

**TICIANE BOMBASSARO**

**SEMANAS EDUCACIONAIS:  
A arquitetura do poder sob a celebração da didática**

**FLORIANÓPOLIS  
2006**

**TICIANE BOMBASSARO**

**SEMANAS EDUCACIONAIS:  
A arquitetura do poder sob a celebração da didática**

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

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

**Florianópolis, 04 de abril de 2006.**



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

**SEMANAS EDUCACIONAIS:  
A arquitetura do poder sob a celebração da didática**

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

APROVADA PELA SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC – Orientadora)  
Dr. Alexandre Fernandez Vaz (CED/UFSC – Examinador)  
Dr. Norberto Dallabrida (FAED/UDESC – Examinador)  
Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC – Suplente)

**TICIANE BOMBASSARO**

**FLORIANÓPOLIS  
ABRIL/2006**

À Roseli, minha mãe, por sua fé  
inabalável em mim.

Aos meus avós maternos,  
Alzira e Manoel, que me dedicaram  
tamanho amor, mas não puderam  
me ver crescer.

## AGRADECIMENTOS

A todos os colegas e professores do PPGE/UFSC, que debateram as primeiras idéias desse trabalho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), pelos debates profícuos, horas de estudos, conhecimentos partilhados e amizade, o grande elo construído nesses anos.

A orientadora Profa. Dra. Maria das Dores Daros, por assumir a responsabilidade de uma “maternidade clandestina” e pela companhia em tão longo caminho.

À Profa. Dra. Leda Scheibe, pelo carinho que me dedica, e pelo trabalho partilhado que tanto me ensina a cada dia.

Aos professores Dra. Eneida Oto Shiroma, Dra. Olinda Evangelista e Dr. Alexandre Fernandez Vaz, igualmente responsáveis pela minha formação.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC), Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), Instituto Histórico Geográfico, Arquivos Públicos de Ibirama e Blumenau, pelo acesso às fontes e auxílio à pesquisa.

A Suzana Cardoso, pela revisão e ricas sugestões.

A minha irmã Ana Paula pelo apoio e carinho; e todos que, de certa forma, “financiaram” minha pesquisa, contribuindo com a minha biblioteca particular.

A minha avó Terezinha, meus tios Silvia e Luiz e primas Cristiane e Fabiana, pelo eterno incentivo.

A todos os meus amigos que se reconhecem no meu “muito obrigada”, pelo imenso carinho e horas de diversão: Fabiana Lorenzetti, Karin Regina Coelho, Gustavo Quandt de Oliveira, Fábio Soares Teixeira, Joelma Marçal de Andrade, Rhianne Kleinjohann, Márcia Silva Machado, Cristiani e Maristela Souza, Marcelo Rafael de Souza, Marisa Moenster, Noemi e Átila, Sulzete e Yuri, Rafael Quadra e Silva, dentre tantos outros.

A memória de meu pai, por todas as semelhanças que me trouxeram até aqui.

E, sobretudo, a minha mãe Roseli e minha tia/madrinha Rosilda, pela criação e exemplo infatigável de luta e coragem diante de tantas desventuras que a vida nos reservou. Sobrevivemos juntas, e a vocês entrego este trabalho como parcela de uma