moral, como na do entendimento. A lei do exercício é universalmente comum, assim à educação moral e intelectual, como à do corpo. No domínio que ora estamos, mais amplo espaço há para a atividade do que geral se supõe. As ocorrências quotidianas da escola e os incidentes do recreio proporcionam azo às mais profícuas lições de moral. Aproveitar estas oportunidades e melhorá-las, imprimindo-lhes direção acertada, seja o mais perseverante propósito do mestre. Este ensinamento positivo é a feição característica da moral do Novo Testamento. Dê-se principio à educação moral desde o primeiro dia do curso escolar, entremeando-a prática e doutrinalmente com as lições de cada dia e os incidentes que oferecem ocasião adequada. (BARBOSA, 1950, p. 554).

Esta educação moral, fundamentada também em preceitos religiosos, significou um “ensinamento positivo e a feição característica da moral do Novo Testamento”. Assim ocorreria “doutrinalmente com as lições de cada dia e os incidentes que oferecem ocasião adequada”, uma relação com a experiência sensitiva da criança (BARBOSA, 1950, p.555). O que indica e evidencia nos discursos dos manuais de ensino, as tentativas primordiais de “docilização” dos sentidos da criança. É o que começamos a evidenciar doravante.

Para tanto apresentamos as análises preliminares deste termo, que passou a ser disseminado na língua portuguesa em 1813. Do latim *docilis* significa o que aprende e se maneja facilmente. A aproximação do conceito *docilis* com a educação se relaciona a sua origem no termo *docere* que significa ‘ensinar’; ‘instruir’ (FERREIRA, 1999). A análise que propomos a empreender utiliza do adjetivo docilizar {dócil (+ izar)} que quer dizer submisso, obediente, flexível.

Neste sentido, tornar a criança dócil, submissa seria a condição necessária em uma lógica de dominação e produção de crenças como a do período getulista, para que ela pudesse renunciar os aspectos tradicionais de sua cultura, como a língua – isso no

caso de crianças estrangeiras ou filhas de imigrantes que eram muitas vezes bilíngues - , e se identificar com a brasilidade.

As tentativas de “docilização” contida nos manuais portadores das lições de coisas para prática de professores são observadas sob o viés da educação moral com a necessidade ensinar a criança a obedecer. Com teor disciplinador, a obediência seria ensinada no currículo da educação moral que misturava os aspectos da religião para poder docilizar a criança em moldes civilizadores.

Inspirai as crianças a ideia de Deus como bom Pai, Deus autor de todas as coisas; da imortalidade; da alma; da consciência; da verdade; da obediência; da assiduidade; do anseio; da ordem. Este ensino há de ser de todo o ponto chão, familiar, desourçado de frases técnicas extremo de qualquer formalismo; convindo sobretudo exemplificá-lo em casos de incidentes e vida ordinária. Dessa instrução a chave será “o Pai nosso que estás no céu”: porque partindo daí, assumirá para os meninos uma significação real do dever de amor, reverência e obediência a Deus. **Assentem-se assim desde a primeira infância as ideias fundamentais da religião** e nunca mais cessarão de derramar a sua luz **nalma**, perpetuando-lhe essa ancora de salvação que não garra, quando a fortuna e a vida parecem a pique de soçobrar entre as ondas tempestuosas da paixão, as seduções do apetite, **a luta com os maus hábitos**. Muito moço de nobre têmpera tem devido ai o salvamento contra o sorvedoiro da corrupção, baldados e arrebatados pelas vagas bravias das paixões todos os mais ensinamentos da moralidade, a essas singelas verdades morais, **instiladas no coração do menino**. (BARBOSA, 1950, p. 555, grifos nossos).

Embora Rui Barbosa (1950, p. 554) defenda a ideia de que “Este ensino há de ser de todo o ponto chão, familiar, desourçado de frases técnicas extremo de qualquer formalismo”, nesta própria menção ele racionaliza esta ação e evoca uma organização desta prática. Metodicamente o tradutor, fiel ao original de Calkins, autor demarca uma série de encaminhamentos metodológicos ao professor, fundamentados no conhecimento religioso “a chave será o Pai nosso que estás no céu”; o que induz à ideia de pertencimento e exaltação do cristianismo e enfatiza, nas várias fases deste ensino, a importância de desenvolver na criança a ideia de Deus como “bom” Pai nosso. Tal aspecto está relacionado à obediência que a criança deveria ter ao pai do lar, a figura da autoridade patriarcal, ao pai que ama e ao pai nosso, a quem devemos o respeito, prestar o culto, adorar, fazer reverência.

As tentativas de controle das paixões das “seduções do apetite, a luta com os maus hábitos” evidenciadas no manual reflete o papel da escola que estaria a docilizar os sentidos da criança para manutenção do espírito ordeiro e disciplinado: “porque

partindo daí, assumirá para os meninos uma significação real do dever de amor, reverencia e obediência a Deus” (BARBOSA, 1950, p. 555).

Durante a década de 1920, as “lições de coisas” do manual de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa, vinham sendo impostas e associadas às práticas pedagógicas de professores de Santa Catarina, o que demonstra as tentativas de assegurar nos alunos corpo saudáveis e de mentes disciplinadas. Assim como o ensino religioso, o ensino cívico foi pilar consubstanciado pelas disciplinas de educação moral durante este período (CAMPOS, 2008).

A busca pelo patriotismo brasileiro proporcionou a soma de um conjunto de coisas materiais e imateriais passadas, presentes e futuras; se pretendia firmar as tradições brasileiras. A identificação nacional seria forjada na escola em função dos interesses do Novo Estado, que fazia nascer com base em novas determinações, a persuasão de normas e valores padronizados e impostos por aquele contexto.

Os assuntos de unificação étnica, política, religiosa foram, nesta perspectiva, elementos de discussão do poder constitutivo estatal e perpassavam as questões educacionais entre os grupos étnicos que ali habitavam. Ao demonstrar isso, Santos (2010) afirma que os poderes institucionais passaram a se expressar em termos disciplinares, persuasivos e onipotentes, abrindo espaço para a afirmação da unidade nacional e a construção de culturas identitárias e unificadoras, por consequência, excludentes.

O projeto do Estado Novo apregoava no discurso dos poderes institucionais a necessidade de construção e defesa de uma nação nova. O que mobilizava ingredientes típicos da homogeneização vinculados às questões referentes à cidadania:

Nascidos no Brasil, não há, em face do nosso estatuto político, luso-brasileiros, teuto-brasileiros, ítalo-brasileiros, ou quaisquer outras combinações raciais, que desvirtuem o sentido político da cidadania brasileira, que é uma só, indivisível, e homogênea. (D’AQUINO, *apud* CAMPOS, 2008, p. 185).

Se parte dos comportamentos sociais são resultantes de um processo de aprendizado, um aprender que diz respeito ao viver coletivamente em contato com os outros, consideramos relevante mencionar que o termo “cidadania” foi pensado nos discursos como legitimador de um comportamento social. À escola sendo dado o importante papel persuasivo de crença neste processo.

Os discursos que circulavam para reconstrução de uma identidade nacional, comprometiam a chamada cooperação das instituições sociais várias, e à escola foi atribuído um papel que visava, entre outras coisas, a unificação das etnias e por isso a regeneração social, e a recondução dos sujeitos a uma postura de identificação brasileira (SANTOS, 2009).

Emergia, como em vários momentos do autoritarismo, a questão étnica como ingrediente: “com os novos processos de nacionalização unificaremos aquelas regiões, faremos ressurgir a nossa língua e os nossos costumes e desaparecerá toda e qualquer ideia que não seja para construção de uma Pátria ainda mais forte e mais grandiosa” (NOGUEIRA, 1947, p. 18).

A questão da etnia esteve sistematicamente marcada pelo ambiente da imigração europeia de influência alemã e italiana na conformação da cultura local em Santa Catarina. Entre as várias levas de imigração, 1824, 1930 e 1948 se constituiu especialmente a configuração de certos segmentos do sistema escolar, e pela bibliografia abordada, se nota que o atendimento à infância na escola primária foi tido como uma função essencial para os imigrantes (SANTOS, 2014a; 2014b; 2012).

Neste sentido, as preocupações com a educação estiveram voltadas ao interesse pela ampliação do campo de influência da escola com as famílias, a fim de promover a unificação do uso da língua e dos costumes. Estas questões teriam sido colocadas entre os governos catarinenses, em especial pelo governo Nereu Ramos, como indica Campos (2008).

Em “Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração”, Campos (2008) acompanhou e analisou em documentação específica a maneira pela qual as políticas de assistência em Santa Catarina poderiam ter deixado de ser um sistema de ajuda aos pobres para se converter num instrumento a serviço da consolidação da indústria.

Além disso, sua pesquisa se voltou para a discussão das transformações operadas no espaço escolar, na tentativa de superar a concepção de escola enquanto instituição transmissora de conhecimento para afirmar a noção de vigilância permanente, com vistas a promover uma adequação dos comportamentos ou a domesticação do caráter dos alunos.

Partilhamos do argumento desta autora (2008, p. 52) quando ratifica que a escola ganhou, neste processo, a importância de ser um lugar a mais passível de promover a

conformação dos indivíduos, garantindo no espaço urbano a disciplina necessária às novas formas de vida e de trabalho em expansão em Santa Catarina.

Entre outras questões, a autora estudou como a noção de nacionalismo da cultura alemã comportou forte componente linguístico desde o século XIX no sul do Brasil. A identificação através da linguagem serviu, para os teutônicos, de sentimento de pertencimento a uma raça e através dela preservaram os costumes determinantes da extensão da “pátria dos alemães” (CAMPOS, 2008, p. 50).

No entanto, entre os anos de 1930 e 1940, no Brasil, os esforços se voltaram ao sentido pedagógico de “assimilação” dos estrangeiros a cultura brasileira, com o apoio do exército,

[...] tais inqueritos intentavam dissuadir os civis de promoverem manifestações que ferissem o projeto político de construção da nacionalidade, iniciado em 1930, e materializado no Estado Novo, na tentativa de afirmação da identidade nacional, metamorfoseando em homogeneização do povo brasileiro, apagando as diferenças regionais, étnicas, de idiomas. (FÁVERI, 2012, p.62).

Estas décadas particulares, marcadas pelos discursos de construção dos conceitos imaginários de nação e pátria nos estrangeiros, significou a multiplicidade de diferenciadas manifestações socioculturais próprias do sul do Brasil com sua diversidade populacional. Isso se passou com o crescimento da indústria na sociedade catarinense. É possível, então, atrelar os objetivos do projeto de nacionalização com a crescente industrialização neste Estado, visto que:

Entre os anos 1920 e 1940, o crescimento industrial atingiu com mais eficácia as regiões de colonização alemã do Vale do Itajaí e litoral de São Francisco, que já estavam se industrializando desde o final do séc. XIX. Essas mudanças tenderam a ser explicadas numa perspectiva socioeconômica, a partir dos capitais que foram acumulados tanto pelas trocas efetuadas em economias camponesas quanto pela exploração dos trabalhadores anteriormente ligados a pequenas propriedades domésticas, agropecuárias e artesanais. Tais transformações teriam dado as bases para o surgimento de uma produção têxtil e de mobiliário. A partir da guerra de 1914, desencadeou-se a industrialização da madeira, da Região Oeste e Vale do Rio do Peixe, lugares esses onde o crescimento industrial até os anos 1920 teria sido tão intenso que chegou mesmo a suplantarem em quantidade a produção do Vale do Itajaí. Nos anos 1930 foi identificada nova etapa no desenvolvimento econômico de Santa Catarina, sobretudo com um movimento de dinamização da indústria, afirmando-se fundamentalmente o ramo metal-mecânico em Joinville e a indústria de papel e celulose no Planalto Norte e em Lages. (CAMPOS, 2008, p. 53).

Tais mudanças ocasionadas na esfera política, social e econômica, com os processos de industrialização provocaram necessidades de transformações na educação, o que fez com que o governo elaborasse um projeto político que almejasse uma suposta “garantia a uma juventude engajada na construção da nação” e que, ao mesmo tempo, disciplinasse uma massa popular voltada para o trabalho. Este que se apresentava com características diversas tanto a partir das trocas efetuadas em economias camponesas quanto pela exploração dos trabalhadores anteriormente ligados a pequenas propriedades domésticas, agropecuárias e artesanais.

Notadamente em 1930, teria havido medidas que atingiram as instituições escolares do governo brasileiro em relação ao sul do Brasil. O que ajudou a compreender, numa perspectiva sociocultural, os reflexos das transformações sobre a política de Vargas. Uma evidência de que a questão da escola constituiu-se em uma das faces de assistencialismo de Nereu Ramos foi à importância dada à escola na sociedade catarinense nos anos de 1930 e 1940, por ter sido vista como o novo lugar assumido pela criança e a família nas modernas sociedades industriais.

Paralelamente às alterações fabris pelas quais Santa Catarina passou nesse período, resultou uma nova configuração dos espaços urbanos e na regeneração dos hábitos e comportamentos da população. Enfim, manifestou-se uma tendência em aperfeiçoar e ampliar a instituição escolar como único meio eficiente de educação (CAMPOS, 2008, p. 180).

3 PERSPECTIVAS DE RUI BARBOSA, ESCOLA NOVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: método de ensino intuitivo ou lições de coisas e “a

renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo”

Neste capítulo o objetivo é discutir as proposições de Rui Barbosa e de educadores que fizeram parte do movimento da Escola Nova no Brasil. A análise é conduzida para explicação da “renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo” e as formas como essas ideias estariam sendo ou não adaptadas na prática pedagógica das instituições escolares catarinenses. Identificamos elementos que priorizavam nestes discursos os usos do método de ensino intuitivo e das Lições de Coisas.

Inicialmente, compreendemos que a expressão “da renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo, mas às próprias reforma do método” assinada por Lourenço Filho no Prefácio de Lições de Coisas (1950) representa uma amplitude de discussões, de um discurso que recobre expressivo conjunto de objetos investigativos constituídos por campos específicos.

Partindo dessa premissa, as perspectivas de Rui Barbosa traduzidas nesta obra conduzem a primeira parte desta análise. A obra utilizada para a análise enunciada possui o seguinte título completo: *Calkins's New Object Lessons. Primary object lessons, for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary instruction for parents and teachers by Norman Allison Calkins*, o que traduzido para o português significa Novas Lições de Calkins. Objeto de lições básicas para treinamento dos sentidos e desenvolvimento das faculdades das crianças. Um manual de instrução elementar para pais e professores, por Norman Allison Calkins (nossa tradução).

Em seguida, nos debruçamos ainda sobre fontes documentais e obras que expressam as concepções do escolanovismo brasileiro, dentre eles Introdução ao Estudo da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, disseminados nas escolas nos anos de 1930. O estudo possibilitou visualizar quais os traços mais definidores dos discursos para uma educação dos sentidos que teriam sido inoculados, resistido e permanecido nas práticas pedagógicas.

É importante mencionar que a preocupação não foi delimitar fronteiras entre as perspectivas de Calkins e os ideários da Escola Nova nos discursos para uma educação dos sentidos. Isso porque o limite entre estes discursos não são estáveis, mas fluidos.

Um exemplo disso é o próprio prefácio elaborado por Lourenço Filho para o manual *Lições de Coisas*, traduzido por Rui Barbosa.

Não há como se pensar que há fronteiras tão marcantes entre estas temporalidades, pois o papel que a educação assumiu com a expansão dos discursos de “transformar os habitantes em povo” esteve presente em períodos historicamente contrastantes, mas geralmente direcionado à construção da nação brasileira para vitalidade do organismo nacional.

Os discursos sob o espectro da educação dos sentidos são recortados e se cruzam e se interacionam a todo o momento. Outro aspecto que vale ressaltar é que não há como definir quais as influências do professor – Rui Barbosa ou escolanovista precoce - para que adequasse a defesa de práticas e discursos à educação dos sentidos.

3.1 Perspectivas de Norman Allison Calkins e Rui Barbosa

A questão da problemática de implementação do método de ensino intuitivo nas instituições escolares é acompanhada no Brasil desde o fim do século XIX com inúmeras frentes. Num primeiro momento, tal questão é prescrita no Decreto nº 7247 de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879, que previu no currículo escolar as lições de coisas como disciplina pedagógica.

A respeito da introdução das lições de coisas apresentada por Leôncio de Carvalho (1942), Rui Barbosa (1947) fez crítica em seus *Pareceres*, afirmando que Carvalho “desacertou” ao instituir as lições de coisas como matéria independente das demais matérias do plano de estudos e do programa escolar. Além de que, segundo Barbosa, as lições de coisas não deveriam ser um assunto que ocupasse um lugar em específico nos programas de ensino como a Geografia, o Cálculo ou as Ciências Naturais, mas sim um processo geral e um método que subordinasse todas as disciplinas na instrução elementar. Caso contrário, se aplicado como sugeria o Decreto, ele acreditava que poderia se tornar “inútil” a pretensa inovação com o método intuitivo no ensino brasileiro⁷.

⁷ Sobre isso ver o estudo de SILVA (2014) intitulado *A coeducação dos sexos e método intuitivo nas propostas das reformas educacionais entre os anos de 1870 a 1890*.

A publicação de Rui Barbosa (1947) compreendeu uma divulgação do método de ensino intuitivo mais completa e aprofundada. Já em “A Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” (1947), Barbosa redigiu entre 1882 e 1883 leituras que traziam sua compreensão sobre o método intuitivo, prescrevendo-o como método geral a ser utilizado para a escolarização primária. Ao fazer referência às experiências do método de ensino intuitivo em instituições escolares americanas e europeias, (1947) traduziu o Manual de Norman Allison Calkins, *Primary Object Lessons*.

De acordo com Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira de 1950, a descoberta do manual de Calkins por Rui Barbosa teria acontecido com base nos contatos que manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, uma escola de instrução secundária feminina sediada no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para os seus pareceres sobre educação (TEIVE, 20011, p.129).

Neste processo de consolidação de novas práticas pedagógicas na escolarização primária, se iniciou um conjunto de proposições filosóficas com vistas às alterações e mudanças educacionais. Consolidou-se também certa visão sobre a profissão de professor, o qual deveria deter saber e domínio de procedimentos metodológicos capazes de provocar a aprendizagem dessas crianças. Haveria a necessidade de delegar ao professor o papel de realizar exercícios de reflexo dos sentidos, de modo a possibilitar procedimentos que culminassem nas aptidões sensitivas e mentais das crianças. Confirmando isso:

O ensino intuitivo condena as nomenclaturas. Foge de tudo quanto é arbitrariamente convencional e formalístico. Repudia as noções a priori. Não tem por fito **surtir a mente da criança de uma provisão**, mais ou menos copiosa, de informações a respeito das coisas reais, mas **educar-lhe as faculdades** no hábito de desentranharem, com segurança, do seio da realidade a expressão de sua natureza e das suas leis. Circunscreve a parte catequética, didática, expositiva da missão do professor. Restitui os fatos, diretamente consultados pelo aluno, a parte preponderante, que lhes cabe na educação do homem. Não permite que o professor veja, ouça, compare, classifique, conclua pelo discípulo. Cinge-se, quanto ser possa, a **facilitar ao estudantinho primário as condições da observação e da experiência**, solicitando-o constantemente a exercer todas essas aptidões, sensitivas e mentais, **que põem a inteligência em comunicação viva com o mundo exterior**. (BARBOSA, 1950, p.13, grifos nossos).

Alguns estudos indicam que houve continuidades entre as propostas de educação dos intelectuais do período da Primeira e Segunda Repúblicas, visto que, em épocas distintas, preconizaram os sentidos às práticas pedagógicas de formação da infância e defenderam a construção da nacionalização nas escolas através das disciplinas de Moral e Cívica e outras (cf. XAVIER, 2004).

É possível buscar semelhanças e traçar um paralelo entre o pensamento dos intelectuais Rui Barbosa, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e até recorrendo a outros adeptos e “signatários”⁸. Isto em um intervalo de quarenta anos, em que duas gerações de “intelectuais” brasileiros manifestaram a convicção de que lhes competia uma responsabilidade essencial na construção da nação. Influenciando opiniões e governantes, segmentos da elite intelectual atingiram evidência social extraordinária e contribuíram efetivamente para impor novas representações do político, manifestando-se, sobretudo. É importante ressaltar que as propostas, os intentos e projetos nem sempre conseguiram se efetivar na prática social e chegar a incluir elementos de legislação historicamente exarada.

Nem todos estes intelectuais que dialogavam com a *New School* partilhavam das mesmas concepções políticas e aplicáveis à educação escolar. Até porque, alguns simpatizariam com os movimentos autoritários que emergiram por volta dos anos de 1930, outros não aderiram. Assim, apesar de apresentarem semelhanças e diferenças, os intelectuais convergem na reivindicação de um *status* de elite dirigente, em defesa da ideia de que não há outro caminho para o progresso senão o que consiste em agir “de cima” para modelar a sociedade.

Com o intuito de demonstrar na investigação historiográfica diferentes perspectivas abordagens, além da lente azevediana e de Lourenço Filho, buscamos apresentar escritos e aproximações de concepções com o movimento da Escola Nova ou com o escolanovismo brasileiro. A ideia parte do princípio de desconstruir a ideia polarizada, por vezes imbuída na pesquisa num eventual confronto entre “o velho e novo”; o objetivo seria, então, desconstruir os discursos que assinalavam “vilões e os heróis” deixados no legado da Escola Nova.

⁸ É necessário compreender a alusão ao termo signatário como aqueles que assinaram o manifesto. Isto inclui proponentes como Armanda Álvaro Alberto, Paschoal Leme, entre outros. Em função do recorte, não apontamos todos os signatários aqui. Tal dado é importante mencionar, uma vez que nos atentamos a multiplicidade de outros discursos, diálogos e outras vozes que não aquelas edificadas e sublinhadas pela historiografia convencional que enalteceu alguns sujeitos e, por vezes, omitiam outros.

Com base no exposto, buscamos apresentar algumas concepções de Rui Barbosa (1889) sobre metodologias que auxiliariam nos processos de nacionalização e mesmo modernização, no período que compreende a passagem do Brasil Império para República, bem como as possíveis aproximações com os ideais escolanovistas situados nas décadas entre 1910 e 1940, aproximadamente. Destas concepções puderam ser extraídos elementos de discussão que circunscrevem o ensino pelos sentidos e que se aproximam das propostas de educação Nova no Brasil contemporâneo ao governo Vargas.

Para explicação desta temática, é imprescindível que se faça a análise de alguns dos aspectos com base nos quais se configurou, segundo certas perspectivas teóricas e metodológicas, a historiografia da educação brasileira. No período pós 1930, os chamados pioneiros disseminaram a ideia de que suas concepções se distinguiam das propostas educacionais difundidas no período anterior a República, tidas como velhas, “tradicionais” e “arcaicas”. Esta era a forma como os propagadores da Escola Nova se referiam, de modo geral, à organização do ensino antes do período republicano e mesmo nos seus primórdios.

O embate entre as velhas e novas ideias para a educação marcou significativamente o cenário do governo Vargas. Em parte inspirado por Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira* (1996) e por Lourenço Filho em *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1978), propulsores da Escola Nova que se contrapunham ao modelo de escola “tradicional”, referindo-se a ela como “educação do passado”, enaltecendo nos discursos as suas propostas como uma “educação do presente”.

Confirmando isso, em “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, Lourenço Filho ao fazer uma breve retrospectiva das instituições educativas e suas condições sociais, destacando novas concepções para organização do sistema educacional brasileiro que:

Do ponto de vista social, a grande distinção que se pode fazer entre a educação do passado e a educação do presente é que aquela atuava no sentido da repetição de um tipo social uniforme, ou de poucos tipos. A educação atual, sem esquecer que há uma base de homogeneização, indispensável à coesão social e a própria normalidade psíquica dos indivíduos, busca desenvolver as capacidades individuais, diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem-estar da pessoa e da coletividade.[...] Às sociedades mais simples [...], basta a ação assimiladora geral, que tem como função manter a continuidade da estrutura social, e, assim, as instituições existentes. Nas sociedades complexas, em especial as de nosso tempo, o panorama é diverso. A industrialização ou, mais exatamente, a aplicação de grande tecnologia aos mais diversos aspectos da produção, cria condições de acelerada mudança, com

desequilíbrio na estrutura social existente. Se a esses desequilíbrios pretende minorar, a educação deverá compreendê-los e, assim, de fato, se procura fazer. Começa a haver, cada vez mais generalizada, uma nova concepção da ação educativa intencional, como fator positivo de orientação de mudança, ou, ao menos, de fatos corretivos de grandes decisões a que ela possa dar origem. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 130-131).

Com base no excerto é possível verificar a preocupação dos escolanovistas com a mudança solicitada pela industrialização, que acarretava em desequilíbrio na estrutura social vigente. De modo geral, a Escola Nova seria a educação adaptada à sociedade industrial, vista como a primeira sociedade na História em que a mudança, a constante transformação das relações sociais, seria uma das características básicas. Como se pode constatar, uma das expressões mais caras era de que a educação deveria servir a uma sociedade em transformação.

Seria preciso então uma escola que correspondesse a estas demandas, partindo de uma nova concepção de ação educativa e intencional. Para tanto, necessário planejar a prática pedagógica com novos métodos, indispensáveis para “a própria normalidade psíquica dos indivíduos”. Segundo Lourenço Filho (1978) esta didática, diferente da escola tradicional que “[...] se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvi-lo em silêncio, imóveis, de braços cruzados [...]”, passando a propor uma:

[...] escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151).

A Escola Nova traria métodos de ensino voltados a formar indivíduos ativos, capazes de julgamento próprio, preparados para enfrentar as mudanças sociais e em suas vidas. Assim, para que os conhecimentos fossem reciclados, uma vez que estes se tornavam rapidamente obsoletos, teria que se investir em indivíduos que soubessem “aprender a aprender”, ou seja, deveriam aprender por conta própria, assistindo e acompanhando o professor, de maneira que os conhecimentos do aluno fossem resultados da sua própria atividade mental e física.

O livro “A cultura brasileira” marca o período do Estado Novo (1937-1945). Ao ressaltar a necessidade de “bater-se de frente com o velho”, Fernando de Azevedo, autor da obra, menciona que para um novo Estado de coisas, de mudanças econômicas, sociais e políticas era preciso fomentar as ideias que se alastravam na cultura desde 1914 no contexto pós-guerra, tais como a expressão da Semana de Arte Moderna e o movimento de renovação do sistema nacional,

Um sentimento cada vez mais vivo de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e as ideias estabelecidas e uma aspiração, vaga ainda quanto ao conteúdo e ao sentido das reformas, mas nem por isso menos vigorosa quanto à vontade de destruição e de mudanças econômicas, sociais e políticas. (AZEVEDO, 1996, p. 650).

Segundo Azevedo (1996), na história da literatura brasileira o século XIX foi marcado por uma “floração viva, desigual e desordenada”, enquanto que o século XX apresentou uma produção mais “disciplinada, rica e saborosa”. Para ele, a força e a vitalidade do movimento literário teve uma evolução progressiva a partir do movimento romântico no século XX.

Essas mudanças da cultura que distinguiam claramente a evolução do pensamento científico entre os séculos, destacadas por Azevedo, constituíram-se como características de uma mentalidade revolucionária que se vinha transformando numa revolução de maior envergadura. Esta transformação segundo este autor, viria com o Estado Novo. Ao tentar interpretar o passado como um movimento que deveria ser expurgado de tudo o que nele foi compromisso, isso seria feito através da conservação da ordem social existente, Azevedo (1996) trouxe implicações capturadas pela polaridade velho *versus* novo no pós-1930. Seria possível identificar e apreender o reducionismo ao período Colonial e Imperial da seguinte passagem:

Em todo o período colonial, desde o descobrimento até a vinda de D. Joao VI ao Brasil, não se registraram de fato, na história de nossa cultura, senão manifestações esporádicas e isoladas de estrangeiros que, aproveitando a oportunidade de sua permanência na Colônia, tomaram os habitantes e as riquezas naturais do país para objeto de seus estudos, e de algumas figuras excepcionais de brasileiros que viveram fora do país e se dedicaram na Metrópole e, mais tarde, na Colônia, a atividades científicas. Nem os sábios estrangeiros que recolheram, em terras americanas, o material para suas obras, nem os brasileiros eminentes que, formados na Europa, realizaram trabalhos de valor científico no estrangeiro, exerceram qualquer influencia no desenvolvimento do espírito e dos métodos científicos no Brasil.

(AZEVEDO, 1996, p. 362).

Tendo por base o excerto podemos observar a preocupação com a emergência de se reformular as técnicas de ensinar, e ainda, a necessidade de se produzir um método científico que abrangesse efeitos sobre “o espírito”. Em “A Renovação e Unificação do Sistema Educacional”, Azevedo marca uma narrativa unificadora e que é análoga a política centralizadora do Estado Novo. Isso porque ao mesmo tempo em que se expande a campanha política deste governo, se enaltece a campanha de renovação escolar, advinda dos anos de 1920 (BOMBASSARO, 2007).

Mesmo em que pese os sentidos de “coincidência” que podemos mensurar dado o movimento de reformas pedagógicas e a propagação de doutrinas extremistas com o Estado Novo:

A zona de ‘pensamento perigoso’ [...] seria, ao que tudo indica fruto também dessa simples coincidência temporal. De qualquer forma, dela faria parte uma série de temas caros à moderna pedagogia, cuja simples menção seria marcada pelo sinal do perigo indicando, segundo o mesmo Azevedo, que ‘a sociedade ou os elementos que a dirigem’ os consideram ‘tão vitais e, por conseguinte, tão sagrados que não toleram sejam profanados pela discussão. (AZEVEDO *apud* CARVALHO, 2003, p. 232).

Neste sentido, a narrativa de Azevedo (1996) faz compreender que seria fundamental uma unidade de diretrizes através de uma política de unificação dos sistemas educativos como um dos meios mais eficazes segundo o que o Estado Novo poderia realizar a reconstrução da identidade nacional. Assim, o novo ideário de escola disseminado pela pedagogia se deu em torno da Escola Nova.

De modo geral, podemos acrescentar que as citações de Lourenço Filho e Azevedo demonstram a perspectiva em relação ao que eles mesmos chamaram, por oposição, de “escola tradicional”. Tal imagem impregnou a pesquisa sobre a configuração em escola brasileira (CARVALHO, 2003) e apresentou o sistema de organização da Escola anterior como tradicional e outros adjetivos a ela circunscritos: monótona, enfadonha, repetitiva, verbalista, descritiva, mecânica. Neste sentido, a perspectiva de “resíduo medieval” influenciou neste período investigações em educação, as quais passaram a considerar os períodos Colonial e Imperial brasileiros “como se não fossem válidos” para a história da educação brasileira.

É importante ressaltar um quadro atual nas pesquisas em história da educação do Brasil Colônia e Imperial. Estes períodos históricos, que têm sido vistos como “histórias acabadas”, estão cada vez menos frequentes nas pesquisas, o que desconsidera a significação deste espaço temporal na história da educação brasileira. O que se têm constatado é uma visão simplória de um Brasil Colonial representado pela educação jesuítica e o Império visto por meio de uma ótica de educação adaptada a uma sociedade estática, sem movimento (CARVALHO, 2003).

A justificativa de desmitificar o que está posto pela matriz escolanovista se dá em demonstrar que há uma forte ausência em relacionar temas da educação a rupturas e continuidades. Como ratifica Libâneo (1998, p. 199), trata-se de “[...] um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade”. Além disso, questões como estas, que envolvem perspectiva histórica, necessitam de maior atenção e investigação.

Visitadas tais visões historiográficas, adentramos agora o tratamento de temas que circunscrevem os saberes escolares, ambiente em que selecionamos as discussões que preconizam os sentidos. Esta que é uma história que sofreu rupturas, mas também continuidades, fundamental para se compreender como se deram temporalmente os processos de discussão para implementação de métodos de ensino nas práticas pedagógicas entendidas como práticas sociais e culturais. Desta maneira, o estudo de como ocorreram as propostas de ensino no campo da educação, faz crer que se possibilitaria outras visões de historiografia da educação brasileira, mais atentas aos contrastes e diferenças regionais, sobretudo.

É importante que se compreenda a diversidade de frentes analítico-interpretativas possíveis a esta análise e que emergem, uma vez que o período que demarcou as ideias da Escola Nova foi significativo e trouxe contribuições para o campo educacional. Mas os fenômenos não teriam se manifestado de igual modo em todos os pontos da extensa geografia do Brasil.

Faz-se necessário compreender que período abordado por este trabalho é de um contexto histórico complexo, visto que as transformações que marcavam realidades brasileiras no século XX têm continuidade e rupturas dos acontecimentos que vinham se delineando desde antes.

Para explicação deste tópico é importante compreender que a passagem entre os séculos XIX e XX marca um período de contradições. De um lado, pelo surgimento da

urbanização, de movimentos migratórios, do desmantelamento do sistema escravista, mas também e notadamente da entrada de imigrantes estrangeiros como trabalhadores, em condições que diferiram em vários aspectos entre as regiões atuais do Sudeste e Sul brasileiro; e de outro, a entrada do ideário positivista que fortalecia os considerados principais centros de ensino e começava a se estabelecer de forma significativa no país.

Assim, ao mesmo tempo em que a influência das teorias do postulado positivista era contra a miscigenação, intelectuais brasileiros partilhavam dela. O censo do país indicava que a população negra ou mestiça livre aumentava significativamente no contexto nacional. Porém, no caso de Santa Catarina, este Estado recebia desde o século XVIII crescentes e frequentes levas de imigrantes, principalmente italianos e alemães, que aqui se instalavam e desenvolviam colônias mais ou menos de acordo com os costumes de seu país de origem (SANTOS, 2009).

Neste sentido, à escola seria dada a incumbência de escolarizar estas crianças imigrantes, bem como o maior número de analfabetos possível, a fim de cumprir com a formação infantil e juvenil. A ideia de transformação social e cultural das camadas populares foi acompanhada da proposição de universalização do ensino no Brasil desde o século XIX. O que se previa com a institucionalização da escolarização a todos os grupos da população, era constituir uma identidade para o povo brasileiro em sintonia com o desenvolvimento social e econômico, para que o Brasil se tornasse moderno.

Houve a necessidade de se discutir sobre a organização dos currículos no ensino, de forma a racionalizá-lo e padronizá-lo a fim de que atendesse a este interesse. Tenha-se em vista, o que não é nenhuma novidade, que até este período a educação era destinada somente para os estratos mais elitizados na sociedade imperial,

[...] caberia ao Estado resolver as questões sociais, possibilitar a instituição de uma ordem livre, devendo ser a instalação de uma ditadura republicana a forma de governo transitória até a Europa e o mundo atingirem a paz entre as classes. Pela reforma das mentes dos operários e dos industriais, seria possível instituir uma ordem socialmente justa, ensinando-lhes os deveres a serem cumpridos. (MENDES, 1936, *apud*. SILVA, 2008, p. 77).

O período Imperial é analisado positivamente por alguns estudiosos que afirmam que o Império sempre fora realista e brasileiro: as províncias e municípios eram respeitados, mas o prestígio e a autoridade imperial unificavam e corrigiam os excessos. O poder moderador, símbolo de espírito e liderança se encontrava encarnado na pessoa

do monarca. Esta valorização da vida política brasileira do século XIX, “parece encontrar grande ressonância nos anos 30” (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 42). O Império teria sido capaz de manter um mínimo de uniformidade de costumes e de sentimento nacional.

Ainda de acordo com tais autores, as qualidades do regime Imperial não teriam sido mantidas pela Primeira República. “Os homens que fizeram a Revolução de 1889 não tinham apresentado uma verdadeira compreensão da realidade nacional. Sofriam influências da literatura política francesa e norte-americana e levaram a liberal democracia às suas últimas consequências” (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982, p. 43). É importante frisar a necessidade destas discussões, visto que era essa a condição daquela sociedade após o advento da República: os republicanos passaram a sofrer dos “males de raiz” e teriam perdido o contato com as tradições da política colonial e imperial.

Assim, ao estudarmos os referenciais teórico-metodológicos que tiveram por objetivo apresentar a Proclamação da República e o limiar do século XX, tivemos a compreensão de que essa passagem trouxe alterações significativas no contexto social com a expressão do nacionalismo na cultura brasileira e no campo da educação, em dados momentos com a propagação do método de ensino pelos sentidos, entre outros aspectos que são vinculados à educação escolar.

Sobre este último dado se encontra a justificativa de investimento dos discursos sobre a implementação do método de ensino intuitivo na educação associados às manifestações sobre os novos materiais didáticos como caixas para ensinar as cores e as formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeiras, globos, linhas, aros, papéis, museus pedagógicos, novas atividades desenvolvidas em salas de aula, difundindo-se e popularizando-se por meio das exposições universais, organizadas para a divulgação de práticas pedagógicas renovadas de novos materiais e suas aplicações (WARDE, 1997).

Neste contexto, os livros passaram a ser criticados por serem essencialmente materiais de memorização e foram privilegiados os manuais de ensino, destinados aos pais e professores como meio de divulgar novas práticas pedagógicas como o método de ensino intuitivo. Sobretudo aos professores, foram apresentados como maneira de divulgar suas bases, com exemplos de como deveriam ser as estruturas das aulas, a ordenação e sequência das atividades e os conteúdos a serem ensinados, direcionando-os também para as possibilidades de alteração e improvisação em sala de aula.

Assim, propensos a implementar as novas práticas pedagógicas, numerosos profissionais da educação se lançaram a produzir manuais de caráter metodológico que se validassem suas próprias experiências no ensino de crianças e tentativas que consideravam merecedoras de compartilhamento. Rui Barbosa (1950), ao traduzir Norman Allison Calkins trouxe à tona os princípios fundamentais das Lições de Coisas e apresentou os pressupostos teóricos do método intuitivo⁹ destinado aos professores a fim de que evitassem “decepções na escolha do guia que os dirija nessa transição dos métodos de outrora para os modernos” (BARBOSA, 1950, p.9).

Um primeiro passo para se educar as crianças deveria ser o de “estudar a natureza do espírito e sua condição na puerícia, seus modos naturais de desenvolvimento e os processos melhor adaptados a **disciplinar-lhe acertadamente** as faculdades” (1950, p.29, grifos nossos). Portanto, Rui Barbosa repassou a ideia de que seria pelo sentidos que a criança desenvolveria o conhecimento do mundo material. Assim,

A percepção é a primeira fase da inteligência; e, pois, de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. Consiste principalmente essa cultura em proporcionar ocasiões e estímulos ao desenvolvimento delas, e fixar as percepções no espírito pelos meios representativos, que a palavra nos subministra. A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as afinidades e dissemelhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam. (BARBOSA, 1950, p. 30).

O segredo para fixar a atenção da criança nas atividades de educação intelectual estaria em aguçar a curiosidade delas, satisfazendo-lhes o amor pela atividade ao temperar o ensino com associações que amenizassem atitudes questionadoras. Assim, os “sentidos” forneceriam ao espírito da criança os meios de comunicação com o mundo exterior. Mediante “sensações” lograria o entendimento e a percepção dos objetos, pois “a percepção leva a concepções ou ideias que a memória retém, ou evoca” (BARBOSA, 1950, p. 31).

Também ao comentar sobre os princípios fundamentais das lições de coisas,

⁹ Por questões teórico-metodológicas cabe mencionarmos que este não teria sido um método inovador como afirmaram os escolanovistas no período de 1930.

defenderam-se as concepções de que o ensino pelos sentidos, a observação, a comparação e classificação das experiências e dos fatos, seriam condições necessárias para o nascimento das primeiras percepções da criança, e num período posterior almejar o conhecimento. Confirmando isso:

A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as afinidades e dissemelhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam. (BARBOSA, 1950, p.30).

Para tanto, seria primordial que a educação estivesse voltada para a educação sensorial doméstica. Na análise que faz do capítulo *Educação Doméstica Dos Sentidos*, Rui Barbosa defendeu a ideia de que para educação intelectual os sentidos eram objetos de atenção devida: tanto o olfato, o paladar, e o tato, como a vista e o ouvido. Assim, “importa especialmente **adestrarem-se em casa os sentidos do cheirar, gostar e apalpar; por quanto na escola mui limitados são os ensejos para este cultivo, consagrando-se aí principalmente os exercícios ao ouvido e à vista**” (1950, p. 40, grifos nossos).

Segundo o texto consultado, para a “educação doméstica dos sentidos” seria fundamental observar cuidadosamente as feições características da infância e realizar adaptações. A análise nos conduz à percepção de que a educação doméstica que Calkins originalmente propunha se refere tanto a sugestões de exercícios para a educação dos sentidos em casa, quanto à importância de ensinar mais tardiamente na escola bem como em todo e qualquer lugar de forma domesticada, civilizada, polida. Portanto, pretensos a docilizar os sentidos da criança.

Entre todos estes caracteres se sobressai a atividade, a inclinação de bulir em tudo quanto vê o desejo de imitar os atos dos mais velhos. Para a criança, antes de chegada a idade escolar não há melhor ensino, do que proporcionarmos-lhe os meios de exercitar essas qualidades características, **preparando o menino para o uso regular dos sentidos**. São de ocorrência cotidiana as ocasiões dessa educação doméstica. Aproveitem-se toda vez e onde quer que sobrevivem, na cozinha, no refeitório, na sala, no jardim, no campo, na rua, as circunstâncias azadas a esse gênero de exercícios. Em qualquer lugar onde estiverem as crianças, é fácil assim, entretendo-as, habituá-las a observarem, e instruírem-se. (BARBOSA, 1950, p 47, grifos nossos).

Com esta citação podemos estimar que os manuais de ensino que reproduzissem

tais elementos carregariam um conjunto simbólico de fundamentos teóricos e valores educacionais considerados necessários por aquela sociedade os quais, embora descrevessem rapidamente em seu corpo substancial o conteúdo e a forma de ensiná-lo, apenas de maneira indicada ou exemplificada, deixaram marcas com sua divulgação e produção em larga escala, com aceitação das proposições defendidas.

Assim o objetivo de boa parte de manuais e outros elementos da cultura material produzidos doravante e destinados às escolas seria implementar novas práticas pedagógicas a fim de tornar a sociedade mais pragmática, com ideias consensuais e homogênea culturalmente . Já à instituição escolar o objetivo era facilitar o ensino e aprendizagem através de ferramentas pedagógicas, que expressavam também valores e conhecimentos considerados necessários para a formação de crianças e jovens.

O título “Lições de Coisas” simboliza um indicativo da modernização da escola primária desde o Brasil Imperial e que se alastra no tempo. No entanto, tal modernidade só seria reconhecida através dos ideais escolanovistas, orientados para uma “nova” formação eficaz da infância. Ressaltamos que os discursos sobre o ensino pelos sentidos que marcaram este período no Brasil não remetem à totalidade de teóricos europeus e estadunidenses, que inspirados na psicologia iniciaram novas propostas pedagógicas, como é o caso de Comênio, ilustre predecessor desta epistemologia.

O pressuposto pedagógico parte do princípio de que, tendo como basilares os sentidos humanos, se percebe o mundo exterior, capaz de fomentar no indivíduo a percepção sobre fatos e objetos e em contato com a imaginação e o raciocínio, formam a essência das ideias e possibilitam a capacidade de julgamento e discernimento (DALLABRIDA, 2001, p.79).

Por conseguinte, podemos acompanhar o registro desta questão ainda no século XVII, nos escritos de Comênio, onde já constava esta preocupação. As obras do denominado pai da Didática podem ser tomadas como fontes de algumas obras essenciais posteriores, por constar ali elementos como as concepções da pedagogia moderna: organizações em séries destinadas a educação de todos (homens e mulheres), com a necessidade de professores especializados e materiais próprios.

Em sua obra pioneira, “A Didática Magna”, Comênio configura e apregoa um formato educacional que vigoraria nos séculos seguintes. Deste modo, a escola passou a ser um local específico destinado à educação de crianças e jovens, onde o professor

como detentor de outros e novos saberes e modos de operacionalizar, realizaria determinadas funções, prescritas à escola e não tangíveis aos pais e famílias.

Dado este momento, surge a ideia de um método para ensinar, questão significativa no processo de construção da educação moderna. Os métodos de ensino passam a ser vistos como um conjunto de procedimentos regulamentados para que as finalidades das práticas pedagógicas fossem alcançadas.

A pedagogia comeniana evidencia a formação das ideias através das impressões causadas nos sentidos. Isso porque segundo esse propagador de escolas e práticas, o conteúdo a ser ensinado deveria ter a possibilidade de inserção dos elementos naturais e conseqüente proveito humano. Um exemplo é o que Comênio (1957) trouxe com gravuras para educar a criança através da imagética. Para ele, a criança entendia os rudimentos da óptica, e na infância começava a distinguir e a designar a luz e as trevas e a sombra, e as diferenças entre as várias cores. Tendo em vista uma educação provida de métodos de ensino, descreve acerca da necessidade de materiais adequados, como livros e objetos específicos, destinados à educação primária:

[...] Outra coisa que poderá ser útil aos exercícios da escola materna será um Livrinho de Imagens, a colocar nas mãos das próprias crianças. Com efeitos, como nesta escola se deve sobretudo exercitar os sentidos a receber as impressões das coisas mais fáceis, e a vista ocupa um lugar importante entre os sentidos, conseguiremos o nosso objetivo se colocarmos sob os olhos das criancinhas todas as primeiras noções de história natural, de óptica, de astronomia, de geometria, etc. mesmo segundo a ordem do programa didático, há pouco delineado. (COMENIO, 1957, p. 122).

É possível observar que a teoria comeniana preconiza métodos de ensino que necessitam da observação pelas coisas e objetos, como modelos para impressionar os sentidos, cujos impactos na aprendizagem seriam verificados através de atividades das crianças. O diálogo de Comênio, constituinte da pedagogia moderna e de elementos do ensino intuitivo, nos possibilita verificar a didática do ensino “audiovisual” propostas discursivos que vinham balizando as iniciativas de institucionalização dos métodos de ensino pelos sentidos no Brasil ganharam força no século XX através das propostas da Escola Nova. Há um *continuum* histórico.

Para análise das ideias que emergem da Escola Nova sobre a questão do método de ensino, inicialmente, buscamos compreender os limites das críticas escolanovistas.

Naquele momento vivenciado, no decorrer da década 1930, por exemplo, se posicionaram de diferentes maneiras diante das propostas centralizadoras do governo. Isto confirma a ideia de que o grupo heterogêneo de simpatizantes da Escola Nova, embora se reunisse para discutir a situação educacional do país, apresentava perspectivas teóricas distintas e não formavam um bloco único quanto ao que entendiam como propósitos para a educação escolar.

3.2 Concepções escolanovistas

A Era Vargas (1930-1945) representa na história da política brasileira um rompimento dos pactos oligárquicos que predominaram durante a República Velha (1889-1930). Com este avanço, o Brasil de 1930 pretendeu seguir rumos semelhantes aos dos países estrangeiros, estes que trilhados pela modernidade dos países europeus eram objeto da atenção de brasileiros interessados nas transformações da sociedade através da educação como Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

As primeiras manifestações do pensamento escolanovista no Brasil datam na década de 1920. A partir de então, as reformas educacionais nos ensinos primário e normal que eram de competência dos Estados, passaram a ser promovidas em diversos Estados da federação consubstanciadas pelos ideais da Escola Nova.

Em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1923, no Ceará por Lourenço Filho; em 1924, na Bahia, por Anísio Teixeira; e 1928, no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, entre outras formulações de reformas educacionais do período. Já em 1924 é fundada a ABE - Associação Brasileira de Educação-, em torno da qual se reuniram os adeptos da Escola Nova. Estas realizaram em 1927 a Primeira Conferência Nacional de Educação, que passou a ser promovida regularmente nos anos seguintes (GIORGI, 1992).

Tais princípios foram expressos em vários documentos. Dentre os apresentados, destacamos o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (AZEVEDO, 1957) que pode ser visto como a expressão sintetizada das propostas que a ABE -Associação Brasileira de Educação- construía.

Lembramos que o viés da análise conduz para apresentação dos pressupostos teóricos do método didático que preconizam os sentidos das crianças. Neste sentido, o ideário escolanovista expressou, em documentos como o Manifesto relevantes

considerações acerca dos benefícios pautados na relação do conhecimento com os sistemas sensoriais da criança.

Aprofundava-se então a viagem pelo ensino intuitivo, iniciada em fins do século XIX, na organização das práticas pedagógicas. Os sentidos da criança foram pensados para uma “valorização da aprendizagem” e experiência com fenômenos educativos. Para os escolanovistas, a fonte de inspiração das atividades escolares era a “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”; assim as novas propostas para educação escolar contida no Manifesto defendiam a ideia de que na didática de professores deveria ter aproximação dos “impulsos interiores a ocasião do meio de realizar-se” (AZEVEDO, 1957, p. 11-12). Ou seja, os sentidos do educando estariam condicionados ao um estímulo externo e a experiência, em íntima conexão.

De acordo com Xavier (2004, p.24), “o manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio Manifesto o marco da renovação educacional no Brasil”. A propagação do ideário da Escola Nova no Brasil se processa justamente com o movimento reformador, que expressa críticas ao modelo de escola tradicional. Houve a necessidade de propor “novas” questões às instituições escolares, com outras concepções e métodos de ensino e formas de ensinar, repercutindo na prática pedagógica. Viu-se a necessidade de desenvolver uma dimensão didática com destaque ao processo de ensino-aprendizagem intuitivo, calcado nas características biológicas do educando pela capacidade de ver, observar, tocar e sentir.

No tocante às questões teóricas, predominavam os assuntos práticos que faziam parte do interior da escola e, amparados nos exemplos de outros países, buscavam nessas aplicações didáticas adaptações para o ensino público brasileiro.

O século XX foi saudado em muitos círculos pedagógicos como “o século da criança”. Pesquisas foram realizadas no sentido de se determinarem as formas de pensar, agir e sentir próprias da infância¹⁰. Assim, atribuiu-se importância central à atividade da criança, às suas necessidades e, principalmente, aos seus interesses: todo aprendizado deveria partir do interesse da criança. Aquilo que não lhe interessava não deveria ser ensinado. Na sequência discutimos o teor dos discursos sobre a centralidade

¹⁰ Autores como Philippe Ariès (1981) relacionam a infância como um conceito que surge no Renascimento e se firma no período moderno.

do ensino da criança realizando aproximações com as concepções dos escolanovistas brasileiros.

3.2.1 A centralidade do ensino na criança: Para aprender? Como aprender?

A história social da infância nas práticas discursivas para instituições escolares é atravessada pelo uso de referenciais internacionais no Brasil. Warde (1997) ao explicar sobre os estudos de imagens configuradoras da infância no âmbito da História da Educação explicitou que a criança foi tida como objeto e apresentada na literatura “especializada” em fins do século XIX e início do XX.

De acordo com a autora (1997), tal literatura, destinada aos cursos de formação do magistério (cursos complementares, cursos normais, institutos de educação e outros), bem como aos “estudiosos da pedagogia”, tanto na Europa quanto nas Américas foi marcada por dois princípios: primeiro, de que os estudos pedagógicos seriam alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, que a prática pedagógica só poderia desembaraçar-se do “bom senso” e da doutrina do “dom” se aprendesse com a Psicologia os procedimentos experimentais que objetiva um destinatário privilegiado: a criança.

Com orientação nesta concepção, a organização da escola e o papel do professor sofreram mutações por passarem a privilegiar o espaço da criança como principal no processo de ensino e aprendizagem,

[...] deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos, ricas bibliotecas de classes, etc. [...]. (SAVIANI, 1983, p.13).

Neste rol de atividades, caracterizadas pelas aspirações e ideais das novas psicologias para as práticas pedagógicas, emergia a inserção de uma educação para civilidade e ordenamento através dos discursos de construção da identidade nacional para a organização da sociedade “[...] controlar os impulsos da ação e, mais que isso, a

das intenções, propósitos ou fins da ação, segundo os quais a experiência individual e social logra a organização” (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 200).

Lourenço Filho (1978, p. 191), ao fazer uma breve discussão sobre os centros de interesse em “Introdução ao Estudo da Escola Nova” constatou a necessidade de mudança na essência do trabalho escolar. Ao dar dicas sobre como controlar os impulsos da ação, propôs que o ensino deveria se desenvolver com base nos centros de interesse da criança e com a finalidade da dinâmica de observação, associação e expressão infantil.

Segundo Lourenço Filho (1990) as três etapas do ensino seriam: observação, associação e expressão. De acordo com este teórico, os exercícios de observação compunham a essência daquilo que se concedia como ensino intuitivo. Ao evidenciar diferentes terminologias, com proximidades e distanciamentos entre as que melhor designavam os métodos de ensino que preconizavam os sentidos, ratifica:

Os exercícios de observação são para mim o meio de por em movimento as demais atividades mentais; formam a base racional de todos os exercícios. Compreende tudo que tenho por fim pôr diretamente a criança em contato com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam desses exercícios. Contudo, preferimos o termo observação, porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 193).

As vantagens da observação consistiriam em poder comparar, medir, pesar e contar. Exercícios “satélites” que o mestre, no caso o professor, deveria saber utilizar com proveito. Sobre a qualidade dos exercícios de observação, destacada pelo sentido da visão na sequência do trabalho escolar, apontou a necessidade de se alcançar o conhecimento desde a realidade da criança e dos interesses nela existentes:

[...] consistem em fazer trabalhar a inteligência com material recolhido em primeira mão, isto é, pelos sentidos da criança, tendo em conta os interesses nela já existentes, e associando, ao mesmo tempo, a esse trabalho a aquisição de vocabulário e, por conseguinte, os elementos básicos da leitura e da escrita, assim como exercícios de comparação, dos quais, boa parte, servirá para cálculo; e, finalmente, exercícios de crítica, que fornecerão a memória maior bagagem de ideias. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 193-194).

A proposta se assenta na iniciação do conhecimento pela observação, pelo sensitivo da criança, na verificação dos diferentes “centros de interesse”, individuais de cada criança e atribui importância às atividades relacionadas às necessidades infantis.

Nota-se daí a importância atribuída pelo teórico aos exercícios que utilizam os sentidos. Tornou parte dos discursos dos propagadores da Escola Nova o constante apelo à autorregulação dos sentidos para construção de uma estrutura subjetiva. A subjetividade do educando, de acordo com Lourenço Filho (1990 p. 199) seria construída em conjunto com o esquema de interesse prático, que semelhante à educação, implica a evolução das expressões primitivas para as expressões do trabalho; e nas instituições escolares seria elaborado um modelo de experiência, que deveria fazer a transformação das forças impulsionadoras em atividades de pensamento:

Seria útil observar que, embora sob forma diversa, o mesmo esquema vinha sendo elaborado em outros campos de investigação científica: em Freud, por exemplo, no que ele veio a chamar o princípio do prazer e princípio de realidade; e nos observadores das atividades de jogo, ou brinquedo, em diferentes teorias como as de Schiller e Groos, por fim harmonizadas por Claparède num esquema de grande interesse prático, porque demonstrava a continuidade evolutiva entre as expressões do jogo primitivo e as do trabalho.

Como destacado no excerto, enfatizam-se os autores das ciências da Psicologia e Biologia nos discursos educacionais que previam uma paridade entre os saberes das disciplinas escolares, além de uma idade ideal de aprendizagem. O autor trouxe ainda as discussões sobre a centralidade da criança representada em uma imagem, conforme observamos:

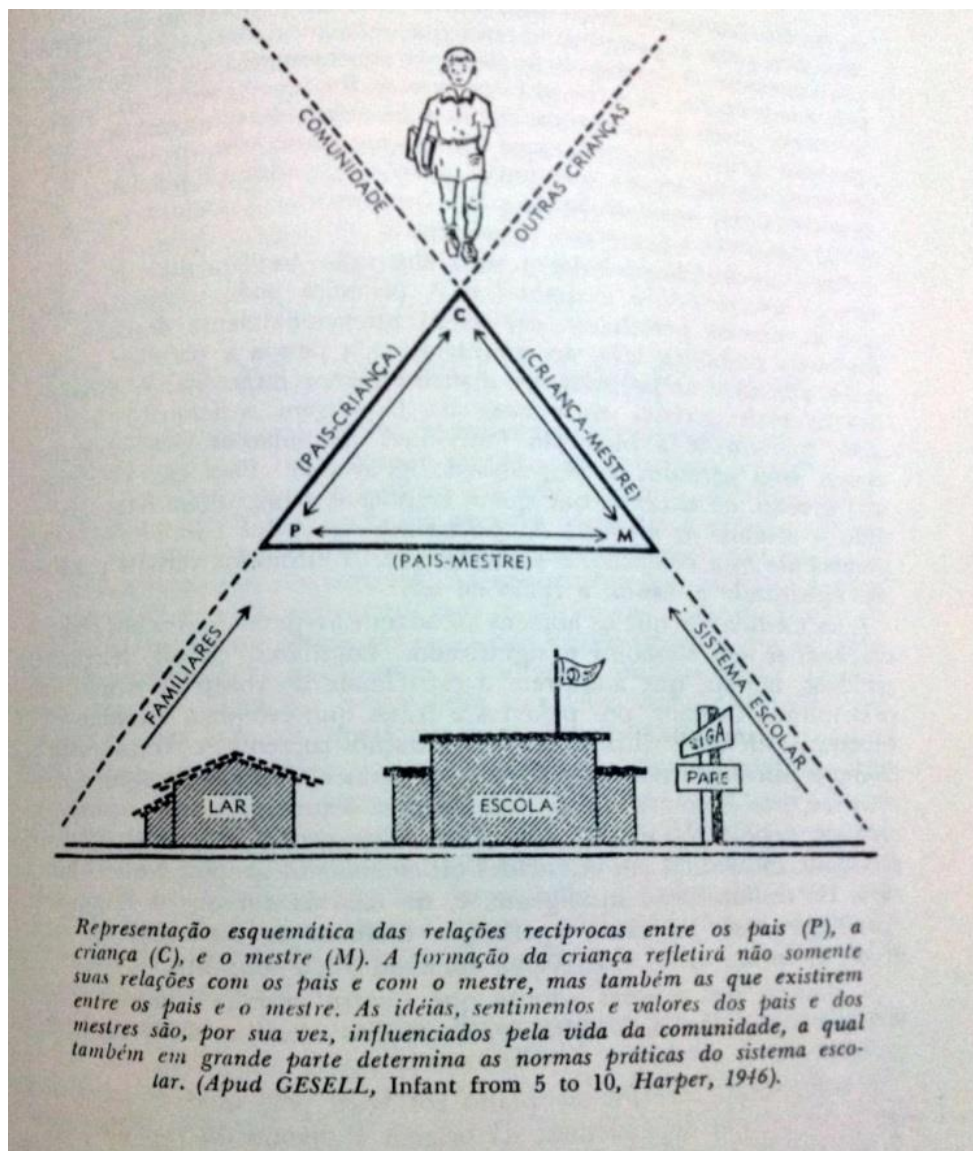


Figura 2 - Esquema com centralidade na criança.

Fonte: LOURENÇO FILHO, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1978, p.125.

Na imagem o autor pretende destacar o estreitamento das relações da criança com os familiares e o sistema escolar, assim como também com as instituições lar e escola. No esquema, a base é constituída pelos elementos lar e escola, que se cruzam e formam uma unanimidade ascendente compondo uma tríade: pais-mestre, criança-mestre e pais-criança. A criança no topo!

Tal representação, além de demonstrar a centralidade do ensino na criança, nos faz refletir sobre quais eram os ideais penetrados na formação escolar: as ideias, assim como sentimentos e valores dos pais e dos mestres. Notamos que Lourenço Filho

(1990) evidencia a família e a escola como elementos intrínsecos à personalidade da criança e essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos, pois, que a propagação do ideário escolanovista contribuiu para dar ênfase à criança no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a ela atividades que instigassem a curiosidade e sensibilidade. No processo de escolarização, deveria ser estimulada para inserção de conteúdos científicos contemplando os mitos e a arte, a ciência e a técnica. Além da organização de seu pensamento e criação do seu mundo interior (subjetividade) através da ação simbólica do ensino, seria dever da escola ajustar os educandos ao ambiente físico e da cultura.

Na psicologia atual esse mesmo problema é proposto nos constructos de motivação, aprendizagem e personalidade, com os quais procuramos explicar as bases dinâmicas o ajustamento individual ao meio físico e ao ambiente da cultura. Num, encaramos a ação efetiva de direta aplicação das coisas, com que o homem transforma a própria natureza e noutra, a ação simbólica com a qual, criando o seu mundo interior, organiza o pensamento, os mitos e a arte, a ciência e a técnica. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 199).

É possível identificar claramente esta ascensão de novos métodos, de bases científicas na educação pela influência da Psicologia. O movimento da Escola Nova explorou o papel de inicializar as correntes teóricas europeia e estadunidense desse campo no Brasil, no que concerne à adaptação de modelos pedagógicos para educação produzidos em outros contextos internacionais.

A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel de explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna, a respeito dos meios que se utilize, e das necessidades modernas da vida espiritual e material. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 163).

No prefácio da obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, Lourenço Filho afirma que os objetivos eram compreender, organizar e hierarquizar os métodos de ensino necessários para preparação do professor.

A reflexão quanto ao ensino intuitivo, por exemplo, chegou às escolas do Estado de Santa Catarina em documentos que colocaram em evidência os elementos de imposição de saberes e normatização das práticas pedagógicas, atribuindo-lhes lugares específicos na hierarquia escolar. O que tem muito a ver com as posições e as

propriedades sociais objetivas dos agentes envolvidos neste processo: autores, docentes e alunos.

Assim, as explicações apresentadas por certos documentos possibilitaram analisar discursos vinculados à necessidade do professor de se “preparar para os novos tempos”. Os assuntos tratados serviram para estudar quais eram as delegações direcionadas aos professores para os usos do intuitivo. No entanto, temos a clareza de que “a prática discursiva é uma prática específica que não reduz todos os outros regimes de prática a suas estratégias, suas regularidades e suas razões” (CHARTIER, 2002, p. 132). Ou seja, os discursos sobre o método de ensino intuitivo são característicos de vários documentos escolares e, por vezes, contemplam de que forma os professores estariam se apropriando destes na docência.

A obra de Lourenço Filho (1978) nos permite compreender, através dos mecanismos materiais e formais, a explicação das questões pelas quais perpassaram o desejo de implementação do método intuitivo no sistema escolar. O que torna este um recurso essencial para perceber a maneira como os sujeitos da escola concediam ou não às suas práticas pedagógicas o que estava prescrito ou anunciado.

Por fim, até mesmo os padrões linguísticos empregados e as formas de comunicação determinados pela escrita do autor nos fazem compreender sobre as finalidades do ensino e o papel que o método de ensino intuitivo pretendem desempenhar na vida do escolar.

Outra questão que nos chamou atenção é a do conteúdo das disciplinas escolares. Neste sentido, para análise de seu pensamento acerca das disciplinas escolares, que intrinsicamente está ligado à questão do método e do saber-fazer, partilhamos e nos referimos às ideias de Chervel (1990) que vêm sendo difundidas no Brasil, principalmente através do texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. É do que tratamos a seguir.

3.3 Prática Pedagógica

Chervel (1990; 1998) apresenta um denso e documentado estudo que discute a construção do conceito histórico de disciplina escolar e os seus elementos constituintes. Trata desde as noções vinculadas à vigilância até as que se aproximam dos conteúdos de ensino, as relações entre as disciplinas, as ciências de referência e a pedagogia, o objeto

da história das disciplinas escolares, o ensino escolar e suas finalidades, as conexões entre o aparelho educativo formal e as disciplinas escolares e, por fim, os efeitos sobre a aculturação dos alunos. Em vários momentos de sua escrita, Chervel estabelece relações com o um conceito de cultura escolar.

Incorporamos alguns elementos da teorização do livro *La Culture Scolaire: Une approche historique* (1998), que foi publicado em língua francesa. Esta obra é composta por 10 capítulos trazendo o pensamento do autor elaborado desde a década de 1970. Destacamos um de seus conceitos, evidenciando que para Chervel (1998, p.191) a “cultura escolar” é entendida em relação a conceitos de “cultura”:

Il y a d'un autre côté l'ensemble des effets culturels non prévisibles, engendrés par le système scolaire en toute indépendance. De quel nom désigner toute cette partie de la culture qui à la fois résulte de l'action de l'école, et qui n'était pas inscrite dans les grandes finalités que la société lui avait assignées? Une expression s'impose ici, aussi galvaudée soit-elle dans l'usage habituel, celle de “culture scolaire”. La culture scolaire, à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine.

Que em nossa tradução significa: que há de outro lado, o conjunto dos efeitos culturais não previsíveis engendrados pelo sistema escolar com toda independência. Assim, com que nome designar toda esta parte da cultura que resulta ao mesmo tempo da ação da escola e que não estava inscrita nas grandes finalidades que a sociedade lhe atribuíra? Uma expressão se impõe aqui tão aviltada no uso habitual, a de “cultura escolar”. A chamada cultura escolar é toda esta parte da cultura, adquirida na escola, que encontra na escola não apenas seu modo de difusão mas também sua origem (cf. CHERVEL, 1998, p.191).

Neste sentido, outras questões sobre a história das disciplinas escolares em Santa Catarina podem ser compreendidas e interpretadas também pautadas na análise que Chervel (1990) faz sobre as “finalidades do ensino”. Na tentativa de refletir sobre o campo de pesquisa da história das disciplinas escolares é possível encontrar, à luz deste referencial, delineamentos teóricos que apoiam os procedimentos metodológicos os quais o trabalho mobiliza:

A distinção entre **finalidades reais** e **finalidades de objetivo** é uma necessidade imperiosa para o **historiador das disciplinas**. Ele deve **aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras**. Deve, sobretudo, tomar consciência de que **uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular**, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é **expressa em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou**

suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190, grifos nossos).

Chervel (1990) alerta, entre outras questões, sobre a necessidade do historiador atentar para uma “dupla documentação”: uma que contemple as finalidades e objetivos para as disciplinas escolares, outra que contemple os ensinamentos “reais” e a realidade pedagógica. Desta forma, o interesse do historiador das disciplinas passa a contemplar uma visão mais global do problema.

Este esforço nos aproxima na tentativa de associarmos às ordens das autoridades hierárquicas governamentais do campo da educação escolar, por exemplo, bem como de suas decorrências. No caso, utilizamos como referência as proposições políticas educacionais à realidade concreta das práticas pedagógicas nas instituições escolares de Santa Catarina, buscando também caminhar na direção de verificarmos em que medida as finalidades de objetivo ligadas ao método de ensino das disciplinas escolares conduziram para um ensino real ou realidade pedagógica docilizadora dos sentidos. Portanto, também à luz deste referencial discutimos a questão cultural ligada às práticas pedagógicas historicamente geradas e destinadas às instituições escolares de Santa Catarina.

A temporalidade trabalho marca uma crença cultural na escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social. Neste sentido, configurar outra organização racional da prática pedagógica, tendo em vista o método de ensino intuitivo, compreendeu uma necessidade essencial para a difusão da escolarização em massa (VIDAL, 2005).

Assim, para a moderna organização da prática pedagógica, que ocorreria por meio de um modelo cultural posto em circulação, foi necessário pensar sobre a atuação profissional do professor embasada na ideia de prática educativa. Importante mencionar que para conceituar prática pedagógica neste momento desencadeamos uma análise do conceito de prática educativa conforme Zabala (1998), compreendendo que estes são conceitos similares e que permitem aproximações que exprimem razoabilidade conceptual.

Antoni Zabala (1998), em sua tese, afirmou que as características da prática educativa constituem elementos de natureza distinta, mas que interagem ao mesmo tempo, que são: parâmetros institucionais e organizados; tradições metodológicas, possibilidades dos professores; meios e condições físicas existentes.

De acordo com estes aspectos postos, a prática educativa se circunscreve num microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, formas de distribuir o tempo e um determinado uso de recursos didáticos, numa interação entre todos os elementos citados.

Com base no exposto, compreendemos que foi necessário estabelecer em determinado contexto um programa de estudos geral, pressupondo a distribuição do volume de conhecimento global entre os diversos cursos da escola primária e o emprego do tempo, o que implicava fixar a divisão diária das lições de coisas e dos exercícios intuitivos.

Tal feito permite visualizar em práticas pedagógicas de Santa Catarina elementos identificadores de um ideário de nação nas atividades que as compõem, e que adquirem personalidade diferencial segundo o modo como se organizam e articulam em sequências ordenadas. Nesta perspectiva, em última análise, prática pedagógica e prática educativa são um conjunto de atividades ordenadas, estruturas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, determinados em cada contexto, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Quanto às questões concernentes, estimamos se abrigam em torno deste debate os estudos sobre o processo histórico de instituição da escola primária catarinense, com destaque para as relações entre prática pedagógica e nacionalismo.

Explicamos mais. Na problemática que levanta, amalgama as práticas pedagógicas às disciplinas escolares; na discussão teórico-metodológica que Chervel (1990) faz sobre as ciências de referência e a pedagogia, podemos chamar à tona os conteúdos impostos pela sociedade à escola e pela cultura na qual ela se banha e, concomitantemente, influi. É imprescindível que se faça compreender este aspecto, uma vez que, a concepção dos ensinamentos escolares está ligada:

[...] diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, ao saber-fazer correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível a maior porção possível da ciência. (CHERVEL, 1990, p.6).

A tarefa dos pedagogos e dos educadores em geral, tal como é sinalizada por Chervel (1990), tem relação direta com a análise que se pretende realizar. Isso porque

investigamos os saberes escolares ligados à pedagogia, ao “saber-fazer” proposto nos discursos sobre o ensinar e aprender. Tais elementos da prática pedagógica são complexos, não são neutros, e são construídos socialmente, influenciados por um projeto político de governo. E por interpretações decorrentes.

Segundo Chervel (1990), as permanências e rupturas existentes no ensino escolar fornecem material para se entender aspectos priorizados pela própria instituição escolar numa perspectiva histórica, já que os conteúdos e métodos escolhidos para o ensino de determinada disciplina seguem finalidades específicas de cada época, finalidades estas que não se circunscrevem somente ao ambiente escolar e estabelecem relações com a sociedade em que está inserida.

Sobre isso que se quer ilustrar, destacamos as “finalidades de objetivo” dos programas de ensino de História que propôs Orestes Guimarães em sua reforma do cenário educacional de Santa Catarina nas primeiras décadas do século passado, com vistas à nacionalização da cultura, “Si o ensino de geographia relaciona-se, no dizer de Buisson com todas as ciencias, é inquestionavel que o ensino da historia relaciona-se, antes de tudo, com o ensino do amor da Pátria” (GUIMARÃES, 1909, p.28). Tais programas foram normatizados para o currículo escolar e representaram a adaptação ou não dos professores a estes conteúdos na prática pedagógica.

Assim, os programas de ensino eram precedidos, no discurso de Orestes, com ênfase no tema da nacionalização, aliado à formação de um “novo cidadão”, permanecendo na construção das disciplinas escolares a preocupação com o trabalho. Tal feito se cumpriria com a mudança no ensino:

De facto, quem ha que desconheça a profunda influencia educativa do canto, e d’ahi como compreender uma escola publica sem os cantos nacionais: - esse meio educativo por excellencia, esse meio de disciplina, esse meio de descanso, esse meio de amor a escola, ao trabalho e a Patria? (GUIMARÃES, 1909, p. 34).

Neste sentido, também para exemplificar, mesmo uma disciplina de música inclusa no currículo possibilitaria um meio de “ensino, descanso, amor à escola, ao trabalho e a pátria” e a formação cívica de maneira disciplinada. E o canto, enquanto disciplina que possui características sensitivas ligadas à emoção, também foi enfatizado por Orestes para o desenvolvimento das disciplinas escolares o que culminaria, de acordo ele, em vantajosas influências para a formação levada a efeito nas escolas

públicas. Desta maneira, seriam possíveis as práticas de ensino nacionalistas com o desenvolvimento do canto dos hinos de louvor à pátria e ao trabalho na escola.

Entre as disciplinas escolares para formação de um “novo cidadão”, indicamos que, entre outras, a disciplina de “Educação Cívica” esteve amalgamada no mesmo projeto “orestiano” para nacionalização da cultura escolar. Segundo o proponente, Orestes, esta nova disciplina para educação primária serviria de preparo às crianças para as funções que mais tarde haveriam de desempenhar na sociedade. Para ele, “a educação cívica é o complemento dos ensinamentos dados pelo canto, pela leitura, pela geographia e pela história. É um resumo que deve saber aquelle que vae ser um cidadão, um eleitor, um patriota” (GUIMARÃES, 1909, p. 33).

Estes conteúdos, especialmente os de Educação Moral e Cívica, ao lado daqueles de disciplinas como História e Geografia, bem como outras de base linguística, estariam voltados para a geração de um patriotismo à moda nacional, assumindo nos textos elementos e parâmetros de culto, de amor e devoção à pátria brasileira, nunca estrangeira! Era assim que, embasados nos pressupostos da pedagogia cívica e do método de ensino intuitivo, professores estariam a se organizar para,

[...] **atuar sobre os corpos e as mentes das crianças**, especialmente as mais pobres, modificando os hábitos e as maneiras culturalmente aprendidas, **impondo condutas e práticas corporais** autorizadas pelas novas **normas de civilidade**, as quais deveriam concorrer para formar **reformatar física e moralmente o cidadão** [...]. (TEIVE, 2006, p. 6, grifos nossos).

Orestes Guimarães iniciou seu trabalho providenciando algumas reformas estruturais nos estabelecimentos de ensino, como a reforma nas escolas primárias, criação dos grupos escolares, escolas complementares e escola normal. É importante mencionarmos que também se preconizou mudanças na estrutura física da escola, prédios e móveis que seriam apropriados.

É importante mencionar que a campanha pró-Vargas, em Santa Catarina, foi liderada por Nereu Ramos, membro da tradicional família Ramos na cidade de Lages. O seu antecessor, governador Vidal Ramos (1910-1914) era pai de Nereu e colocara como inspetor escolar o “nativista” Orestes Guimarães para controlar as escolas, inclusive as particulares (GEERTZ, 1987).

Assim, a mando do governador Vidal Ramos iniciou seu trabalho providenciando todo um aparelho para exercer a fiscalização, regulamentação e inspeção do ensino, principalmente se ocupando na ação da escola como assimiladora

de populações estrangeiras à população nacional. Sobre os serviços de fiscalização escolar, a principal função do inspetor, por exemplo, era zelar pelos objetivos governamentais no planejamento e execução do projeto que intencionava a instauração de identidade nacional. Para tanto, cumpria a inspeção um papel de fiscalizador nas escolas primárias, cujas instituições representavam uma via favorável para tal construção. Era a chave de controle para a formação da cidadania desejada. A figura do inspetor atentava para a inibição de qualquer elemento étnico não condizente com a ideologia governamental, “nativista” de “abrasileiramento”. Neste caso, “docilizadora”.

Neste sentido, a inspeção escolar representou interfaces com a atividade docente e as questões curriculares. Conforme Santos (2008), podem ser identificados nos relatórios e termos de visita de inspeção a prática pedagógica e a intervenção nos moldes nacionalistas para o ensino:

O inspetor tinha compromisso com a reformulação das práticas educativas, pois os aspectos pedagógicos das escolas alemãs eram tidos como ameaçadores à **formação patriótica da infância** e da **juventude** brasileiras, principalmente por **não se utilizar o vernáculo e pela ignorância dos valores autênticos da nação**. Deixavam-se recomendações que transparecem algumas das intenções do **abrasileiramento idealizado**. (SANTOS, 2010, p. 97, grifos nossos).

Neste momento, preconizou-se então uma complexa estrutura administrativa com um aparelho de controle e orientação centrado nos serviços de inspeção escolar, “inaugurando uma forma inédita de relação social e de poder entre a instituição escolar e o governo” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 62).

Assim, a inspeção escolar em Santa Catarina, durante a primeira metade do século XX, foi um elemento utilizado pelo governo para atingir os intentos nacionalistas na educação escolarizada. De acordo com Santos (2008b, p. 229) a inspeção escolar foi usada pelo governo com eficácia para desestruturar as perspectivas culturais das escolas estrangeiras e incutir as orientações nacionalistas.

Tais medidas de inspeção escolar pretendiam fazer com que todos os que habitavam no Brasil assimilassem a cultura brasileira; dever-se-ia incluir os alunos imigrantes e, portanto, achar um processo para propiciar, entre outros elementos de formação cultural, talvez até mesmo de “assimilação” e “aculturação”¹¹, o ensino simultâneo das línguas portuguesa e alemã (SANTA CATARINA, 1909, p. 3).

¹¹ A inclusão dos fatores étnicos na análise da imigração marca a abordagem de Willems (*apud*. SANTOS, 2012), dedicada principalmente ao estudo da presença alemã no Brasil. Para ele, os contatos entre sociedades culturalmente diferentes configuraram fenômenos de aculturação e assimilação.

Fiori (1991) argumenta que a função dos inspetores delegada por Orestes era de visitar as escolas onde fiscalizavam e orientar aspectos administrativos e pedagógicos, dando ênfase à frequência escolar e ao ensino da língua nacional. Às escolas eram submetidos horários e programas específicos, sendo nelas obrigatórias a língua vernácula e as “disciplinas de linguagem, história do Brasil, educação moral e cívica, geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos brasileiros” (FIORI, 1991, p. 101).

A reforma de Orestes Guimarães, no âmbito do Estado de Santa Catarina apontou algum sucesso nas fiscalizações das escolas públicas. Como já indicado, criou normas e regimentos para o cargo de Inspetor de Ensino. Ao partirmos destes pressupostos, reunimos argumentos de que esta fiscalização das escolas primárias fazia envolver diretamente a fiscalização dos métodos de ensino e a maneira como eram ensinados os diferentes conteúdos. Tal aspecto é visualizado por meio de perspectivas de doutrinar, moldar os sujeitos.

A fiscalização passou a fazer parte dos segmentos administrativos do sistema educacional catarinense. Entre os anos que Orestes esteve no poder público, se buscou constituir um “saber escolar” para as escolas primárias que pretendia ir além da escolarização. Nos dizeres de Orestes, almejava-se moldar um novo cidadão, construtor de uma nova pátria. Tal característica nos faz crer que as proposições feitas visavam desenvolver uma perspectiva doutrinante, modeladora dos sujeitos envolvidos, sob viés pouco “democrático”.

Em geral, o projeto de reforma da instrução pública na Primeira República em Santa Catarina vinculava-se ao projeto de educação e civilização das camadas populares, bem como à nacionalização das massas de imigrantes. Pretendia-se, através da reorganização do ensino, educar e instruir as crianças, e através delas, toda a família, numa proposta nacionalista, científica, moral-higienista, considerada importante para a regeneração nacional e, conseqüentemente, para a ordem e o progresso, principais bandeiras do positivismo que inspirou os educadores na Primeira República no Brasil (TEIVE, 2003).

Para Orestes Guimarães a reforma da instrução pública deveria ter como base a implementação de um novo método de ensino aliado ao investimento da formação de professores. Este seria o método conhecido como “método intuitivo” ou, popularmente, de “lições de coisas”:

Visto pelos republicanos como o principal responsável pelo atraso da

instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, o antigo método de ensino deveria ser substituído pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas, fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. [...] o novo método de ensino propunha o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intuere, intuitus*. (TEIVE, 2003, p.30).

O conhecimento seria concebido originalmente através dos sentidos humanos. O contato direto da natureza biológica (sentidos) com a coisa (objeto) possibilitaria, intuitivamente, a experiência, o empirismo, a fim de que a criança construísse por si própria as primeiras noções acerca das coisas.

Ao seguir pelos trilhos dos pressupostos do método intuitivo, Orestes acreditava que o ensino deveria ser seriado, portanto, gradual e progressivo. Segundo ele, teria havido a necessidade de implementação de tal novo método nas escolas públicas de Santa Catarina, capaz de reparar o “aborrecimento irresistível ou de inconsciente incapacidade para os estudos mais sérios” dos alunos. Este método, segundo a sua perspectiva, deveria ser ativo, concreto, racional de maneira a contribuir para a formação do cidadão republicano (TEIVE, 2003).

As reformas para as escolas públicas de Santa Catarina objetivavam impactar num cenário, estrategicamente, tanto para a “extinção” de práticas pedagógicas antigas como para o “abrasileiramento” da população que aqui habitava. Fica evidente a estreita relação entre as transformações que marcaram o período do século XX em Santa Catarina com as mudanças que substanciavam o projeto nacionalista do republicanismo brasileiro.

Nesta direção, Fiori (1991) destacou dois momentos de nacionalização do ensino em Santa Catarina. O primeiro momento, de 1911 a 1935, conhecido como “Reforma Orestes Guimarães”, avançou a proposta de ensino público para as áreas de colonização estrangeira e buscou introduzir e aplicar os conceitos e princípios de nacionalização nestas populações, estimulando o processo de assimilação cultural. E o segundo, após as propostas iniciais nacionalizadoras, foi marcado pela reforma de 1935, que intensificou as prescrições indicadas por Orestes Guimarães, no sentido de institucionalizar uma prática ainda mais “autoritária” no período demarcado.

Esta última reforma, que vai de 1935 a 1945, é denominada “Reforma Trindade”. Ocorreu no período correspondente àquele em que Getúlio Vargas colocou

no poder o ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Instituída pelo Decreto nº 713. Foi fruto do contexto político e educacional pós-revolução de 1930, pensada como reestruturação do ensino e tendo à frente o professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade.

Em linhas gerais, a Reforma Trindade adquiriu uma característica específica, visto que com a implantação do Estado Novo os discursos em torno da nacionalização do ensino tiveram caráter mais rigoroso, radical. Um exemplo disso foi o fechamento de várias escolas teuto-brasileiras¹² que não ministravam o ensino em português visto que, desde 1938, vários são os decretos-leis federais, estaduais e municipais¹³ exigiam essa prática. Assim,

Nesse ambiente, o projeto de nacionalização tornou-se visível através da operacionalização de um currículo e de uma ação docente como implementadora de uma **política de abasileiramento**, buscando elaborar um patriotismo a **contrapelo das raízes étnicas** historicamente construídas pelos imigrantes **europeus e seus descendentes**. Em nome do novo projeto de nação foram impostas transformações profundas às instituições étnicas de educação, particularmente às escolas primárias originadas nas antigas escolas alemãs. (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 268, grifos nossos).

Os propósitos que consubstanciavam o projeto de reforma do sistema educacional brasileiro serviram de respaldo para as práticas pedagógicas que tinham como finalidade de objetivo a construção de pretensa identidade nacional. Uma vez instaurado o propósito do governo acerca do projeto de nacionalização, haveria ainda necessidade de aniquilar qualquer prática que fosse contrária à sua política.

Em decorrência disso, em seus estudos Santos (2014) investiga a criação de instituições escolares no movimento de migração europeia, notadamente de alemães, para o Brasil. O estudo foca o surgimento e algumas transformações da passagem das escolas em zona colonial catarinense de imigração alemã, entre 1897 e 1930. A caracterização pedagógica destas escolas foi marcada por um currículo “europeu” com uso do idioma alemão.

¹² Há certo problema terminológico sobre o que se tem denominado genericamente como imigração alemã, porque entre os teutos foram incluídos chegados ao Brasil de diversas nacionalidades, que podiam ser originários de regiões correspondentes ao território de países atuais, tais como Áustria, Suíça, Hungria, Polônia e da ex-Iugoslávia (hoje dividida em novos países e regiões autônomas), por exemplo. Talvez, a partida dos navios do porto setentrional alemão de Hamburgo induziu a classificar e registrar gente oriunda de outras regiões sob a denominação de alemã (SANTOS, 2014b, p.234).

¹³ O Decreto nº 383, de 18 de abril de 1938 vedou os estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 868 de 18 de novembro de 1938 que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário com atribuições quanto à nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros e, a seu lado, o Decreto nº 948 de dezembro do mesmo ano que, tendo em vista serem complexas as medidas para promover a assimilação dos colonos e a completa nacionalização dos filhos de estrangeiros, estabeleceu que fossem efetivadas pelo Conselho de Imigração e Colonização (BOMENY, 1999, p. 158).

No entanto, após o governo buscar aniquilar qualquer prática que fosse contrária à política de nacionalização da cultura brasileira, as práticas pedagógicas das escolas do movimento de migração europeia no Brasil tomaram outro lugar na formação, centrada em regionalismos e na compulsória utilização do português. Segundo Santos (2014b, p. 233), “da condição de escolas alemãs de cariz étnico, fundado em relações sociais vinculadas à cultura teuto-europeia, foram sendo orientadas a um ensino sob a racionalidade técnica e o ideário governamental de abrasileiramento que as cunhou sob nova identidade: a teuto-brasileira”.

A aprendizagem tem base linguística, idiomática, encarada como uma atividade em que a criança deve aprender e memorizar regras e exemplos. Implicava criar listagens de vocabulário e a realização de exercícios, uso de regras gramaticais, tradução e ditados, numa “conformidade” entre uma ou mais línguas eventualmente em uso.

Além disso, a intenção étnica alemã corrente na prática pedagógica das escolas alemãs, por exemplo, foi vista como uma afronta aos intentos de formação da nação brasileira e de necessária e vinculada reformulação de “corações e mentes” da população, sobretudo da infantil, uma vez que os discursos tratavam a criança brasileira como o “devir”, algo transformador do futuro.

A multiplicidade de culturas em processo relacional estabelece o étnico como elemento constitutivo da dinâmica social em torno de um eixo que é a dimensão cultural, sendo a identidade étnico-cultural “fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada”. Neste sentido, a opção por etnia como uma categoria de análise em educação não se opõe nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos da trama das ações e das relações humanas a partir de vivências e simbologias. Significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação a diferenciação cultural. (KREUTZ, 1999, p. 80).

As colônias de imigrantes europeus e seus descendentes, principalmente as alemãs - mas também as italianas, entre outras - em Santa Catarina, eram tidas como ameaça, uma vez que ao conservarem em suas escolas aspectos próprios de sua cultura, tais como a língua vernácula, religiosidade, tradições, entre outros aspectos, eram vistas pela política brasileira como antinacionais. Práticas pedagógicas como aquelas desenvolvidas nos núcleos alemães fugiram às pretensões governamentais, o que levou

tais comunidades a serem alvos de providências. Assim, conforme polêmico, mas contundente argumentação de “fascistização da escola”, pesquisas divulgadas propõem a compreensão de que:

[...] no âmbito do **Estado Novo brasileiro**, a **campanha** elaborada sob a vigorosa condução de Getúlio Vargas chegou às **escolas elementares no sul do Brasil** e, como um **remédio cuidadosamente administrado a uma criança doente, foi inoculando gota a gota as ideias de um nacionalismo de cores fascistas**. (SANTOS, 2012, p. 158, grifos nossos).

Propomos a compreensão de que educação e política estão relacionadas ao cenário social mais amplo. Dialogamos com a hipótese de que a Reforma Trindade foi pensada com sentido de ufanismo e conservadorismo da nação única. Entre seus objetivos estavam à homogeneização e aglutinação das etnias para a pretensa identidade brasileira.

Com o advento da Reforma Trindade, iniciou-se uma formação que desse subsídio aos profissionais que já atuassem na educação. Por exemplo, as chamadas “Semanas Educacionais” tinham como propósito doutrinar os professores do Estado e tornar conhecidos os novos parâmetros educativos, tais como a necessidade de normatização das escolas estrangeiras, vistas como ameaça ao progresso e à civilidade. Segundo Bombassaro (2007), as reuniões realizadas nas escolas tornavam-se um veículo para uniformizar os sistemas de ensino no Estado; articuladoras das ordens diretas emitidas pelo Estado federal buscavam instituir uma nova cultura pedagógica entre os professores.

Neste sentido, a política Vargas (1930-1945) intensificou o controle quanto à presença de culturas estrangeiras em Santa Catarina, notadamente aquelas realçadas nas formas de organização escolar e curriculares das escolas tidas, também, como estrangeiras em território brasileiro. Um exemplo disso é que as “localidades oriundas da imigração europeia, como as de raízes alemãs, italianas, polonesas, japonesas – entre outras compostas por grupos étnicos estrangeiros – foram alvo das prescrições de um projeto de nacionalização” (SANTOS, 2010, p. 85). Em alguma consonância, com a abrangência do Estado Novo, agentes educacionais de referência escolanovista¹⁴, que

¹⁴As novas exigências para educação podem ser verificadas através do movimento da Escola Nova dentre os documentos, teve como norteadores deste movimento A Cultura Brasileira, Introdução ao Estudo da Escola Nova e Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

ocupavam órgãos governamentais, impulsionaram ideias sobre a educação do “novo homem” para o “novo Estado”.

O Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina constituiu patamar essencial no projeto que executou as políticas de nacionalização do ensino proposto pelo Governo Vargas. Neste sentido, Santa Catarina representou legalmente o Estado nestas questões, através da fiscalização das escolas no viés pretendido. Santos (2008) argumenta que a prática resultante das relações de nacionalização do ensino no âmbito da escola primária:

[...] foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional. A ação estatal foi orientada para que as práticas pedagógicas e a gestão das escolas se tornassem instrumentos ideológicos a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidas como alicerces da Pátria, vindo a formar um novo Brasil. Um processo de uniformização e homogeneização buscou eliminar os aspectos que caracterizavam a identidade étnica nas comunidades de imigrantes alemães, o que em vários momentos gerou um ambiente de conflitos. Vistas como formadoras do patriotismo, as escolas primárias foram alvo da ideologia governista. (SANTOS, 2008, p. 81).

Não obstante, as transformações que ocorriam no contexto de sociedade das primeiras décadas do século XX faziam com que se desencadeassem discussões em torno de alterações nos processos de constituição da instrução pública. Vargas trouxe novas exigências para a educação escolar, contrapondo-as em seus ditames àquelas pré-existentes. Dentre as propostas de reformas para o sistema educacional brasileiro, atribuiu-se como função social da escola a criação de uma identidade nacional. A campanha de nacionalização por meio da educação escolar foi, portanto, uma das marcas do governo de Getúlio Vargas, como vários outros regimes de governo autoritários latino-americanos e europeus.

Enfim, este ideário de nacionalização não poderia emergir sem um projeto que objetivasse uma educação em massa, através da imprensa e a alfabetização em massa, atingindo mais especificamente a população em idade escolar. Nesse sentido, é possível compreender o projeto de educação proposto por Vargas através da articulação de estratégias de atuação na área cultural: da atuação do regime autoritário do Estado Novo (1937-1945) em propagandas marcadas pelo controle dos meios de comunicação como o rádio e a imprensa às reformas das políticas educacionais, as quais preconizaram a necessidade de “doutrinar” os sentidos da criança para construção da identidade nacional. Ambas práticas são amalgamadas.

Enfim, em um momento específico que põe em tela e discute o autoritarismo na historiografia de Santa Catarina, analisamos as práticas pedagógicas evidenciadas para a formação da identidade nacional, importantes por meio de ação nos sentidos da infância.

No capítulo seguinte discutimos a questão da construção de uma civilidade através do “método intuitivo” e/ou “lições de coisas”, Pedagogia Moderna e Escola Nova, no Plano de Aula encontrado no Arquivo do Estado de Santa Catarina, condição *sine qua non* para a análise desta empiria.

4 O MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCILIZAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO

Tenho olhos para fitar todo o meu lar e o horizonte [...] E tenho olhos também p'ra minha mãe e meu pai: e para avistar além o ser de quem tudo sai, [...] o ser que se chama Deus, pai da Justiça e do amor. Tenho ouvidos p'ra escutar [...] E tenho ouvidos p'ra ouvir [...] E, assim vendo e assim ouvido Tudo que é lindo, que é bom [...] e em todos os mais sentidos [...].

Hino dos Sentidos.

(José Agostinho, 1933, p. 120- 121)

Vimos que a política de nacionalização na década de 1930 no Brasil e principalmente no Estado Novo estava comprometida com um projeto educacional que visava, entre outras coisas, a regeneração social e a recondução dos alunos a uma postura de identificação com perspectivas sociais de brasilidade. E nas práticas pedagógicas levadas a efeito nas instituições escolares de Santa Catarina, esse projeto estaria a imprimir nos alunos valores cívicos que apareceriam como realidade única para a concretização na consciência individual de uma nova nação.

Para tanto, buscou-se conciliar, junto com os propósitos de escolarização em massa, os princípios de homogeneidade para combater as diferenças individuais. O objetivo estaria direcionado à depuração da consciência individual para que os alunos fossem conduzidos a uma pretensa homogeneização de pensamento, e arraigadamente vinculados às aspirações nacionalistas do projeto estatal. A educação estabeleceu-se assim, com o intuito de formar cidadãos saudáveis, produtivos, dóceis e obedientes (DALLABRIDA, 2003, p. 14).

Neste capítulo se discorre sobre as práticas pedagógicas que teriam objetivado docilizar os sentidos da criança nas escolas de Santa Catarina para instituir o nacionalismo. Para tanto, o método, intuitivo ou as lições de coisas, é ressaltado como configurador dessas práticas que promoveriam determinada identidade nacional e modos de ser e estar civilizados.

Tal paradigma fundamentaria uma nova organização do sistema escolar. Com a normatização do método intuitivo, a instituição escolar em Santa Catarina passou a lidar com os pressupostos inerentes à nova organização pedagógica. Em detrimento de uma nova organização que direcionava atenção aos sentidos do escolar, manuais de ensino, livros didáticos e toda uma sorte de objetos componentes da cultura escolar em suas bases materiais e simbólicas passaram a ser disseminados nas escolas neste período.

Com base nisso, o capítulo faz análise das proposições para o método intuitivo nos manuais de ensino, especialmente nas Lições de Coisas de Rui Barbosa e Norman Allison Calkins, observando quais eram suas aplicações em um Plano de Aula. Ou seja, no planejamento da aula diária do professor, adentrando a “caixa preta”.

Essas “inovações” vinculadas ao método de ensino intuitivo produzidas nos discursos dos manuais é o que buscamos ver enquanto aplicadas num Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes, formando a proposição de que a escola deveria ensinar coisas veiculadas à experiência individual, aos objetos e fatos presentes do cotidiano dos alunos.

Esta didática, que possui caráter lúdico e ao mesmo tempo disciplinador, traz a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar sob uma determinada forma a apropriação das coisas. Isso porque tal processo é dirigido pelo professor, que detém domínio dos procedimentos capazes de provocar a aprendizagem nas gerações mais novas, segundo os seus valores e preceitos.

Importante ressaltar que vários materiais didáticos se constituem como um dos elementos da cultura material escolar e importante fonte de pesquisa. Elaborados especialmente para uso escolar - destinado principalmente aos professores- são meios de divulgar as novas práticas pedagógicas, as novas bases, exemplificando a estrutura das aulas, a ordenação e sequencia das atividades e do conteúdo a ser ensinado, guiando os professores para alteração de suas práticas (VALDEMARIN, 2004, p. 174).

Neste sentido, os manuais e livros de ensino podem ser considerados, em determinados contextos, como instrumentos pedagógicos para facilitar o ensino e a aprendizagem, expressam os valores e os conhecimentos necessários para formação cívica de crianças e jovens.

Analisamos nos manuais, entre outras fontes, as imagens e os textos que foram produzidos para as escolas com o objetivo de constituir consensos patrióticos para pretensa homogeneidade cultural. Assim, discutimos o lugar ocupado pela instituição escolar catarinense naquela sociedade, refletindo sobre os aspectos de docilidade, civilidade e regulamentação do corpo e da mente presente nas práticas pedagógicas de modo a compreender o investimento cotidiano nos sentidos do aluno.

Neste horizonte buscamos construir a nossa análise, via registro fragmentado, calcado na experiência individual e coletiva, no apego a locais simbólicos, não tendo como meta a tradução integral do passado. Passamos a ensaiar neste exercício.

4.1 A ordem, o trabalho e a civilidade

Sobre a questão abordada por este tópico refletimos a educação enquanto propagadora da ordem, trabalho e civilidade para a chamada regeneração da sociedade. Para tanto, foram tratados por Santos (2010) alguns manuais de ensino que objetivaram enfatizar estas relações durante o processo de ensino e aprendizagem, por meio de literaturas pedagógicas que abordavam conteúdos escolares de cunho pacificador.

Um dos manuais selecionados retrata o conteúdo programático dos livretos distribuídos no âmbito do território nas escolas de Santa Catarina no período das décadas de 1930 e 1940 para orientação de professores sobre a infância:

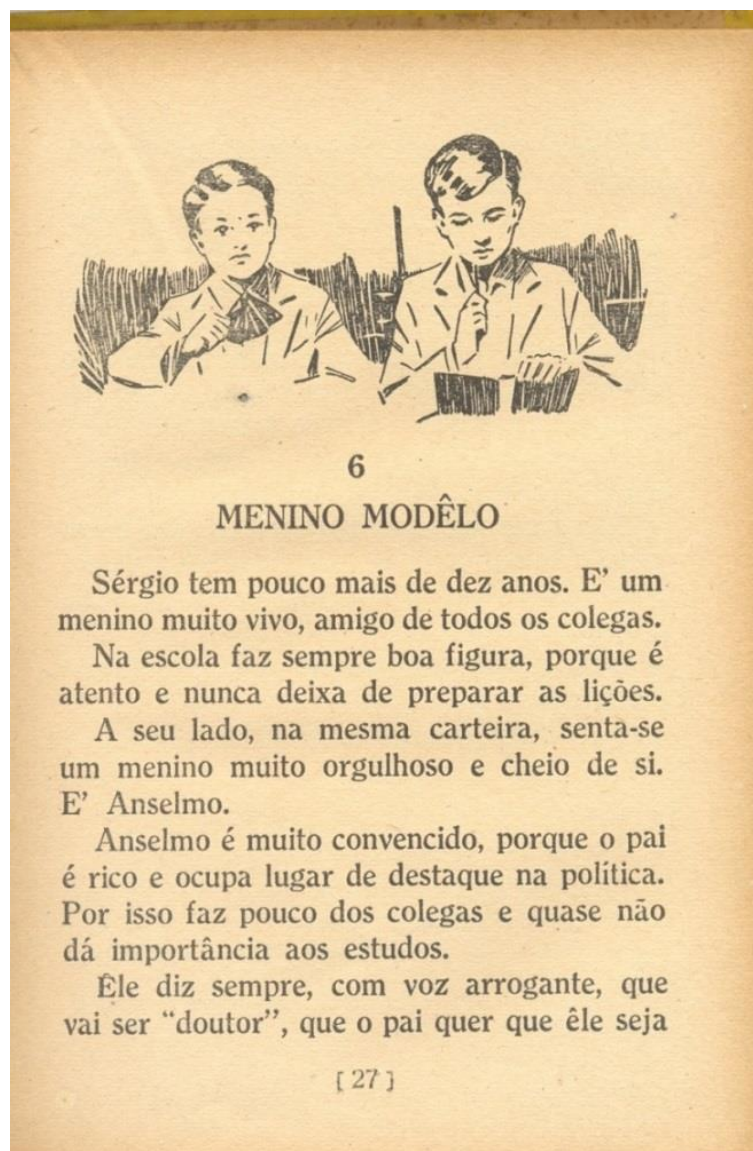


Figura 3 – Menino Modelo

Fonte: Infância. 2º livro. Arquivo Privado Ademir Valdir dos Santos

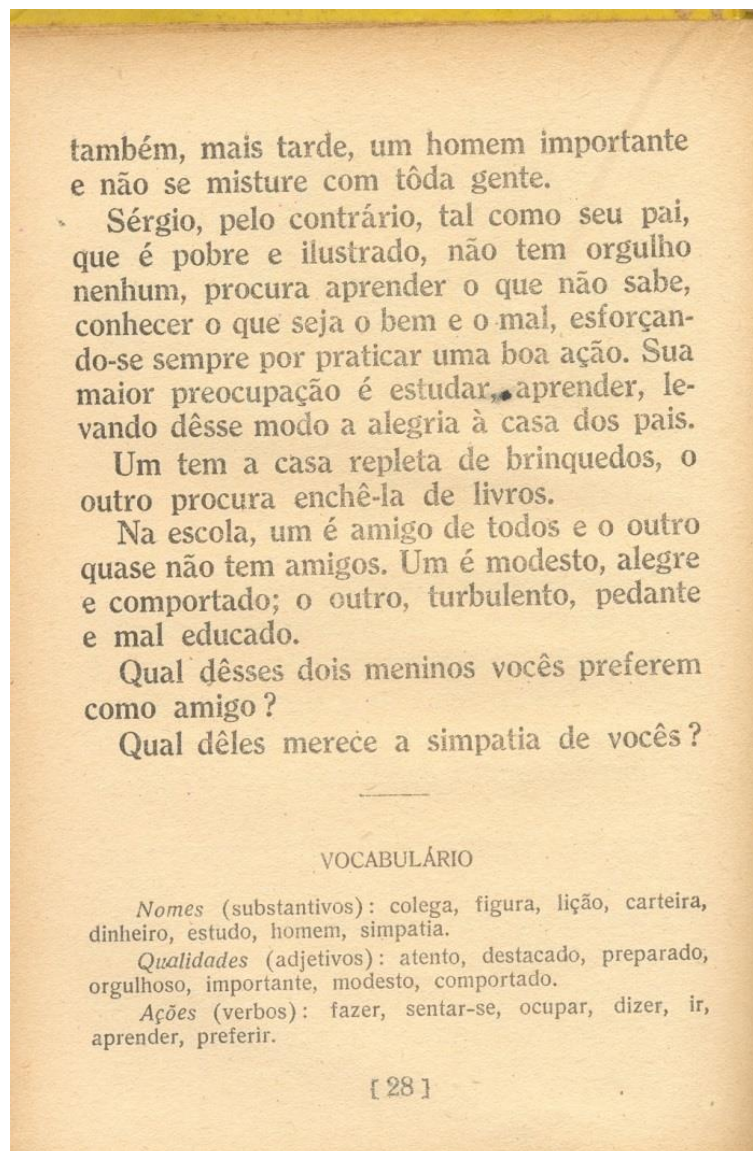


Figura 4 – Menino Modêlo
 Fonte: Infância. 2º livro. Arquivo Privado.

O conteúdo deste manual expõe a ambiguidade que continha o projeto de investimento na escola para regeneração social. Ao mesmo tempo em que defendia a ideia de que todos teriam as mesmas oportunidades de educação, trabalhava com o pensamento de “abrandar” as desigualdades sociais explícitas no interior da escola.

Um exemplo disso é a forma com que o manual está escrito. Na maneira de buscar “conscientizar” os alunos de que o “menino modelo” seria aquele que embora pobre, seria “modesto, alegre e comportado e esforçado” o seu desejo era poder ter livros em casa. Conviveria com os demais colegas ricos aceitando as suas dificuldades servindo de “modelo” para os demais.

A narrativa, ao invés de conduzir para uma crítica mais ampla no sentido de indagar a realidade do aluno pobre, expressa o desejo de abrandar as desigualdades sociais existentes no cotidiano escolar. Considera como modelo, pragmático o aluno que tenha tolerância e passividade à determinada condição.

Através das narrativas deste manual de ensino observamos o desejo de se agrupar nas instituições escolares tudo e todos para uma mesma finalidade social e patriótica. Esta proposta demarcada por um contexto de investimento do Estado para “educação de todos”, objetivou preparar trabalhadores para a indústria e atividades em expansão, numa sociedade excludente. Há relações mais ou menos tácitas com ideários como o da modernização em curso e da “republicanização” do país.

Neste sentido, educação escolar emergia para formar a criança dentro dos princípios sociais do corpo hierarquizado definido pelo Estado. Os métodos de ensino dos sentidos se tornaria relevante às práticas pedagógicas visto que neste momento se preconizou a observação e experimentação para uniformizar, habituar os sentidos e condicioná-los a um mesmo sistema de controle político-social (SOUZA, 2014).

Observar, medir classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A pedagogia científica, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela, caracterizavam-se, assim, por essa constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência inscrita na natureza dos homens que a ciência contemporânea colecionava para justificar as desigualdades sociais e explicar o atraso dos povos (cf. CAMPOS, 2003).

Fazendo referência à norma que a pedagogia científica trazia para as práticas pedagógicas, buscamos analisar as narrativas que subsidiavam estas práticas e que poderiam expressar uma docilização os sentidos da criança para formar cidadãos produtivos, dóceis e obedientes.

Ao discutirmos e analisarmos o “investimento educacional” no período do governo getulista, indicamos que teria havido neste período a constituição de uma pedagogia científica que propunha a formação de uma estrutura sensitiva no espaço escolar para docilizar os sentidos.

As características da pedagogia científica dos idealistas da Escola Nova, segundo análise que Lourenço Filho (1978) fez quanto à formação intelectual, estiveram relacionadas às formas de ensinar o educando através da experimentação, o que na

nossa perspectiva estaria também a docilizar os sentidos. Ao propor a experimentação como recurso das práticas pedagógicas, o autor menciona a necessidade de visitas aos lugares em que há práticas de trabalho manual ou industrial para apreensão do conhecimento, tais como as fábricas. Ressaltamos a necessidade que este autor evidenciava de preparar os alunos para o trabalho, conforme se observa no trecho “O ensino será baseado sobre fatos e experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visitas a fábricas, prática de trabalho manual, etc., e, só em sua falta, da observação de outros, recolhida através dos livros” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 165).

O excerto evidencia perspectiva sobre a experiência que seria uma condição essencial do cientificismo para uma nova compreensão da vida e apenas com a sua falta que a observação seria recolhida através dos livros (LOURENÇO FILHO, 1978). Tal experimentação estava intrinsecamente relacionada ao processo de racionalização dos modelos fabris. Segundo tal proposição, o trabalho seria modelo individual e eficiente para a base de construção do conhecimento infantil, tendo a escola o papel de oferecer ao aluno situações em que a partir da observação (visão), experimentasse e elaborasse seu próprio saber. Era essa, “[...] a metáfora dos ritmos impostos aos corpos e as mentes pela *vida moderna*, império da indústria e da técnica” (CARVALHO, 1997, p. 280, grifos do autor).

A publicação de Introdução aos Estudos da Escola Nova indicia uma aposta na “pedagogia científica” nos moldes das ciências do tempo que a designavam fundamentada especialmente na Psicologia, que ganhava certa autonomia em relação às práticas pedagógicas da chamada “escola nova”.

Assim, no discurso pedagógico se inaugurou e reforçaram propostas de redefinição da natureza infantil pela chamada “pedagogia da escola nova”. Por isso mesmo, tendo como lugar específico o conhecimento sobre ela produzido, as apostas otimistas à natureza infantil evidenciavam o interesse pela educabilidade da criança.

Para o projeto de construção de uma identidade nacional era fundamental a incorporação de novos métodos de ensino que preconizassem os sentidos da natureza infantil. Circunscritos nas ciências emergentes do início do século XX, o método de ensino intuitivo passou a ser reformulados para responder aos fins de educação nacionalista e, anexado os conteúdos de educação moral e cívica, professores estariam atentos a estas técnicas de ensinar dos métodos.

Neste sentido, foram constatados em um livro de termos de visita técnicas de ensino registrado pela inspeção escolar realizada em junho de 1937. Santos (2009) descreve tal documentação indicando que a proposta era:

Animar as crianças para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando **meios intuitivos e atraentes (mapas, revistas, desenho no quadro)** à conservação de tudo que lhes forem explicados; não esquecer as lições sobre a **educação moral e cívica**, sobre a **higiene**, em geral (SANTOS, 2009, p.271, grifos nossos).

Tal estado de coisas geraria um estímulo tanto no corpo como nos sentidos da criança. A ênfase dada para a instrução de treinar cada sentido da criança “*observe, do, tell*” presente no manual de ensino de Norman Allison Calkins (BARBOSA, 1950), enfatiza a questão de um ensino voltado à educabilidade dos sentidos para ações como “observar, fazer e dizer” no intuito de tornar o cidadão ordenado, dócil, produtivo.

Destes temos destacamos para esta análise o “dócil” que passou a ser disseminado na língua portuguesa em 1813. Do latim *docilis*, significa o que aprende e se maneja facilmente. A aproximação do conceito *docilis* com a educação se relaciona a sua origem no termo *docere* que significa ‘ensinar’; ‘instruir’ (FERREIRA, 1999). Para análise empregada nos utilizamos do adjetivo docilizar {dócil (+ izar)} que quer dizer submisso, obediente, flexível. Mas há alargamentos e ampliações semânticas no campo da renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo.

Neste sentido, tornar a criança dócil, submissa seria a condição necessária em uma lógica de dominação e produção de crenças para que ela pudesse renunciar os aspectos tradicionais de sua cultura, como a língua, por exemplo, e se identificar com a brasilidade. Mas também quanto à formação em geral.

Outro exemplo disso é a imagem encontrada em acervo privado referente hoje a Escola Municipal Francisco Mees em meados da década de 1930 na cidade de Corupá, no nordeste do Estado de Santa Catarina. A imagem nos faz refletir acerca de uma tentativa de docilização dos sentidos da criança em uma das práticas pedagógicas, conforme observamos:



Figura 5 - Escola Municipal Francisco Mees – Corupá, SC [193-?]
Fonte: Arquivo Privado.

Fotografada em um campo aberto, a imagem representa a estrutura hierarquizada de um sistema escolar, pois demonstra os alunos em posição abaixada, o professor em pé e a bandeira hasteada, ambos no centro o que remete a um sinal de autoridade. O conhecimento a ser transmitido e representado ali pelas questões do nacionalismo e materializado pela figura da bandeira nacional. Aos alunos foi incumbida a tarefa de se deitar no campo, para ver, observar e apreciar a bandeira.

Compreendemos, através da posição em que os alunos se encontravam, que a imagem expressa uma atividade pedagógica pensada para observação da bandeira, o que teria intuito de tornar os sentidos dóceis para construção de um sentimento de “adoração”, veneração prostração, devoção ao Brasil. Emana algo de sacralização, inclusive. Aparelhada por objetos escolares nacionalistas¹⁵ esta imagem demonstra que o professor buscou instituir pedagogicamente nos alunos uma observação regrada, disciplinada. Este alinhamento do corpo com os sentidos da criança buscava ensinar não só o sacrifício pela nação, mas os seus deveres como cidadão à pátria e amor ao Brasil. Destacamos nesta imagem a necessidade que emana e indica de se ensinar as gerações

¹⁵ A bandeira representando o foco central.

mais novas os sentimentos nacionais. Tais elementos nos remetem aos usos de meios coercitivos para formação das ideias, o que nos ajuda a refletir sobre os usos dos sentidos da criança em meio a este processo. Quanto empenho didático-pedagógico para fazer uma foto assim.

A introdução de elementos didáticos com características lúdicas nos discursos dos manuais de ensino objetivava a construção de uma escola moderna. No entanto, embora as concepções fossem diversificadas, ressaltamos a ideia de que algumas destas proposições serviriam para regulamentar os sentidos do aluno.

Foram tomadas para análise do objeto investigativo fontes que, interrogadas, apresentam práticas pedagógicas da cultura escolar catarinense. Mais especificamente, as que utilizavam os sentidos da infância para a construção da identidade nacional durante o regime do governo getulista, entre outros fins. Destacados ao longo do texto, que investigamos ainda os documentos que foram produzidos e distribuídos no âmbito das escolas de Santa Catarina e que representavam a exaltação nacionalista através de textos e imagens¹⁶.

Com a modernidade que se pretendia nas primeiras décadas do século XX, a escola tinha um lugar estratégico para difundir e construir a face da nação brasileira (SANTOS, 2009, p. 261). Como resposta às demandas políticas, a escola caberia elevar os sentidos da criança para habituá-los ao sistema de métodos de ensino intuitivo que, lenta e paulatinamente, estariam a docilizar os sentidos através da repetição e racionalidade.

Parte dos ditos intelectuais da Escola Nova instituiu no Brasil uma perspectiva direcionada à redefinição de práticas pedagógicas, através dos métodos de ensino intuitivo, para aprimoramento das capacidades de cidadania e trabalho. A doutrina era se valer das condições biológicas, de uma pré-determinação vista como natural, para fundamentar a distribuição das funções delegadas por aquela sociedade.

A chamada pedagogia da Escola Nova entrou em cena, buscando remodelar a natureza infantil nas práticas pedagógicas de instituições escolares em Santa Catarina, sendo possível tornar os sentidos da criança objeto de intervenção racional da nova

¹⁶ Podemos ainda citar como exemplo o Catecismo Cívico do Estado Novo que datado de 1937 foi amplamente disseminado em território nacional. O Catecismo Cívico pretendeu instaurar uma espécie de autoridade à nação, que nas palavras do presidente Getúlio Vargas (1937) significava ter autoridade através de “instrumentos de poder real e efetivo com que possa sobrepor-se às influencias desagregadoras, internas ou externas”.

pedagogia. Ao concatenar, em parte, com esta ideia, Bombassaro faz a seguinte reflexão:

No início do século XX em Santa Catarina, difundia-se o consenso estabelecido entre o poder político e as Forças Armadas sobre o necessário trabalho educativo a ser levado a cabo, uma tarefa de educação moral e cívica que via na obrigatoriedade da língua portuguesa, na divulgação de preceitos de higiene e disciplina do corpo na implantação de associações escolares (jornais, clubes agrícola) e cantos cívicos, as alternativas mais plausíveis de construção de um “espírito nacional”. Ocorreria uma mudança “civilizadora” no comportamento, controlada e gerida pela escola, forjada pelo Estado e baseada na construção de uma “segunda natureza” altamente regulada por dispositivos disciplinares e controle. (BOMBASSARO, 2012, p. 8).

Bombassaro (2012) se preocupa em investigar o conteúdo da formação de professores para a disciplina, metodologias, jogos e esportes no programa de Educação Física Escolar em 1930. Neste sentido, que compunham o currículo da Educação Física nas instituições escolares de Santa Catarina e tinham como finalidade manter o “corpo escolarizado” (BOMBASSARO, 2012). Ou seja, os métodos que se configuravam nas escolas, depreendidos também da doutrina da Escola Nova, evidenciam a disciplina como instrumento da construção do vigor físico que se almejava incutir no homem novo.

Ressaltamos a relevância deste estudo e de congêneres, uma vez que neste período a disseminação de uma nova pedagogia aparecia na organização de um projeto destinado a instituir e regulamentar a Educação Física nas escolas públicas. Com a pretensão de escolarizar o corpo, no currículo destinado à prática de exercícios físicos, se frisou a importância das atividades de ginástica ou instrução elementar.

Os interesses do Estado pelo corpo infantil e educabilidade da criança eram vistos não apenas “como objeto de disciplina, mas, nos marcos de um liberalismo periférico, como alvo de estratégias de controle” (BOMBASSARO, 2012, p. 7). Convidamos a observar isto na imagem a seguir (Figura 6):

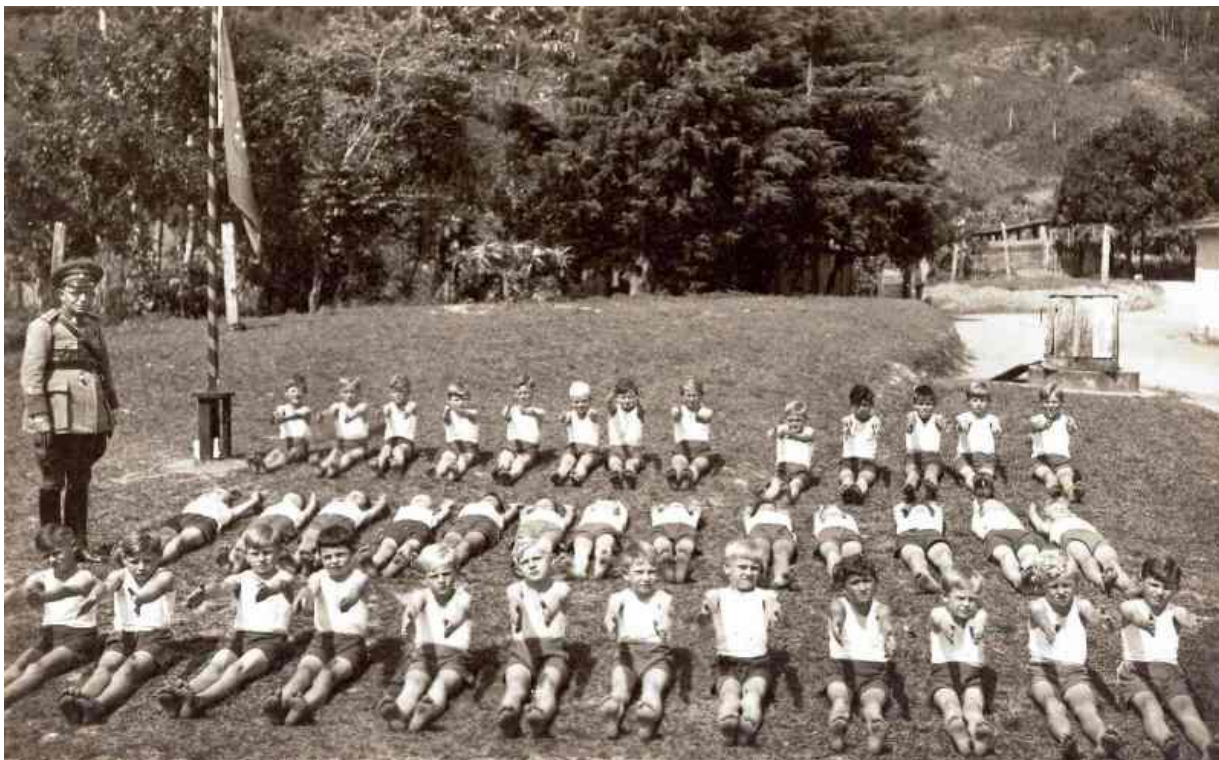


Figura 6 - Fotografia de atividade em escola de Santa Catarina durante a campanha de nacionalização do Estado Novo. Fonte: Arquivo Histórico Eugênio Victor Schmöckel –Jaraguá do Sul Santa Catarina – [194-?]

A imagem representa o aspecto de militarização infantil. Fotografada em meados da década de 1940, representa o contexto vivenciado pelo Estado Novo com as campanhas de nacionalização do ensino. Identificamos que a disciplina e o intuito de docilizar a natureza do infantil estavam presentes nos conteúdos escolares de Educação Física.

A imagem permite refletir o constante apelo à regulação das experiências sensitivas que passaria a fazer parte da estrutura subjetiva do educando, sob os influxos da renovação de quadros e instituições pedagógicas, de programas ou de conteúdo. Fernando de Azevedo, citado escolanovista acreditava que o ensino de séries e exercícios propiciaria um apreço as práticas sensoriais que seriam reproduzidas no tempo livre, resultando numa identidade definida pela autovigilância constante.

A regulamentação dos sentidos tomou uma amplitude que remetia não apenas a higienização, mas principalmente, ao correto emprego das energias psíquicas: neutralizar as “taras” evitar o desperdício da força, corrigir “sentimentalidade doentia” (BOMBASSARO, 2012). Atrelada à docilização dos sentidos da criança, à instituição escolar foi incumbida a finalidade de inculcar, fazer calcar e penetrar na mente uma

crença a qual todos trabalhariam para promover e divulgar. A chamada identidade nacional.

Para que isso fosse possível, o Estado contou com a divulgação de impressos que extrapolou a esfera da propaganda política e emaranhou-se nas instituições escolares. Tal iniciativa teria sido alcançada, ainda, através do manual de Hinos patrióticos e canções escolares (Figura 7) que, sustentado pelos usos do ensino intuitivo permitiria habilitar “as crianças à percepção dos sons semelhantes e diversos, de modo que cheguem a discriminá-lo com agudeza” (BARBOSA, 1950, p.373):

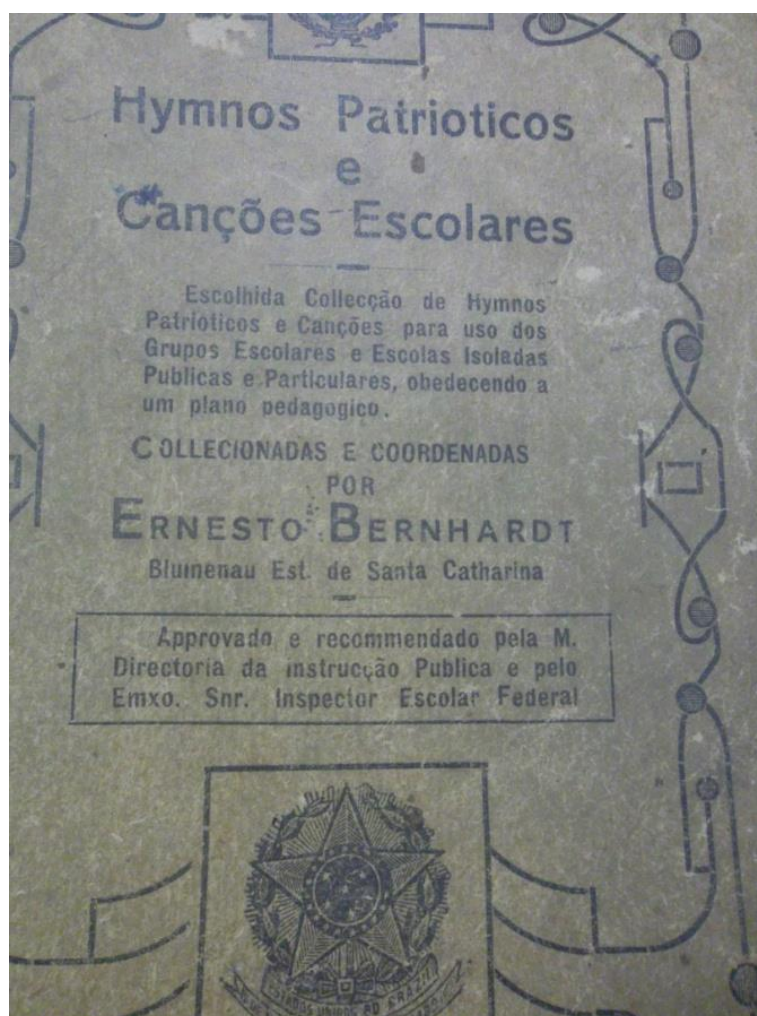


Figura 7 – Manual Hymnos Patrioticos e Canções Escolares (SANTA CATARINA, [s.d])
Fonte: Arquivo privado.

Os livros e manuais que auxiliaram as práticas pedagógicas de canto ao hino nacional chegaram às escolas de Santa Catarina em profusão, acompanhados de atividades que promovessem adestrar os alunos em observar e agrupar a variedade de

sons “de modo semelhante ao indicado nas lições” (BARBOSA, 1950, p. 375). Assim, quando os alunos, fechados os olhos, discernissem as espécies de sons, deveriam classificá-los a maneira que fossem sucessivamente ouvindo.

A exaltação para as “coisas” do Brasil durante o Estado Novo deu prioridade à distribuição dos hinos patrióticos nas instituições escolares. Assim identificamos a maneira que os professores ensinavam o hino nacional através dos manuais: preconizando os sentidos. Por meio do canto do hino nacional e outras canções, se tinha a audição, relacionados por vezes à apresentação da bandeira nacional, a necessidade de alinhamento e disciplina do corpo, de maneira a “portar-se” diante dela. Enfim, as atividades pedagógicas de canto do hino nacional visaram a inculcação de uma nova identidade à infância, via docilização sensorial de corpos e mentes, de vozes e ouvidos.

Outro exemplo que teve o ímpeto de introduzir elementos imprescindíveis à formação das ideias nas práticas pedagógicas são as escritas das 30 seções do livreto “O Brasil é bom”. Este livreto funcionava para apresentar propostas pedagógicas com características coercitivas. As proposições estavam direcionadas a formação da infância, com frases e adjetivos que caracterizavam um louvor de repetição ao sistema político e ideais de liderança, conforme observamos:

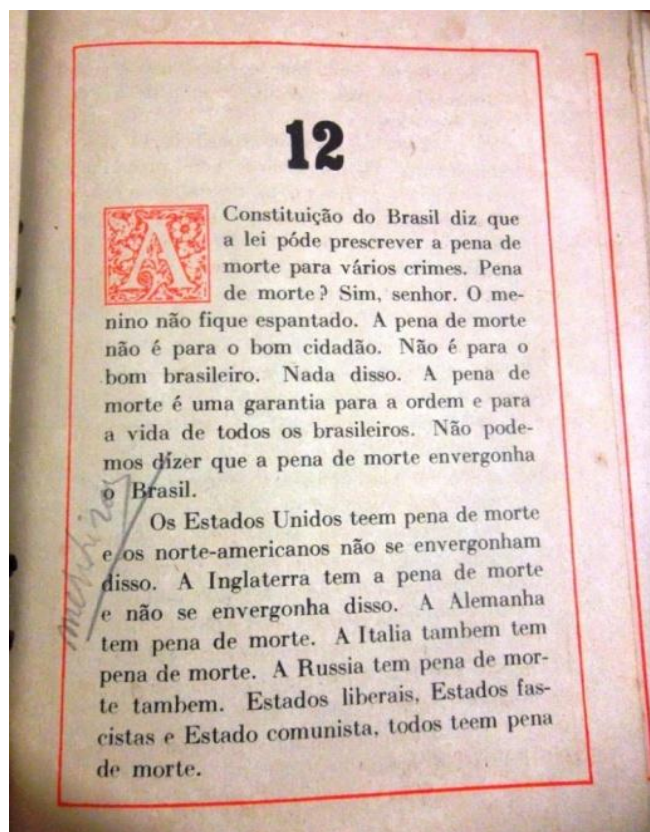


Figura 8- Detalhe de O Brasil é bom, 1938. Fonte: Arquivo Privado.

Em relação aos conteúdos do livreto identificamos que:

O Brasil é bom. Porque o Brasil é bom? Isto é o que a criança quer saber. É fácil de explicar por que o Brasil é bom, porque é grande e forte. Uma vez que ela produz, porque o solo é rico, tem uma natureza prodigiosa porque os seus filhos trabalhar. No entanto, o Brasil é particularmente bom porque torna o governo atender você. O Estado brasileiro é soberano. [...] O "chefe" consensual líder e pai figura: O governo é a ação do Estado. O prefeito é o chefe de Estado, ou seja, a cabeça da grande família nacional. O chefe da grande família feliz. Por isso, o chefe de governo é o líder nacional. Quem é o líder nacional? Ele é o chefe de governo. Quem é o prefeito? A criança sabe que é Getulio Vargas. Getúlio Vargas é um homem de sorriso. Eu sorri, porque ele tem confiança no Brasil. Todos os brasileiros devem ter confiança no Brasil. Getúlio Vargas é o líder nacional para a vontade do povo brasileiro (BRASIL, 1938, [n.p]).

O “Brasil é bom” demonstra o ataque do governo contra o comunismo e o fundamentalismo, que são definidos como "regras de importação", "a tirania e a violência", "para esmagar os cidadãos". Assim:

Enquanto o lado fascista de Vargas e seus seguidores são reveladas através de seu governo, isso não corresponde a uma auto-identificação, mas uma vez que há um ataque extremista sobre os comunistas e fundamentalistas: Há outros extremistas tão perigoso quanto estes. Há aqueles que querem implementar o fascismo no Brasil, copiado de partidos estrangeiros. O Brasil não precisa regimes importados, como o Brasil é o rei na casa do Brasil. (SANTOS, 2008, p. 151).

Nota-se aí que parcerias e abordagens para o nazismo, por exemplo, estão ocultas. No entanto, é importante evidenciarmos que as explicações para o Estado Novo - endereçados às crianças, pisme-se! - contém uma defesa radical da pena de morte na Constituição de 1937.

Assim, houve uma tentativa de abrandar a proposta em linguagem dirigida para as crianças: "Pena de Morte? Sim, senhor. O cara não pode ficar surpreso. A pena de morte não é para o bem do cidadão. Não é bom para o Brasil", e explica que sua adoção não é uma fonte de vergonha para o Brasil:

Os Estados Unidos têm a pena de morte e os americanos não têm vergonha disso. A Inglaterra tem a pena de morte e não tem vergonha disso. A Alemanha tem a pena de morte. A Itália também tem a pena de morte. A Rússia tem a pena de morte também. Estados liberais, fascistas e comunistas dos Estados Unidos, todos têm a pena de morte. (BRASIL, 1938).

Assim, ao se discutir sobre a transformação da escola primária em Santa Catarina no período do governo ditatorial liderado por Vargas apresentamos através das fontes, elementos de como estavam presentes, de fato, formas particulares e “violentas” de inculcação do nacionalismo na escola. No entanto, ressaltamos que a presença dos princípios nacionalistas tem guiado a educação antes mesmo da Primeira Guerra Mundial ganhando maior expressão nas décadas de 1920 e 1940.

Até mesmo em exercícios de ginástica, por exemplo, o desejo era inculcar o ideal de nação, através da disciplina, obediência e o respeito, uma vez que os documentos consultados nos demonstram isso e que os discursos para os exercícios de ginástica na escola reuniam instruções prévias de como o professor “daria as vozes” tendo em conta que as crianças contariam com a “advertência”¹⁷. Com características de tornar o sujeito dócil, a rigidez do corpo e da mente era condição fundamental para penetração do ideário nacionalista através de uma educação doméstica dos sentidos (cf. Barbosa, 1950, p. 41).

Neste sentido, temos presentes o teor dos discursos encontrados nos documentos relacionados ao método de ensino intuitivo sinaliza que almejavam atingir as instituições escolares com o propósito de normatizar a constituição de uma pátria ordeira e genuinamente brasileira, com crianças e adolescentes dóceis e obedientes. A autêntica escola seria aquela que condenaria o individualismo e promoveria os sentimentos homogeneizados nacionalistas, formando como que “batalhões infantis”.

O processo de investigação se configurou de modo temporal, com o “olhar” potencializado ao aspecto de institucionalização da ordem, trabalho e civilidade nas escolas para construção de uma identidade nacional. No entanto, paulatinamente, este “olhar” foi estabelecendo novas e sucessivas indagações. Um exemplo disso foi a relação encontrada nos manuais de ensino entre os conteúdos nacionalistas e os conteúdos de educação moral da vida privada. A necessidade de se educar para amar a pátria estava intrinsecamente atrelada à necessidade de ensinar os deveres cívicos, religiosos e familiares às crianças.

O objetivo desta seção foi complementar e remeter à forma com que os discursos sobre o método de ensino intuitivo que circunscreviam os saberes escolares para reconstrução de uma identidade nacional estariam a docilizar os sentidos da criança em

¹⁷ Numerosa literatura com características similares a que se produz em regimes autoritários foi destinada a orientação de como o professor operaria nas práticas pedagógicas (SANTOS, 2010).

várias vertentes. Não se trata de pensar a possibilidade de ter havido resistência dos alunos à ordem vigente nestas práticas pedagógicas. O intuito foi de pensar os discursos e as práticas que explicitavam os usos dos sentidos como mecanismo de disciplina. O trabalho se fundamentou em referenciais que descartam esta hipótese, visto que:

Em tempos em que o afrouxamento dos impulsos repressivos da sociedade tende à multiplicidade de vontades, os sentidos estão abertos a um número maior e ilimitado de símbolos, imagens e experiências concorrentes, assim como o impulso criativo está associado às diferentes sensibilidades, simulando, muitas vezes, uma resistência e uma oposição à ordem. Não se trata de cotejar aqui essas temporalidades diversas naquilo que podem ter de próprio e de diferente, mas de somente chamar a atenção para o fato do uso dos sentidos como mecanismo de disciplina. (SOUZA, 2014, p. 402).

Além disso, as imposições, na escola, aos filhos de imigrantes, sobretudo alemães, poloneses e italianos, refletem ainda mais as políticas brasileiras com medidas de nacionalização do ensino no Estado de Santa Catarina aliados à proibição da língua estrangeira em território nacional, do que uma atitude de rebeldia por parte destes filhos de imigrantes.

4.2 Dando cores à vida e à infância: Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes

Os preceptores costumavam dispor essas figuras e côres, na sua hastezinha, à maneira de bandeirolas. Estas passam de mão em mão entre os discípulos, seguindo as lições [...]. Nessa escola, os alunos, com que se usam as bandeirolas para as lições de figuras e cores, são os de classe que mal aprendem a ler breves sentenças no quadro prêto, ou cursam o 1º livro de leitura. (Lições de Coisas, Rui Barbosa, 1950, p.171).

O excerto retirado de Obras Completas (1950) marca um dos encaminhamentos metodológicos sugeridos pelo Manual das Lições de Coisas ao professor, com a confecção de bandeiras pequenas ou bandeirolas para a prática escolar. Além disso, sinaliza as vantagens dos usos das bandeirolas no trabalho pedagógico para o desenvolvimento do aluno que embora mal soubesse ler, compreenderia as instruções do professor através da experiência sensitiva e da identificação das figuras e cores. Identificamos possíveis semelhanças entre o Plano de Aula que analisamos com as direções de Barbosa às atividades de produção das bandeiras, visto que tais delineamentos remontam a uma metodologia aplicada para confecção de bandeiras

nacionais. Neste momento a análise se pauta nesta relação, adentrando um *corpus* documental específico.

Existe no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina um *corpus* documental significativo. No entanto, dos Planos de Aulas encontrados foi escolhido um para análise dos usos do método de ensino intuitivo¹⁸ na escolarização primária, considerando que as análises feitas neste poderiam corresponder a análises com outros planos.

Assim, fica evidenciado que naquele momento uma dada concepção do que seria o “ensino intuitivo” já estava presente no meio do professorando, influenciando sua prática e justificada pela circulação de um dado conjunto de ideias pedagógicas, notadamente vinculadas pelo que alguns entendem por pedagogia moderna, enquanto outros associam às influências escolanovistas. Chamamos atenção para o fato que o termo intuitivo aparece como elemento caracterizador de um “processo”.

Do *corpus* documental vinculado ao Grupo Escolar Professor José Arantes na cidade de Camboriú no período entre 1941 e 1944, os Planos de Aula se destacaram pela quantidade expressiva de termos que poderiam indicar o teor docilizador presente e remeter aos meios entendidos como coercitivos utilizados nas práticas pedagógicas, com objetivo de construção de uma pretensa identidade nacional, tais como: Educação Moral e Cívica; Método de ensino intuitivo; Bandeira nacional; Nacional; Pátria; Nação; Civismo.

Para compreensão dos aspectos de fundação deste Grupo Escolar, hoje Colégio Professor José Arantes, é fundamental considerar as condições históricas de seu contexto histórico, que fundada pela comunidade de colonos alemães, localizada na cidade de Camboriú, litoral norte do Estado de Santa Catarina, essa escola explicita, ao nosso viés, transformações históricas que passaram as escolas estrangeiras que funcionaram no Sul do Brasil nas regiões colonizadas por imigrantes europeus durante o século XIX, primeiras décadas do século XX.

No período do Estado Novo, após o decreto que oficializou o fechamento das escolas estrangeiras no Brasil em 1938, as instituições fundadas pelas comunidades de europeus precisariam atender às mudanças administrativas e pedagógicas exigidas pelo

¹⁸ Note-se que tal afirmação é possível justamente porque esta expressão está indicada na fonte, no início da escrita do próprio docente.

Ministério da Educação e Saúde Pública, o que implicou na transformação e integração aos sistemas escolares públicos. Dessa maneira, por intervenção de Adolpho Konder, essa escola alemã se transformou em Grupo Escolar Professor José Arantes, criado em 1927. Em outros casos, as medidas conduzidas pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, culminaram na extinção de várias escolas por não conseguirem atender as exigências legais para continuar funcionando.

Adolpho Konder, enquanto Governador do Estado de Santa Catarina, transformou as antigas escolas reunidas em grupos escolares de 1ª e 2ª classes dependendo do número de alunos, para regularizar uma “economia interna”, como nesse caso. Segundo Konder, na Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 29 de julho de 1928, as escolas “fundadas” por ele teriam dois objetivos: ensinar a língua do país e proceder à alfabetização, de acordo com os programas em vigor.

Para nominar os grupos escolares o governador escolheu o nome dos professores que julgou se distinguirem no magistério público estadual. José Arantes para instituição na cidade de Camboriú; foi prestada homenagem aos professores David do Amaral em Araranguá; a José Brasilício em Biguaçu; para Joaquim Santiago em Joinville; a Wenceslau Bueno na Palhoça e Balduino Cardoso em Porto União e a Orestes Guimarães em São Bento do Sul, entre outros exemplos. Segundo relatório do governador de 1927, que encontramos no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, a Unidade Escolar José Arantes recebeu o nome do patrono através do Decreto nº2017 em 19 de janeiro de 1927.

José Arantes foi um professor ligado à Escola Paulista de Formação para o magistério e teve como parceiro de estudos Orestes Guimaraes. É sabido que o patrono da Escola nasceu em 1841, em Recife, e morreu em 1918, em Florianópolis (REBELO,1997).

Neste cenário, a União passou a subsidiar o ensino público estadual em 190 escolas isoladas, urbanas e rurais, mantendo junto a elas o Inspetor Federal professor Orestes Guimarães¹⁹. É importante mencionar que o Grupo Escolar Professor José

¹⁹ Com a mencionada subvenção, o Estado podia dar a necessária atenção ao ensino das zonas coloniais, atendendo às imposições decorrentes do Decreto Federal n.º 13.014, de 4 de maio de 1918 que sancionou o auxílio do Governo Federal a quantia de 1:800\$ anuais para a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, destinados, sobretudo, ao ensino da língua portuguesa e da geografia e história do Brasil nos municípios colonizados por europeus (BRASIL,1918). Permitiu ainda a União subsidiar 190 escolas coloniais do Estado. Com a subvenção dos poderes públicos, o Estado passou a dar preferência ao ensino das zonas coloniais. O entusiasmo do governo apresentado pelas escolas em destaque não deixa de

Arantes visava atender crianças de origem alemã, italiana, polaca e húngara que frequentavam anteriores escolas subvencionadas pela União (ADOLPHO KONDER, 1928).

Para o governador Adolpho Konder, quanto aos programas de ensino, seria necessário organizar uma Conferência do Ensino Primário, “em que se discutirão múltiplos assumptos pedagógicos, que melhore o nosso sistema educacional, entre os quaes o dos programmas e horários dos estabelecimentos de ensino” (KONDER, 1927, p. 64). Apesar de haver várias categorias de escolas, o intuito governamental já proposto na reforma da instrução era uniformizar os métodos e processos do ensino. Daí derivou a preocupação dos usos do método de ensino intuitivo, presente nos Planos de Aula das práticas pedagógicas de professores.

Neste sentido, para construção de uma análise crítico-interpretativa do Plano de Aula, inicialmente mergulhamos na definição do método de ensino intuitivo, que de acordo com Rui Barbosa (1950, p.9) seria “o cultivo das faculdades de observação para a introdução de conteúdos”, o que facilitaria o trabalho do professor em sala de aula. Desta forma, o ensino partiria dos objetos, introduzido nas instituições escolares para inculcar nas gerações mais novas uma ideia de identificação nacional.

Buscamos constatar delineamentos destes discursos na análise de um Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes, retratado na imagem (Figura 9).

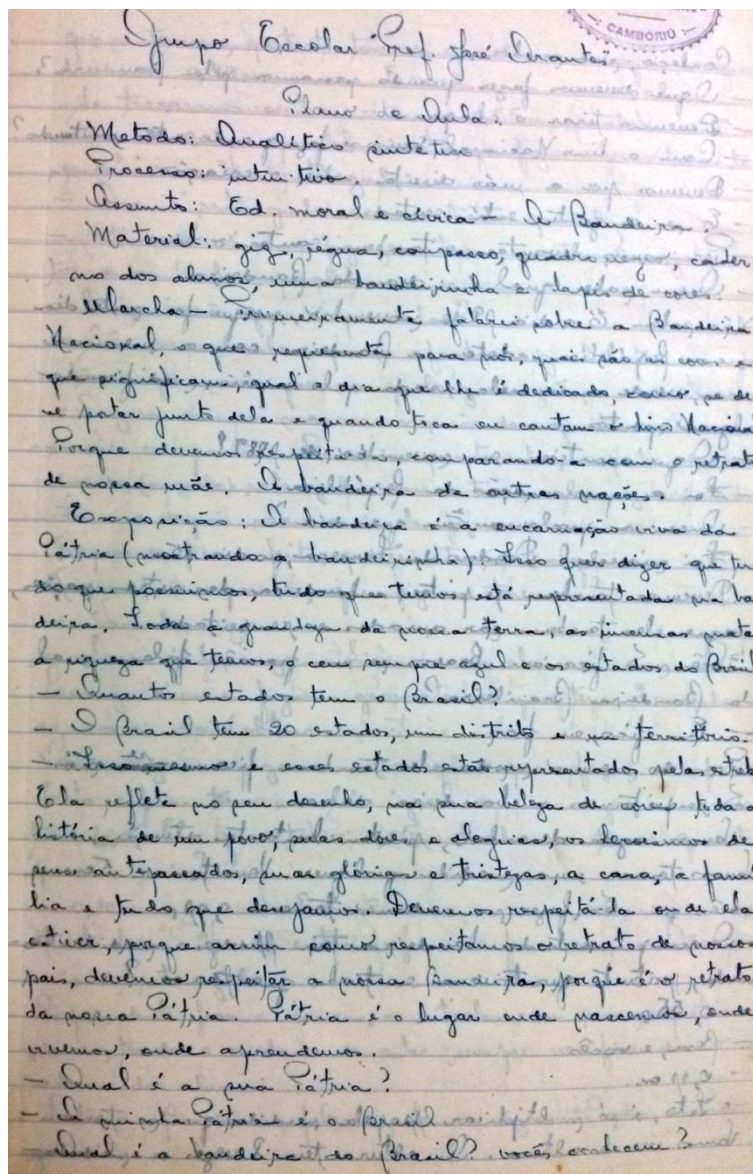


Figura 9 - Plano de Aula demonstra a preconização do método intuitivo para introduzir os conteúdos de Moral e Cívica. Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

O material disponibilizado para uso docente ou discente mostra correlação com elementos presentes nas Lições Coisas de Rui Barbosa. Por exemplo, a questão de lançar mão das “cores” nas atividades pedagógicas materializa elementos presentes na obra de Barbosa, como no diagrama de cores que está presente já no início do livro, antes ainda de sua identificação e Prefácio, conforme observamos:



Figura 10- Tabela de cores
 Fonte: Obras Completas de Rui Barbosa Tomo I Lições de Coisas

Outrossim, esta importância da cor no processo intuitivo é detalhada na seção “Fatos acerca das cores” das Lições de Coisas, entre as páginas 187 e 205, destinada “ao professor”. Ali consta uma série de elementos de orientação didático-pedagógica dessa natureza, como a classificação das cores e sua descrição, por exemplo: “Habituada a criança, em tempo e com discrição, a sentir as cores, fácil lhe será, mais tarde, em qualquer carreira que o demande, aprofundar, circunstanciando-as, e definindo-as, as noções primitivas” (BARBOSA, 1950, p.193). Além disso, ali estão distintos grupos como os “VERMELHOS”, “AMARELOS”, “AZUIS”, “ALARANJADO”, “VERDES”, “ROXOS”, “BRUNOS”, “GRISEOS OU GRIS”, “BRANCO”, “PRETO”.

Foi identificado um Plano de Aula elaborado com objetivo de introduzir objetos escolares, como bandeirinha, para ensino dos conteúdos de Educação Moral e Cívica através das cores. O que estaria, no contexto abordado, alinhado também ao projeto de construção de uma identidade nacional na sociedade. Imagem, cor, forma, movimentado – tudo associado.

As tentativas de inculcação de uma identidade nacional não se davam apenas e necessariamente através de um objeto escolar propriamente dito, mas pelo produto da imaginação, fornecido pelo sensitivo em decorrência. Tem a ver com a ideia de apresentar em sala de aula um objeto e, além disso, um procedimento universal da

imaginação, tendo que “formular várias questões, sempre despertando a atenção dos alunos, se os exercícios forem acertadamente dirigidos” (BARBOSA, 1950, p. 219). Desta maneira, os alunos se apropriariam mais “docilmente” da representação do conceito de bandeira nacional.

Em atividades como essa que se referiam às cores da bandeira nacional a metodologia empregada, conforme o Plano de Aula, o argumento sustentado pelas diretrizes do Manual das Lições de coisas seria de interagir com os alunos através de questionamentos, para inculcar um conjunto de representações patrióticas através do objeto, bandeirinha. Os passos seriam recapitular “os nomes das cores exigindo que os alunos as indiquem [...] assim como que as escolham nos objetos existentes [...] à medida que o mestre as fôr nomeando [...] educando assim os discípulos na observação mais atenta das coisas” (BARBOSA, 1950, p. 214- 216).

Conforme o Plano de aula do Grupo Escolar Professor José Arantes os conteúdos de Educação Moral e Cívica colocariam o professor como interlocutor, realizando questionamentos aos alunos sobre a representação da bandeira nacional. Podemos afirmar, através da metodologia utilizada, que o professor se apropriou da concepção do método intuitivo e pedagógica analítica- sintética para os processos de ensino e aprendizagem, que configura o ensino que parte:

[...] do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos fatos para as causas; das coisas, para os nomes; das ideias, para as palavras; dos princípios, para as regras. Uma rápida vista d’olhos pela ordem e curso do espírito no adquirir os conhecimentos, e pela escala que se impõe à educação das faculdades mentais concorreria para fazer compreender mais lucidamente a matéria do primeiro ensino. (BARBOSA, 1950, p.31).

Este método inscrito para os processos de aprendizagem do conhecimento cívico dos conteúdos de Educação Moral se reduziria aos dados fornecidos pelas experiências sensíveis. Quando Barbosa propôs, “dos fatos para as causas; das coisas, para os nomes; das ideias, para as palavras” demonstrou a expressão do conhecimento que não poderia ser desvinculada de uma impressão nos sentidos. Desta forma, o ensino partiria do aspecto, da realidade para introdução de um conhecimento cívico, previsto no

currículo²⁰.

Diante disto, podemos estabelecer no Plano de Aula uma relação entre a proposta de apresentação, descrição e confecção da bandeira do Brasil, lançando mão de suas cores que evocariam nos sentidos da criança elementos de base sensorial que atenderiam a objetivos formativos de docilização. Isso porque, conforme Barbosa (1950, p. 178) “o que o olhar fiel à mente nos conduz, cala nalma impressões, que raro nos esquecem, incutidas ali pelo raiar da luz”²¹.

Podemos encontrar consonância com o descrito para no Plano de Aula, uma vez que observamos no trecho a importância da observação das cores “[...]Primeiramente falarei sobre a Bandeira Nacional o que representa para nós, quais são as cores e o que significam” (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes). Assim:

Para que tais lições (da bandeira nacional) se colha o benefício esperado (construção da identidade nacional), incumbe ao mestre levar o aluno a ver, observar, refletir e expor. Convém, outrossim, que o menino pratique o mais que possível fôr sobre as noções que se enunciam a respeito de cada objeto (bandeira). (BARBOSA, 1950, p. 471).

Nas Lições de Coisas, a cor aparece como pertencente essencial dos processos de ensino e aprendizagem, que utiliza da condição biológica do sujeito, alojados e associados ao sentido da visão. A justificativa, de acordo com Barbosa (1950, p. 519), é a de que no organismo humano se pode constituir através daquilo que o objeto evoca via os sentidos, uma matéria que lhes reclamam atenção e lhe vantagem em preço e atrativo.

As noções de cor segundo Rui Barbosa (1950, p. 179), não seriam adquiridas unicamente por meio de palavras. Ao ilustrar isso, citou como exemplo os cegos de nascença que não haveria descrição possível de comunicar-lhes uma ideia de cor,

Disse-me uma vez um cego que a sua melhor idéia da côr do prêto viera-lhe de certa observação, que um dia ouvira a uma pequenina, irmã sua. Descrevia ela um objeto negro. A mãe, ouvindo-a, a dvertiu-lhe: “Teu irmão não te pode compreender; êle não sabe o que é prêto.” “Não sabes como é o prêto, meu irmão? É como a mais escura noite que já viste”. Nada mais chão e apropriado para infundir a um cego a idéia do prêto; e contudo, ignorando êle a diferença entre as trevas e a luz, nenhuma concepção definida lhe ficou dessa côr. (BARBOSA,

²⁰ Acerca da complexidade que envolve o tema do currículo escolar, André Onghero estuda sobre os processos de institucionalização da Educação Moral e Cívica nos currículos do oeste de Santa Catarina.

²¹ A paráfrase de Barbosa foi retirada do texto em inglês de Calkins que na versão apareceu em latim como, “Segniu irritant ânimos demissa per aures Quam quae sunt oculis subjecta fidelibus, et Quae ipse sibi tradit spectator” (volume 180, p. 3).

1950, p. 180).

Rui Barbosa apontava sobre a necessidade dos professores se atentarem muito mais ao ensino das propriedades dos objetos mediante a vista e menos à instrução meramente verbal na juventude, pois “os olhos são os mais importantes órgãos dos nossos sentidos [...] de todos os nossos sentidos a vista é o que mais se avizinha da perfeição: as concepções das propriedades das coisas, provindo dela, são as mais vividas e completas” (BARBOSA, 1950, p. 176). Com base nisso e na descrição do Plano de Aula selecionado, o elemento intermediário existente entre as cores da bandeira nacional em sua representação e a realidade do educando seria o sensitivo, através do sentido da vista.

Conforme o manual, as cores deveriam fazer parte do encaminhamento docente às atividades pedagógicas. Barbosa (1950, p. 193) defendia que seria desejável abrir espaço nos programas escolares para o ensino das cores, isso porque, a aptidão de discernir as cores, provida dos olhos, seria “a força inteligente do exercício”.

Respectivamente, o manual delineava caminhos metodológicos para o trabalho em sala de aula, uma espécie de passo a passo para o ensino das cores, que se utilizaria do sentido da visão, na chamada Ordem Das Lições De Coisas, conforme visualizamos:

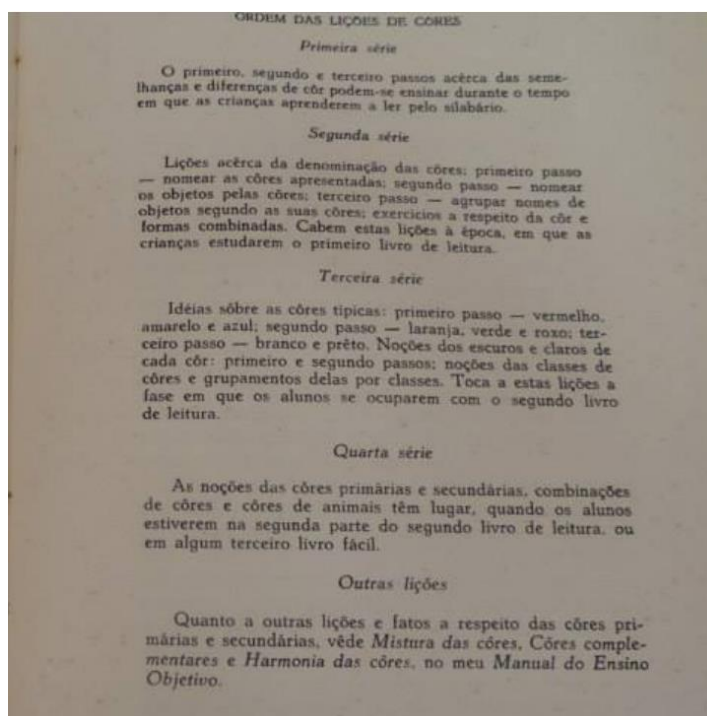


Figura 11- Ordem das Lições de Coisas, p. 205.

Fonte: Obras Completas de Rui Barbosa

Identificamos aproximações do prescrito por Rui Barbosa com a prática pedagógica, indicando através do plano de aula do Grupo Escolar Professor José Arantes. Isso porque algumas das atividades descritas no planejamento demonstravam este passo a passo, através da necessidade de associar na imaginação, as cores que compunham a bandeira do Brasil. No trecho descrito para atuação do professor em sala de aula “*quais são as cores e o que significam*” (professor do Grupo Escolar José Arantes) observamos a apresentação das cores da bandeira em forma de questionamento aos alunos.

Em consonância com o que estava prescrito nas Lições de Coisas, esta interlocução se trataria estrategicamente de uma “entrada a um exercício mui profícuo para assegurar a atenção” (BARBOSA, 1950, p. 212). Assim, segundo Barbosa “o professor carece de explicações visíveis, para infundir nos alunos ideias definidas acerca das cores” (BARBOSA, 1950, p. 204) da bandeira nacional para a construção da identidade nacional representada, simbolizada.

Na atividade do Plano de Aula sobre as cores da bandeira do Brasil está implícita a interpretação do professor que, se supõe, deveria corresponder à resposta do aluno. A discriminação das cores seria, nas palavras de Barbosa (1950, p. 185), “uma abundante fonte de prazeres intelectuais”. Nota-se daí a defesa do ensino das cores nas atividades pedagógicas com o intuito de tornar o ensino prazeroso, através de detalhes sedutores que causariam efeitos na memória cognitiva do educando.

Portanto, as experiências sensoriais através dos exercícios das cores são encontradas em ambos os documentos, no Plano de Aula e Manual das Lições de Coisas. No entanto, por possuir características distintas, este último buscou normatizar as técnicas da prática pedagógica.

Ao apresentar ao professor uma série de apontamentos metodológicos, o Manual pretendeu encaminhar, passo a passo o “saber fazer” para que o aluno apreendesse determinadas cores que, mediante intuição ou percepção sensível formaria, através das cores da coisa ou do objeto em si, uma possível imagem daquilo que se queria representar.

Segundo Rui Barbosa (1950, p. 204-209), fiel às concepções de Calkins, a distribuição das cores ofereceria ao professor uma variedade de exercícios para o campo das faculdades de observação do aluno, isso porque “a cor é a matéria que só pelo aspecto se pode ensinar [...]”.

Além disso, a necessidade de se adestrar o sentido da vista da criança é defendida através dos exercícios de repetição no Manual das Lições de Coisas, mediante a preocupação de:

[...] adestrar as crianças em aplicarem o nome próprio às cores [...] a chamado do mestre, educando assim os discípulos na observação mais atenta das coisas. Repita-se três ou quatro vezes a lição acerca de cada grupo de cores, de maneira que os meninos sejam levados a ampliar as suas observações. (BARBOSA, 1950, p. 216).

O professor do Grupo Escolar Professor José Arantes “seguiu” as lições acerca das formas e cores encaminhadas no Manual. Isso porque, no Plano de Aula, foi observado através da metodologia empregada, o encaminhamento de atividades que se utilizava do visual dos alunos. Atividades que estavam sempre interpeladas pela fala do professor, no trabalho prescrito, dando estimativa do que ocorria em sala de aula.

Nas atividades que objetivavam o ensino da bandeira nacional, o professor fazia perguntas aos alunos as quais as respostas já estavam sinalizadas pelo professor, de acordo com sua visão. Isso ficou evidente ao constatarmos no Plano de Aula subsequente a pergunta “*o que ela (bandeira) representa*”, a resposta “*porque devemos respeitá-la comparando-a com o retrato da própria mãe*”. (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes).

Nas Lições de Coisas, se apresenta uma seção com procedimentos técnicos com base nas cores, indicando a aplicabilidade pelo professor nas práticas pedagógicas. Relacionado ao Plano de Aula, entendemos que o Manual encaminhou as atividades do professor do Grupo Escolar Professor José Arantes uma vez que ambos preconizavam forma e estrutura metodológicas similares de perguntas e respostas, conforme observamos nas “Lições para desenvolver as ideias de semelhanças e diferenças de cor”, em especial a cor verde (1950, p. 238): “Muito bem. Ao observardes as cores provenientes dessas combinações, qual admirastes mais? ‘O verde!’ Suponho ser por que o verde se diferencia muito de ambas as cores para obtê-lo”.

Nota-se a semelhança metodológica nestes dois documentos, Manual e Plano de Aula pela sentença que o mestre ou professor deveria induzir nas perguntas. Estas que já viriam acompanhadas das respostas dos alunos, até mesmo quando se tratasse de uma resposta pretensamente interpretativa, de cunho individual, em relação aos seus gostos pessoais.

Nas “Lições para desenvolver as ideias das cores típicas ou normais”

encontramos a significação ao que se refere à cor “Verde”, por exemplo, “Verde. – Quando contemplardes a relva, ou a folhagem verde e os verdes do mapa das cores, reparareis em que há verdes mais vivos do que outros. Escolhamos para nosso tipo do verde a mais viva côr da relva verdejante no comêço do estio. Quem em apontará no mapa essa côr? Venha Francisquinha” (BARBOSA, 1950, P. 223).

O professor do Grupo Escolar Professor José Arantes se utiliza desta mesma metodologia no Plano de Aula, no entanto, a cor verde aparece com outras significações e carregada por um arsenal de sentidos as cores brasílicas com o par verde e amarelo: verde evocando as matas e natureza do país e amarelo indicando riquezas. Isso nos fez analisar sobre as pretensões de condicionar à forma de pensamento do aluno a ideia de exaltação nacionalista, conforme este Plano de Aula.

Outros exemplos de atividades que demonstraram mesma finalidade metodológica para ensino da representação de bandeira do Brasil foram os desenhos infantis dos jornais escolares produzidos pelas crianças sulinas dentro deste mesmo contexto. Além das cores, chamamos atenção para o aspecto do desenho da bandeira nacional, como podemos verificar:

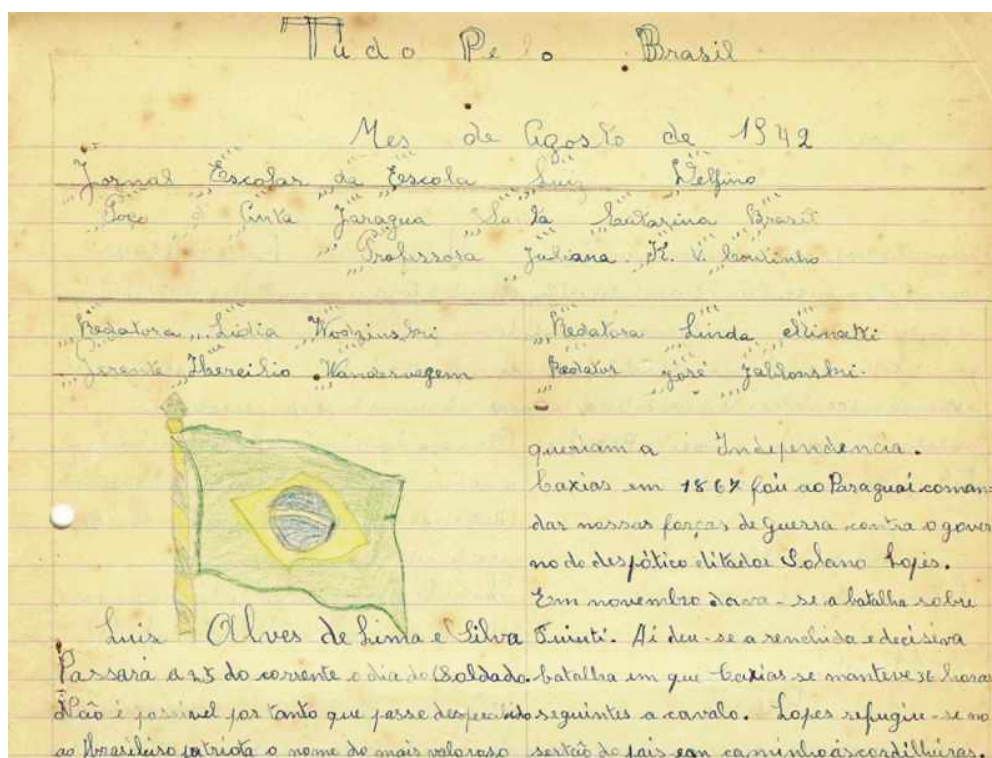


Figura 12- Aspecto do Jornal Escolar – Tudo Pelo Brasil.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal Eugênio Victor Schmöckel – Santa Catarina, 1942.

Através dos elementos pedagógicos que se apropriaram da experiência sensível, constituídos na cultura material escolar pela vivacidade dada aos usos do lápis de cor, o Lições de Coisas defende a ideia de que “[...] usando os lápis de cor, mais tenazmente se grava na mente das crianças o que aprenderam a fazer do que o que aprenderam a repetir” (1950, p. 236).

A prática do desenho em sala de aula para docilizar os sentidos se dá quando o professor, preocupado em imprimir uma variedade e amenidade ao estudo, intercalasse os desenhos com os exercícios do ensino primário. Seria o meio “sobre todos eficaz de habituar a vista à exatidão no comparar e adestrar a mão em representar os objetos” (BARBOSA, 1950, p.359).

Isso pôde ser constatado nos desenhos infantis divulgados nos jornais “Tudo pelo Brasil” por sua significação como relevante veículo de expressão cívica preconizada pelo ideário nacionalista. Com isso, se evidenciou “o papel dos professores como cumpridores das prescrições curriculares previstas na legislação educacional, impregnadas do teor moralizador e de perceptíveis marcas ideológicas do fascismo de Vargas” (SANTOS, 2010, p. 146).

Nos jornais ficou explícito que alunos realizavam cópia de textos previamente selecionados pela professora. E no intuito de ilustrar as páginas do jornal com seus desenhos a grafite coloridos com lápis de cor, a bandeira nacional era representadora das questões nacionalistas.

De acordo com Santos (2010) as crianças autoras do “Tudo pelo Brasil” estudavam na Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, situada no atual município de Corupá, do Estado de Santa Catarina e produziam os desenhos sob a orientação da professora Juliana Kolas da Veiga Coutinho que evidenciou, através da publicação do desenho da bandeira, a preocupação do ensino por meio de técnicas e formatação do desenho:

[...] a pegar no lápis, e a encaminhá-lo, descrevendo linhas em várias direções. [...] Mova-se o lápis e a mão em todas as direções, para cima, para baixo, para a direita e a esquerda, em sentido oblíquo, mas sem consentir jamais que a mão torne a vista ao desenhador. Forme o lápis ângulo reto com a direção da linha que se traça. (BARBOSA, 1950, p. 359).

Entre agosto de 1941 e fevereiro de 1944, datas que alojam as edições

pesquisadas por este autor, temos descrições de comemorações e homenagens que eram realizadas, compondo um currículo intensivo de exaltação a Getúlio Vargas e ao Estado Novo.

No exemplar de número 4, datado de novembro de 1941, Santos (2010) encontrou a matéria intitulada "Inauguração dos Retratos dos dois Grandes estadistas Dr. Getúlio Vargas e Dr. Nereu Ramos", onde percebeu o tom de veneração que as descrições de comemorações na capital federal procuravam evocar, mesmo que ali reduzido ao espaço de uma pequena comunidade escolar rural:

No dia 10 de novembro deu-se na nossa Escola a festa cívica da Inauguração dos retratos do Dr Getúlio Vargas e Nereu Ramos. Assistiram a solenidade os alunos e a professora alguns Paes. Juliana K. V. Coutinho fez uma oração sobre a data de 10 de novembro que todos ouviram com grande atenção. Em seguida cantemos "Hino Nacional". E assim terminou um belo programa organizado por nossa professora, os alunos recitaram e foi-nos distribuídos doces e balas. Criança – Orgulha-te do Brasil ter um presidente como o Dr. Getúlio Vargas. (sic) (Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1941).

Um espírito de exaltação patriótica marcou o “Tudo pelo Brasil”. Uma variedade de conteúdos curriculares da escola elementar foi transposta para o jornal escolar. Nesse sentido, podemos notar, em consonância com Santos (2010, p.146), que tanto os textos do jornal como do Plano de Aula caracterizam os princípios de formação da nacionalidade através das cores em suas ilustrações. Percebemos ainda, em ambos os documentos, a ênfase nos conteúdos de História do Brasil, trazidos sob uma visão que enaltece os heróis e benfeitores da pátria, homens e mulheres cujos feitos deveriam ser imitados, orientando a conformação das crianças e jovens aos modelos apresentados.

Com a reforma no campo educacional exigida pelo Estado Novo, foram introduzidas modificações no currículo das escolas brasileiras, com destaque para algumas matérias que poderiam contribuir incisivamente na formação cívico-moral infantil e juvenil, tendo sido incorporado nos ditames da prática pedagógica os elementos de docilização dos sentidos.

Percebemos também possíveis semelhanças nas finalidades pedagógicas com os usos do desenho, tanto no Plano de Aula como na confecção dos jornais escolares, já que demonstraram as respostas de atuação dos professores para cumprimento dos compromissos de formação cívica infantil, exigidos no período do Estado Novo.

Ainda sobre o Plano de Aula, notamos a escolha predominante do professor quanto a utilização do ensino intuitivo para introdução de conteúdos de educação nacionalista, com finalidade de inspirar no aluno amor e devoção a pátria brasileira.

O papel atribuído à educação escolar é elemento fundamental que impulsiona nossas investigações sobre o Estado Novo: as escolas eram consideradas ambientes estratégicos para a formação do brasileiro, que viria a ser um homem também novo, um patriota devotado destinado a auxiliar na regeneração social da nação. Por isto, a formação das crianças e jovens recebeu um olhar especial do governo, num projeto que teve ideários nacionalistas arraigados (SANTOS, 2010).

A ação governamental no Estado Novo foi caracterizada por diretrizes para a formação de uma pretensa identidade brasileira, fator aglutinador em torno da ideia de configuração de uma nação única. Por todo o país, recursos variados foram utilizados na infiltração da ideologia pretendida, com ênfase naqueles que tinham um destino especial: o sistema educativo escolar.

Neste horizonte, vários autores evidenciaram as relações entre o governo de Vargas com uma política ditatorial de sucumbir às práticas pedagógicas o papel de construir o cidadão, ordeiro e civilizado, permitindo caracterizar o Estado Novo como um momento de forte repressão e autoritarismo nas instituições escolares catarinenses (cf. Bombassaro, 2012; Campos, 2003; Dallabrida, 2002; Fáveri, 2012; Santos, 2014; 2012; 2010; 2009; 2008; Souza, 2014).

Assim, "Enfatizar a educação cívica e nacionalista era a principal orientação da política educacional. Objetivava-se formar indivíduos identificados com os 'interesses nacionais', integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação" (Bercito *apud*. Santos, 2010, p.138).

Neste estudo destacamos os mecanismos de manipulação simbólica nas práticas pedagógicas das instituições escolares de Santa Catarina que objetivaram docilizar os sentidos da criança, particularmente as do Grupo Escolar Professor José Arantes. Dentre as práticas que buscaram implementar as transformações da política nas pedagógicas e didáticas destacamos uma prevista no Plano de Aula deste grupo escolar.

No Plano de Aula analisado, na atividade em que o professor centraliza o objeto escolar da prática pedagógica, refletimos sobre a produção do conhecimento cívico que se queria incutir. Neste sentido, podemos identificar que tal conhecimento não seria constituído apenas por uma dimensão teórica, mas por uma dimensão prática

que determinaria as representações deste objeto mediante a ação. Por exemplo, a apresentação do objeto (bandeirinha) foi ao encontro de chamar a atenção, como forma de obter a observação do aluno àquilo que estava sendo teorizado.

Desconfiamos que a finalidade desta atividade estivesse voltada à regulamentação dos sentidos, já que houve o comando de se visualizar determinado objeto (visão) relacionado à fala (audição) do professor conforme o trecho “*A Bandeira é a encarnação viva da Pátria (mostrando a bandeirinha)*”. Esta seria uma situação em que teria ocasionado uma possível docilização dos sentidos na prática pedagógica.

Isso porque os efeitos de dominação do professor para a docilização dos sentidos seriam aqueles que têm como fundamento o elemento sensível para o comportamento moral e provocam nos alunos elementos estimulantes ligados às experiências sensoriais. Assim, ao olharem numa próxima vez os objetos que representam a bandeira nacional, por exemplo, seriam remetidos às funções do conhecimento de servir e adorar a pátria.

Ao se pretender construir discursos com características fantasiosas e imaginárias conforme se vê no trecho “[...] *a encarnação viva da Pátria*”, forjando no objeto (bandeirinha) uma espécie de vida própria da brasilidade, a finalidade do professor foi de inculcar no pensamento do aluno, através da fala, sentimentos de devoção à pátria. Estas “sutilezas do discurso” presentes no Plano de Aula nos remetem a uma configuração persuasiva da prática pedagógica, já que “orientar os sentidos dos sujeitos em razão de uma realidade sequestrada ou fabricada por objetos e imagens carregados de sentido e intencionalidade é um processo de imenso alcance a serviço dos regimes autoritários” (SOUZA, 2014, p. 402).

As práticas pedagógicas previstas para este Plano de Aula demonstraram as pretensões do professor, conforme observamos neste trecho do Plano de Aula “[...] *tudo que temos está representado na bandeira*” (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes). A repetição das falas introduzidas nas aulas determina ao sensitivo dos alunos lembranças de uma experiência sensorial do dever como cidadãos patrióticos, notadamente se visualizassem novamente o objeto.

Ressaltamos ainda o desejo do professor de alcançar nos sentidos a construção de uma brasilidade racional através do apelo aos aspectos morais, ao almejar que os alunos relacionassem, por exemplo, o sentimento de família ao mesmo sentimento de pátria, conforme descrição no trecho: “[...] *devemos respeitá-la onde ela estiver, porque assim como respeitamos o retrato de nossos pais, deveremos respeitar a nossa*

bandeira, porque é o retrato da nossa pátria” (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes). O que demonstra que o professor utilizava de meio coercitivo para construção da brasilidade.

Esta forma que o professor utiliza estrategicamente para evocar a lembrança de obediência e respeito à bandeira tem a ver com a ideia de pretender docilizar os sentidos da criança. Uma vez que para este processo o professor buscou, por meio da imagem da bandeira, apreender uma forma única e familiar do pensamento via processo intuitivo.

Ao mencionar “*assim como respeitamos o retrato de nossos pais*”, o professor parte do pressuposto de que a criança tem no cognitivo a ideia de respeito aos pais. Isso porque quando o bebê nasce, por exemplo, já nos primeiros dias aprende pelo cheiro a identificar o colo da mãe, o que ajudaria mais tarde os pais a construir a ideia de dever, respeito e obediência. Através da experiência sensorial se pretendia estabelecer uma identidade da criança.

Identificamos o desejo do professor de fazer com que o aluno relacionasse a ideia de dever à pátria àquele para com a própria mãe. Assim, sendo similar ao sentimento pelos familiares, o sentimento pela pátria deveria ser de reconhecimento em retribuição ao que lhe foi concedido. A narrativa do professor de que “*deveremos respeitar a nossa bandeira, porque é o retrato da nossa pátria*” possibilita docilizar os sentidos da criança, uma vez que para apreensão das significações que o retrato da pátria representa carinho, respeito e obediência, similar aos sentimentos maternos evocados. Seria necessária uma intuitividade que, no caso em questão, como que coloca diante de uma forma única do pensamento.

O Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes demonstrou a questão do ensino da educação moral e cívica vinculado ao assunto de “dever para com a família” com o objetivo de se trabalhar os pilares: “família”; “religião” e “pátria”. Tal constatação se deve ao fato de que este foi

Tempo de pregações patrióticas, jornadas cívicas e reverências que direcionam emoções. Em troca destas devoções acena-se com garantia simbólica: da proteção com a ideia-imagem de pátria\mãe; da integridade com a ideia de pátria\una; e da identidade social e\ou nacionalidade com a ideia-imagem de pátria\moral. (FÁVERI, 2012, p. 59).

No horizonte das questões morais, do dever de respeito à pátria assim como aos próprios pais, se concretiza a ideia de um Brasil-mãe-de-todos, que através do “solene

ritual – ao confirmar e sacralizar esses princípios morais – dava aos sentidos uma sensação de ordenamento, normalidade e ‘habituação’, já que a reação coletiva condicionava à percepção de uma única e determinada realidade” (Souza, 2012, p. 412).

Além disso, outras atividades nos chamaram a atenção por preverem ditados como “[...] *Qual é a sua pátria? A minha pátria é o Brasil*” (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes). Nota-se o desejo de arraigar diretamente nos sentidos, através do sentido da audição, um conhecimento sobre a pátria una. Tais procedimentos para apreensão deste conteúdo de educação moral se dariam pela repetição de narrativas como estas no decorrer da aula: “*A minha pátria é o Brasil*”.

Identificamos semelhanças entre as proposições deste professor em seu Plano de Aula e as *Lições de Coisas* no capítulo que é direcionado sobre a importância da educação do ouvido. Nele o autor defende a ideia de que,

O ouvido é uma das vias, por onde a inteligência grangeia notícia do mundo exterior [...]. A fidelidade das nossas noções acerca de tudo há necessariamente depender, em boa parte da condição dos veículos, mediante os quais os elementos delas nos vieram ter ao espírito. [...] Não aprende a falar o menino surdo, porque não ouve. Tenha embora perfeitamente formados todos os órgãos da palavra: não se servirão deles, por lhe faltar de todo a noção do som. (BARBOSA, 1950, p. 371).

Para Barbosa (1950), os órgãos dos sentidos são como portas e o ouvido é a via por onde o saber penetra no entendimento. Segundo ele, a veracidade das nossas noções acerca das coisas dependeria deste órgão vital, não tendo condições as pessoas privadas deste sentido de aprenderem a falar, como seria o caso dos surdos: “impossível será conseguir que uma criança leia bem, se primeiro não fizerdes capaz de distinguir perspicuamente e imitar, com grau de exatidão, os vários sons da voz humana” (1950, p. 372).

Neste viés Barbosa aponta sobre a necessidade de se adestrar o ouvido ao costume de ouvir de forma “discreta” e obter conseqüentemente o controle da fala. O que entendemos como tentativas de se docilizar os sentidos e disciplinar a linguagem do pensamento do educando, conforme observamos no prescrito para os “vícios auditivos”:

São os vícios da audição susceptíveis de somar-se radicalmente, por meio de práticas que exercitem o ouvido em discriminar os sons com agudeza e correção. **Disciplinado** êsse sentido no costume de ouvir atinadamente, com facilidade se seguirá o adestrar-se a voz nos hábitos de enunciação clara e distinta [...]. Mas como todas as aptidões, essa (audição) requer o apropriado **amanho** para nos proporcionar **os mais doces prazeres**, com que é capaz de **encantar-**

nos. (BARBOSA, grifos nossos, 1950, p. 371-372).

Nota-se a preocupação de com esta escrita utilizar a palavra “**amanho**” no cultivo do sentido da audição. Para ele, os professores (no manual os chamados preceptores ou mestres) atentariam, no cotidiano escolar, ao cultivo e adestramento deste sentido. O que nos ajudou a considerar que Barbosa aderiu e repassou a ideia de se docilizar os sentidos desde pequenos, caso se pretendesse um comportamento adulto nesta direção: “[...] não há contestar que êsse cultivo (do ouvido) desde os primeiros anos mereça desvelada atenção a quem quer que algum interesse tenha na educação da puerícia” (BARBOSA, 1950, p.372). E sobre a visão: “Quem afirmará, pois, que o adestramento especial dos olhos desde a puerícia, no distinguir as cores, não evite muitos desses vícios (daltonismo)?” (BARBOSA, 1950, p. 185).

Ao corroborar os discursos dos manuais, constatamos que estes poderiam ter causado possíveis influências metodológicas aos professores na prática pedagógica, imersas em seus Planos de Aula. Conforme apresentado, identificamos no Plano de Aula do Grupo Escolar Professor José Arantes excertos em que o professor evidenciou os usos dos sentidos nas tentativas de constituir nos alunos uma identidade nacional. O que torna claro que era adepto da intuitividade.

No anúncio que faz “*A minha pátria é o Brasil*”, o professor não abre possibilidades de existência de outra pátria. Além disso, tal pressuposto revela que este cumpridor do projeto estadonovista para inculcação uma identidade nacional, teria utilizado do sentido auditivo dos alunos para nas “classes de criancinhas mais verdes, repetir esses exercícios por muitos dias” (BARBOSA, 1950, p. 204).

Outro aspecto que se pode ser levado em conta foi o desejo do professor em contribuir para os projetos de nacionalização ao dar destaque no seu Plano de Aula à letra maiúscula das palavras Bandeira, Pátria, Nacional. Estas palavras, que aparecem em diferentes momentos do texto, como por exemplo, no trecho “[...] *falarei sobre a Bandeira Nacional*”, remetem a formas de conceber às palavras *bandeira* e *nacional*, numa ênfase quanto ao seu significado e, além disso, num sinal de que se pretendia instaurar autoridade as questões nacionalistas em sala de aula.

Identificamos semelhanças metodológicas entre o manual das lições de coisas e o Plano de Aula do professor do Grupo Escolar Professor José Arantes, uma vez que o Plano cumpriu o ensino da Educação Moral e Cívica amparado nos encaminhamentos delineados no Manual para a escolarização primária:

Primeira fase - Durante este período tocará ao menino distinguir os objetos pelos nomes, observar-lhes e nomear-lhes as partes principais, descrever-lhes a forma, a cor e as aplicações. Segunda fase- No correr deste período, que pode ter princípio no segundo ano da vida do escolar, as lições abrangerão a forma, a cor, o tamanho, a matéria, as qualidades, as aplicações dos objetos e respostas a perguntas como estas: Onde se obtêm? Quem os fez? etc. (BARBOSA, 1950, p. 470).

Percebemos o mesmo caminho metodológico, de perguntas e respostas prontas, que se queria empregar tanto nos discursos dos manuais e livretos como O Brasil é bom, como na prática pedagógica com o Plano de Aula. Um exemplo disso é o que está descrito no Plano de Aula para o ensino da educação cívica “*quais são as cores e o que elas representam*”. Assim, o Plano de Aula do professor do Grupo Escolar José Arantes buscou adaptar os delineamentos metodológicos previstos nas Lições de coisas:

O que lhes (professores) incumbe, é adquirirem, praticando (as lições de coisas), a perícia precisa, para delinarem de sua lavra, outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos [...]. Para que tais lições se colha o benefício esperado, incumbe ao mestre levar o aluno a ver, observar, refletir e expor. Convém, outrossim, que o menino pratique o mais que possível fôr sobre as noções que se enuncia a respeito de cada objeto. (BARBOSA, 1950, p. 471).

É possível observar o interesse pelo corpo e mente ordeiros no Manual das Lições de Coisas. “Corpo sadio e mente vigorosa; peito amplo e reformado na estrutura; rosto sereno, atlética a estrutura, Palavra reportada e cautelosa” (BARBOSA, 1950, p. 519) e no Plano de aula, “Como se deve portar junto dela (bandeira)” (professor do Grupo Escolar Professor José Arantes).

Segundo Rui Barbosa (1950, p. 534) os sentidos são as portas do corpo, vivenda da alma. Ao discutir sobre as lições acerca dos órgãos do sentido ressalta que é conveniente que:

Fale o mestre aos alunos na utilidade dos olhos; sua forma arredondadas [...]. Exemplifique aos alunos os movimentos, ordenando aos alunos que tenham a cabeça firme, e olhem os pés, para o teto, para o lado esquerdo, para o direito [...] recomendando aos meninos que lhe observem os movimentos. Chame-lhes a atenção para o modo como a natureza os resguardou, encerrando-os entre as frentes, as fontes, as faces e o nariz: o que o aluno observará palpando e observando assim, que os olhos estão colocados em profundas cavidades, designadas pelo nome de órbitas e constituídas pela disposição dos ossos [...]. Dirija-lhes a atenção para a maravilhosa estrutura do olho, sua formosura, seus préstimos: como nos habita adquirir conhecimentos; quanto importa zelar com cuidado os nossos olhos. Pergunte-lhes: quem nos deu os olhos, e os acondicionou de modo que se preservem de estrago? Requeira enfim dos meninos cooperarem com ele na composição de sentençazinhas, que exprimam

as noções adquiridas acerca dos olhos. Destarte, organizara na pedra, o sumário da lição, que os alunos devem estudar. (BARBOSA, 1950, p. 535-538).

Note-se que para que o uso do método intuitivo ocorra, se enfatiza a necessidade de o professor utilizar o processo analítico-sintético em sala de aula. Ou seja, segundo ele, a aprendizagem dependeria de um ensino que se iniciasse das partes para o todo privilegiando as *sentençazinhas* neste processo, a fim de facilitar a aprendizagem e de calcar nas crianças as noções acerca das coisas. Mostra disso é a forma como ele descreve o ensino das lições acerca dos órgãos dos sentidos neste fragmento.

Sobre as orelhas e ouvidos, o sentido da audição, propõe aos professores que encaminhem atividades que ofereçam às crianças o entendimento dos usos dos órgãos da seguinte forma: “Exponha-lhes o perigo de ofender o tímpano introduzindo no ouvido alfinetes, palitos, grampos, ou outras quaisquer substâncias duras [...] e a necessidade, que nos impõe, de trazer asseados os ouvidos” (BARBOSA, 1950, p. 539).

Para o ensino dos órgãos do olfato, nariz e suas partes o autor acrescenta que:

Advirtam as crianças na facilidade com que respiramos pelas ventas, de bôca fechada; na utilidade do olfato, que nos habilita a sentirmos se os alimentos são bons, ou ruins, antes de levarmos à bôca, e nos proporciona o prazer de cheirar suaves aromas; no como o nariz concorre para concertar a voz. (BARBOSA, 1950, p. 535).

Demonstra ainda a necessidade de se disciplinarem a não arruinar o olfato com o uso do tabaco, o que mostra uma tentativa de prevenir desde cedo o controle de seus hábitos, mesmo que isso só viesse a calhar, eventualmente, em fase posterior do desenvolvimento ou mesmo na idade adulta. Notem-se aspectos de uma educação moral que são evidenciados a todo tempo.

Em seguida, se apontam elementos de ensino às crianças para a necessidade de controlar o sentido do paladar, já que as funções atribuídas a este órgão são de:

[...] falar, comer e beber; [...] seu caráter do órgão do gosto ou paladar; o paladar ou o céu da bôca; a base da língua, aderente a garganta, e, todavia, mole, flexível, facilmente mole: os dentes, com que mastigamos: os queixos, as maxilas, das quais só a debaixo se move ao comermos ao falarmos [...]. (BARBOSA, 1950, p. 540).

Fica mais do que evidente e ratificado: as Lições de Coisas tem por objetivo educar os sentidos. Ou nas palavras do texto traduzido por Rui Barbosa (1950), “domesticar os sentidos” para a obtenção do conhecimento, de modo que ocorresse uma

transposição da intuição dos sentidos para a intuição intelectual com o uso de objetos comuns, dados a conhecer aos alunos frequentadores das instituições escolares. O objetivo do manual era de que os professores levassem as crianças a terem uma compreensão formal do conteúdo, com vistas à introdução de outros objetos criados especificamente para este ensino, quer dizer, os objetos pedagógicos. Identificamos a bandeira nacional, notadamente, como objeto pedagógico no Plano de Aula do Grupo Professor José Arantes.

Na forma de recomendações, o manual preconizou o cultivo dos sentidos da criança, o uso de movimentos sensoriais a serem executados na postura, nos hábitos e comportamentos sob a tutela do professor durante as aulas. Buscamos fazer a associação destes discursos contidos nos manuais de ensino, sustentados pela preconização da educação dos sentidos da criança nas práticas pedagógicas, com o interesse pela escolarização das diferentes etnias presentes no território do Estado catarinense.

Para tanto, é importante que se mencione ligeiramente referencial teórico-metodológicos de Chartier (2002, p. 132), por esclarecer que “a prática discursiva é uma prática específica que não reduz todos os outros regimes de prática a suas estratégias, suas regularidades e suas razões”.

Foi possível ampliar e vislumbrar caminhos pouco explorados, à luz dos referenciais que possibilitaram a explicação da relação existente entre os dispositivos materiais e formais pelos quais os conteúdos dos manuais de ensino atingiram os eventuais e destinatários leitores –professores catarinenses - o que constituiu em recurso essencial para se conhecer a maneira como estes agentes sociais concederam sentidos às suas práticas e aos seus enunciados e parâmetros didáticos.

Analisar a construção dos interesses que se dão por meio dos discursos construídos nos manuais de ensino, significou relacionar os suportes materiais destes impressos às práticas e aos usos da leitura que naquele contexto se tornaram como que indispensáveis. Em Chartier (1991, p. 182) é possível vislumbrar onde teria havido mecanismos que proveram as estratégias de escrita do autor Norman Allison Calkins por um lado, e por outro, os que resultaram de uma decisão do tradutor e editor, Rui Barbosa.

Na educação, outros pesquisadores como Munakata (1997); Gatti Jr. (2005), e Cassiano (2007) abordam a história dos manuais de ensino e consideram que este estudo contribui para o entendimento dos efeitos da industrialização nos processos da

editoração e difusão. Além disso, os autores fazem a crítica de que os manuais de ensino fazem parte da realidade do mercado consumidor e a concorrência com conglomerados editoriais de capital estrangeiro. Tais autores poderão ser abordados em pesquisas posteriores.

Por fim, os padrões linguísticos e as formas de comunicações específicas do autor americano Norman Allison Calkins nos ajudaram a compreender as finalidades do ensino de determinado contexto e o papel que estes manuais desempenhavam na vida do escolar. “Como mel que docilizou”.

As fontes consultadas nos apresentaram que, naquele período, “civilizar o brasileiro” era tarefa que nas escolas não significava meramente a transmissão de conteúdos, como o Ensino de História, mas também a formação das mentalidades com a Instrução Moral e Cívica, ambas previstas para o currículo. Neste sentido, elementos da cultura material escolar serviram para a propagação de técnicas no *saber-fazer* dos conteúdos previstos como também para as metodologias empregadas.

A reflexão sobre os materiais impressos produzidos e que circularam no âmbito de Santa Catarina na relação materialidade e práticas pedagógicas com os usos da leitura, colocou em evidência os elementos de imposição de saberes e de normatização das práticas a lugares de poder determinados, que tem a ver com as posições e as propriedades sociais objetivas dos atores docentes e alunos. Outro tema que poderia ser escarpado é a recepção destas leituras voltadas para os alunos, investigando de que forma colaboravam para formar neles as imagens patrióticas.

Os conteúdos que faziam apelo aos sentidos da criança para inculcação de uma identidade nacional e ideia única de nação, estavam previstos no currículo da escolarização primária e consubstanciados nas disciplinas de Educação Moral e Cívica, entre outras. Enfim, a análise esteve pautada na relação: discursos do Manual das lições de coisas para a educação dos sentidos e objetivos propostos nos Planos de Aula para o ensino das representações patrióticas.

O Plano de Aula analisado centralmente nos ajudou a refletir sobre as finalidades do projeto de educação daquele período: a quem se destinou o ensino, se buscava incluir ou segregar alunos filhos de imigrantes, camponeses ou não. Conforma formaram uma possibilidade educacional visto que, através da análise de fontes documentais e sua interpretação no diálogo com referenciais eleitos, observamos o planejamento diário do professor em sala de aula, os programas e conteúdos previstos

nos projetos de governo para educação. Sobretudo, as eventuais semelhanças com as recomendações para os usos do método de ensino intuitivo dos Manuais das lições de coisas.

Neste sentido, o Plano de Aula apresentou várias possibilidades e caminhos de análise. O que nos proporcionou modos distintos de olhar aquilo que pretendemos conhecer em uma perspectiva histórica. Ratificamos nossa concordância com a perspectiva metodológica do autor espanhol Antonio Viñao em sua teoria sobre a aplicação do olho móvel, para quem:

Não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis ou visíveis mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê. (VIÑAO, 2008, p. 15).

Segundo Jaqueline Trywhitt (*apud* SANTOS, 2013, p.8), o olho móvel nos ajudaria a “encontrar a chave de um sistema intelectual”, mudando nossa percepção de modo a criar uma visão mutante em que “o espectador capta a cena desde uma série de pontos de vista”, uma experiência segundo a qual “para onde quer que o olho se volte se mantém a visão mas que a cada momento muda” e, além disso impede que em alguma parte haja um centro fixo: “em nenhuma parte há um ponto desde o qual o observador possa dominar o conjunto”

Um dos caminhos adotados para a análise foi o de avaliar constantemente o teor do Plano de Aula que redigido por um professor o direcionava aos gestores. Concluímos que por compartilharem de uma função hierarquizada dentro da organização escolar, o objetivo deste professor do Grupo Escolar Professor José Arantes foi o de cumprir com o que estava regulamentado ou normatizado. Um docente que serviu como “polinizador” na produção de um mel docilizador infantil!

Identificamos no Plano de Aulas o interesse do professor por atividades que direcionavam o aluno a ver, a observar e experimentar. A atenção e o investimento cotidiano dos sentidos se tornaram necessários para o projeto de construção da identidade nacional. Tal condição, presente no Plano de Aula para realização da prática pedagógica, nos fez refletir na possibilidade de certa docilização dos sentidos dos sujeitos.

Presentes entre tantas fontes encontradas no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, o Plano de aula permitiu ampliar a gama de interpretação dos pressupostos do método de ensino intuitivo. Em nosso caso e atendendo a nossos objetivos de investigação, porque demonstraram e desvelaram formas docilizadoras dos sentidos da criança nas práticas pedagógicas historicamente contextualizadas.

Por fim, a presente exposição pôde desenvolver uma investigação que contemplou frentes com características diversas: dos discursos sobre o método de ensino intuitivo ou lições de coisas para a formação de professores através dos manuais de ensino à prática pedagógica com os delineamentos dos usos do método no Plano de Aula. Isso nos possibilitou realizar aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o praticado, estimamos que cumprindo com os objetivos de pesquisa propostos por este trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sábio é [...] para quem tudo é novo e imarcescível sempre”
Fernando Pessoa

Para a construção do objeto desta pesquisa, iniciamos observando os processos de ensino e aprendizagem atuais – o que remeteu ‘a ideia de se estudar a história da educação dos sentidos. Essas concepções sobre o saber-fazer e os métodos de ensino, sobretudo, as metodologias de ensino e os processos gerais do ensino, se circunscreveram no espaço de uma abordagem do presente cristalizado e nos vários traços de um ofício, parte do contexto da arte de mestres apreendida no diálogo entre as gerações. O que possibilitou, estimamos, refletir sobre “as artes dos mestres da educação do passado que deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias [...] Há uma resistente cultura docente” (ARROYO, 2008, p.18-19).

Entretanto, com o término da escrita desta dissertação, a sensação é de que chegamos a um novo - e “imarcescível” - início. Neste espaço destinado às considerações finais, há ainda possibilidade de alojarmos novos questionamentos: Qual é movimento histórico de renovação destes métodos na atualidade? Quais as concepções pedagógicas dos professores acerca da problemática posta? O que mudou e o que continua igual nos discursos sobre as aplicações do método de ensino intuitivo na prática pedagógica contemporânea? O que há de novo?

Não se tem a pretensão de respondê-las nessas considerações finais. Talvez, em alguma medida, algumas respostas surgiram ao longo do texto, mas nesse momento é escrito apenas considerações, não conclusões finais. Acredita-se que, através de questionamentos, podem-se construir novas possibilidades – elaborar e reelaborar caminhos – para traçar e, conseqüentemente, (re)pensar a ideia de uma educação dos sentidos direcionada a construção da brasilidade.

O encontro com as argumentações dos educadores nas fontes investigadas possibilitou, por vezes, como pedagogos, nos identificarmos com elas e reencontrar uma história que pensávamos que tinha se esfacelado. As questões que eventualmente emergem e permanecem não deveriam fugir das pesquisas em história da educação, tendo em vista o caráter de finitude da formação humana que ela alcança.

Guardamos em nós o mestre que tantos foram, e ao mesmo tempo, temos a

impressão de que somos tão diferentes daqueles de outrora. Disso se extrai que, para reafirmar nossa identidade profissional nas matrizes mais hodiernas da teoria pedagógica, antes é preciso lembrar-se de um saber específico que se desprende da herança do ofício de mestre. No mais, mesmo da mesmice, sempre vem a novidade, como lembra Guimarães Rosa (1982).

No decorrer do trabalho se empreendeu discutir práticas pedagógicas nas instituições escolares de Santa Catarina que teriam tido um caráter docilizador dos sentidos para construção da identidade nacional. Desta forma, a problemática abordada consistiu em destilar, nos vários documentos, os discursos sobre a necessidade do método de ensino intuitivo. Tais elementos foram consubstanciais para compreender os motivos que normatizavam e regulamentavam esse método nas práticas pedagógicas catarinenses, com ênfase na intuitividade.

A análise sobre a educação dos sentidos esteve apresentada nos discursos dos diferentes documentos: Manuais de ensino como *O Brasil é Bom*, *Plano de Aula*, *Jornais Escolares*, *Catecismo Cívico do Estado Novo*, *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. As reflexões nestes documentos não foram direcionadas somente para explicação das necessidades de um método de ensino para as práticas pedagógicas. Aludem também a perspectivas atribuídas às metodologias de ensino e aos processos de ensino no geral – como se aprende e quem aprende. O que possibilitou, em dados horizontes teóricos e metodológicos, visualizar parte de um ideário educativo disseminado nas concepções pedagógicas de contextos particulares.

A pesquisa dialogou, entre outros, com os estudos de Cynthia Machado Campos (2008) que encaminhou na direção de apreender os vínculos entre o investimento educacional desencadeado na sociedade catarinense com as necessidades patronais de preparar as levas de imigrantes para indústria e atividades em expansão. Foi possível relacionar a escola como um lugar destinado a educar o catarinense para que se constituísse o cidadão disciplinado com base nos objetivos do projeto político firmado em 1930 e consolidado no Estado Novo.

Já os estudos de Marlene de Fáveri (2005) não trataram especificamente da instituição escolar, mas foram tomados para esta análise visto que contribuíram para pensar e aprofundar nas memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Foi possível fazer aproximações com o objeto desta pesquisa no diálogo com os objetos pedagógicos utilizados pelo governo disseminados

no âmbito daquela sociedade para ativar uma memória de nação. Sendo corpóreos, os sentidos se exercitariam no contato com o mundo exterior. Tais sensações retidas na memória de adultos e crianças produziram as ideias e os juízos de nacionalidade no contexto de 1930 e 1945.

Assim:

Essas coisas e sentidos aparecem nas memórias, nos corpos já alquebrados, nos sinais e gestos, como o enrugamento dos olhos. Veremos como as ações governamentais insistiram na construção de 'brasileiros' e as suas estratégias para homogeneizar sentidos e abraçar adultos e crianças, estrangeiros e descendentes [...] Nos esforços para a produção de sentidos, Congressos de Brasilidade foram realizados, anualmente, de 1941 a 1944, cujas diretrizes saíram do governo federal e eram encaminhadas aos Estados. (FÁVERI, 2012, p. 57-62).

Segundo esta autora (2012, p. 63), o Congresso de Brasilidade que aconteceu em Florianópolis em 1941 realizou conferências voltadas à discussão da unidade política, cultural, histórica, moral, jurídica, social, geográfica, econômica, financeira e patriótica. De acordo com ela, jornalistas como José da Fonseca ressaltaram a importância de homogeneizar a "alma brasileira" e propor um projeto de unidade étnica que padronizasse os brasileiros através do trabalho, saúde e beleza.

Acerca desse contexto, empreendemos, no segundo capítulo, a construção histórica dos condicionantes econômicos, políticos e culturais expressos no processo de construção do campo educacional brasileiro. Observamos, nesse cenário, o Governo Vargas, seu projeto nacionalista e as influências ocasionadas nas escolas de Santa Catarina, que serviu como espaço de disputas entre diferentes esferas naquela sociedade.

Com base no exposto, do ponto de vista social, a educação da criança suscitou enormes esperanças, todas elas ligadas à ideia de renascimento social: "[...] formar e sublinhar os instintos do indivíduo para melhor servirem a sociedade; prometiam suprimir os complexos e as frustrações que despertam as tendências para o ódio ou para a agressividade" (SUCHODOLSKY, [s.d], p. 87).

Reflexo dos demais campos que compunham o espaço social brasileiro, a sociedade catarinense esteve marcada pelas políticas de nacionalização do ensino e a progressiva inclusão dos estrangeiros nas instituições escolares. Junto disso, houve a necessidade de consolidação de um sistema de ensino, que atendeu às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas dessa sociedade em construção.

Noutro momento da escrita, foi necessário recorrer às contribuições dos educadores que, à luz de suas experiências no campo educacional evidenciaram a crença no potencial da educação de promover a modernidade no Brasil - aos moldes da Europa e da América do Norte, principalmente dos Estados Unidos. Estes discursos estariam influenciando as escolas de Santa Catarina por volta da década de 1930.

Dentre os propagadores de uma educação moderna, Rui Barbosa e da pedagogia Nova, os chamados escolanovistas ou propagadores da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros. Foram tomados como fonte para análise do objeto desta pesquisa e por terem discorrido acerca de preocupações educacionais em diferentes temporalidades, sendo essenciais para a nossa interpretação do passado, quiçá do que viria a ser a pedagogia contemporânea.

Foi possível trazer estes intelectuais como necessários para desencadeamento da análise deste trabalho visto que, historicamente, compartilharam de uma posição social como pensadores do debate educacional que abarcou as “novas” e “regeneradoras”, “docilizadoras” propostas na educação. As ideias destes intelectuais no que tange à didática de professores foram adaptadas, reformuladas e prevaleceram durante o regime getulista através das iniciativas de reforma do sistema educacional brasileiro, entre outras expressões presentes na legislação.

A pesquisa procurou evidenciar que o movimento da Escola Nova no Brasil colaborou para que se disseminasse a ideia de como a criança aprende pelos sentidos, tornando-se marco do nascimento e proliferação da pedagogia moderna no país. As ideias do escolanovismo brasileiro se desenvolveram em uma dimensão didática e metodológica com destaque ao processo de ensino e aprendizagem intuitivo, calcado na capacidade de ver, observar, tocar e sentir.

O argumento que se objetivou construir durante a escrita do texto foi de que esta didática, embora lúdica, possuía um caráter disciplinador por trazer consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, padronizar modos de pensar a apropriação das coisas exteriores, num processo dirigido pelo professor para reconstrução da identidade nacional.

Se historicamente estes discursos para uma didática lúdica fizeram parte de um ideário educativo disseminado para além da sala de aula, neles se conseguiu alcançar os objetivos postos para o papel da escola na sociedade: possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos étnicos e culturais e de subordinação do

indivíduo à vida política e moral brasileira. Não houve a intenção de discutir se isso ocorreu de maneira harmônica ou conflituosa, contudo.

Tais aspectos evidenciaram que a escola foi pensada com o papel de resolver os problemas de identificação com a cultura brasileira. Percebida como instituição isolada, a escola passava a ser concebida como centro de todo processo de socialização da infância: para cumprir a missão civilizadora, necessitava da intensa cooperação das famílias que, organizadas e agrupadas no diálogo com estatutos e institutos escolares, intervinham quer na escola como no lar, para “disciplinar”:

[...] hábitos de alimentação e comportamento, com o objetivo de impor os ditames da educação higiênica e sadia; colaborava com a sociedade do trabalho ensinando o aluno a realizar suas tarefas disciplinada e economicamente, de maneira a produzir o máximo com o mínimo de dispêndio de energia, e a conceber as relações sociais de produção como naturais e solidárias; interagia com a comunidade, despertando na criança o amor pela região e pelo país, preparando-a para servir os interesses do Estado. (VIDAL, 2005, p. 25).

Diante da proliferação dos discursos que, nas primeiras décadas do século XX, buscaram legitimar o movimento da Escola Nova brasileiro enquanto campo pedagógico que anunciava os saberes de tipo novo, moderno, experimental e científico, a pretensão foi acrescer no configurar das modalidades de constituição da infância como objeto de intervenção disciplinar (CARVALHO, 1997, p. 269).

O esforço dos propagadores da Escola Nova foi no sentido de fazer a escola brasileira acompanhar o movimento científico que se operava por toda parte em “benefício do ensino”. Enfim, os estudos sobre como a criança passaram a ser considerados “científicos” e entendidos como exame metódico da infância.

Passou a se contrapor à “velha pedagogia”, uma pedagogia científica, assentada em uma pluralidade de práticas de medição, traçada por normas, métodos e didática para o ensino em “harmonia com a natureza psicológica do escolar” que “[...] abstrata, dogmática, absoluta, sonhava poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os meios, como se todos os indivíduos pudessem para comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à fôrma de um só modelo decretado” (CARVALHO, 1997, p. 272).

Por fim, o capítulo final empreendeu o momento de análise das fontes, que se apresentaram como importantes para compreender os ideários pedagógicos disseminados na cultura escolar de determinado contexto. A análise possibilitou narrar de que forma os professores estariam a docilizar dos sentidos da criança, em diferentes

práticas pedagógicas, para sedimentar uma identidade nacional. Objetivamos perceber quais os traços mais definidores de uma educação, que pretendia docilizar os sentidos, por tempos resistiram ou permaneceram nas práticas pedagógicas das escolas de Santa Catarina.

No tocante ao tratamento de fontes, buscamos retratar o caráter docilizador dos sentidos implícito nucleadamente num Plano de Aula, amostra viva, também em jornais escolares, entre outros documentos que evidenciaram as tentativas de institucionalização de uma identidade brasileira no meio infantil escolar. Observamos neste processo de construção da brasilidade, que as discussões educacionais sobre uma educação dos sentidos em Santa Catarina estiveram diretamente atreladas aos acontecimentos políticos e ideológicos no decorrer do século XX, notadamente em tempos ditatoriais como o Estado Novo, tangenciando, segundo alguns argumentos, uma perspectiva de fascistização.

Além disso, notamos, no transcorrer histórico, que os implicativos presentes na organização do ensino catarinense, frutos do processo de imigração, estiveram a direcionar uma nacionalização do ensino. Naquelas interpretações, um “ultranacionalismo” erigido.

Outrossim, mereceu atenção a análise dos conteúdos de Moral e Cívica nos Plano de Aula, na tentativa de apreender como que um dado grau de docilização dos sentidos, que os professores eventualmente propunham alcançar no ensinar-aprender, teria sido modelador de parâmetros sociais para o comportamento moral e político dos cidadãos que a escola pretendeu formar. Importante mencionar a possibilidade de se revisitar as fontes deste trabalho e com outras maneiras se realizar novas abordagens, construir novos objetos e novos problemas.

Os documentos da cultura material escolar de Santa Catarina foram importantes fontes desta pesquisa, por conceberem em seu interior modos educativos e prescrições escolares sobre o que e como ensinar de determinada época. Estes documentos, utilizados por professores e alunos das escolas catarinenses, possibilitaram visualizar parte de um ideário pedagógico disseminado sob certa estética, que pensamos ser contributivo para se pensar não apenas o passado, mas a estruturas e modos organizadores da educação escolar na atualidade.

Enfim, diferentemente do que conclui o espaço destinado às considerações finais, para nós, é novo e imarcescível sempre. É o marco do novo, de um início para se

pensar ponderações futuras. Os elementos mobilizados para a escrita desta dissertação nos ajudaram a pensar outros e novos questionamentos que virão a calhar um trabalho futuro. As fontes deram a noção de temporalidade ao objeto. A temática abordada possibilitou fazer o levantamento bibliográfico e cruzar com as fontes os dados de uma pretensa docilização dos sentidos.

É importante mencionar que este trabalho não pretendeu obter um lugar de autoafirmação no campo acadêmico, mas de se inserir neste espaço de formação. Como todo conteúdo inter e multidisciplinar esta temática também é atravessada por diferentes leques e possibilidades, o que faz abranger aporte a área de formação de filosofia da educação.

Assim, não podemos responder a questões de outras áreas por termos escolhido o viés das perspectivas compartilhadas na história da educação. No entanto, não descartamos a possibilidade de compreender em trabalhos futuros, uma abordagem mais filosófica acerca do tema relacionado e pensar nas questões de docilização dos sentidos no contexto educacional de conjunto com o desenvolvimento técnico disponível daquele momento. Pensar, por exemplo, que tal sensibilidade abordada, constituidora da subjetividade infantil, deriva das condições técnicas de cada tempo histórico.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil**: um estudo sobre a consciência de classe: da revolução de 30 até a aliança nacional libertadora. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira**. Brasília: UnB, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto ao povo e ao governo. In: **Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BARBOSA, RUI. Tomo I Lições de Coisas. In: Obras **Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. XIII, 1950

BERTONHA, João Fábio. **Fascismo, nazismo, integralismo**. São Paulo: Atica, 2004.

BETHLEM, Hugo. **Em Vale do Itajaí**: jornadas de civismo. José Olympio Editora, 1939.

BRASIL. Decreto Federal n.º 13.014, de 4 de maio de 1918. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/5/1918, Página 6525. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13014-4-maio-1918-526952-norma-pe.html>. Acesso em: 09 maio 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm

_____. **Decreto n. 19.398 ou a lei orgânica de novembro de 1930**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37246>

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11 a ed., 1998.

BOMBASSARO, Ticiane. **A educação Física no Estado de Santa Catarina**: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930- 1940): fragmentos para uma história da educação do corpo em Santa Catarina. Florianópolis: DIOESC, 2012, 216 p.

_____. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, set./dez. 2007.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: _____. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p.137-166.

- CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência a regeneração**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008, 264 p.
- CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1952
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. . In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**, Cortez: SP, 1997, p. 269-288.
- _____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. In: **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol. 11, nº 5, p. 173-191, 1991.
- COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: tratado universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Praga: Academia Scientiarum Bohemoslovenica, 1957.
- CURY, Carlos Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- CHERVEL, André. 1990. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. 2. Porto Alegre: Pannomica.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- _____. **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- 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: Ed. da UFSC, 1991.
- GIORGI, Cristiano Di. **A Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1992.
- GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do Ensino Primário**: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina. Blumenau: Typografia Carl Wahle, 1929. p.22.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-44.

KREUTZ, Lucio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O Português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil**. Itajaí: Ed. da UNIVALI; Blumenau; Ed. FURB, 2000.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Tomo 3; Volume 2; 7ª edição; 2004. p. 259-291.

NOGUEIRA, Rui Alencar. **Nacionalização do Vale do Itajaí**. Rio de Janeiro: Masursky, 1947.

NOSELLA, Paollo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: Por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. **Estado Novo: ideologia poder**. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982. 166 p.

PETITAT, Andre. **Produção da escola – produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REBELO, José Angelo. **Sem História não dá: assim se fez Camboriú**. 1ª edição. Ed.: Jose Angelo Rebelo, 1997, 328p.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas**. 15.ed. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio, 1982.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Escritos Sob Os Regimes Políticos De Vargas E Mussolini: para uma fascistização da Infância?. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 165-193, 2014a.

_____. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, July-Dec., 2014b.

_____. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937- 1945). **Revista Portuguesa de Educação**, n. 25, 2012, p. 137-163.

_____. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.24, 2010, p.83-112.

_____. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**, n.2, 2009, p.261-174.

_____. O espaço educativo na escola primária teuto-brasileira rural. In: SANTOS, A.V.; VECHIA, A. (Orgs.) **Cultura Escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008a, p.15-32.

_____. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 229-252, set./dez. 2008b.

SANTOS, Ademir Valdir; MUELLER, Helena Isabel. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 2, jan. 2010, p. 261-274.

_____; VECHIA, Ariclê. Escola, imigração alemã e identidade étnica no Paraná e em Santa Catarina. **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 12, p. 395-410, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.58.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Daniele Hungaro. **Inovações educacionais entre os anos de 1870 a 1890: coeducação dos sexos e método intuitivo**. In: VI Congresso Internacional de História, 2013. v. 3.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

SOUZA, Rogério dos. A arte de disciplinar os sentidos o uso de retratos e imagens em tempos de nacionalização (1930-1945). **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n. 57, abril-jun, 2014, p 399-416.

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/SC, Cidade Futura, 2003 (pp. 221-252).

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; PROCHNOW, D. P. M.. As lições dos grupos escolares: um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: Vieira, 2006. v. 1. p. 234-235.

TOKARSKI, Fernando. Andar na Aula: uma salvaguarda do polonismo. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de Escolas**. Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, p. 101.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil: da Aliança Liberal às realizações do primeiro ano de governo (1930- 1931)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HistedBr, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil**, Cortez: SP, 1997, p. 289-310.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia, 1997.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, **Maria do Carmo. Manifesto dos Pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. FGV: Editora, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 FONTES

ABREU, Casimiro; COELHO, Trindade; SILVEIRA, Demilda et al. **Segundo Livro de Leitura**. Livraria Moderna: Florianópolis, 1933.

ARQUIVO Histórico Eugênio Schmöeckel. Jaraguá do Sul, SC.

ARQUIVO Público do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina.

BARBOSA, Rui. A Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: _____. **Obras completas**. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

BRASIL. **Catecismo Cívico do Brasil Novo**. Departamento Nacional de Propaganda, 1937.

_____. **O Brasil é Bom**. Departamento Nacional de Propaganda, 1938.

RICCHETTI, Henrique. **Infância. 2o. livro**. 160. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1947.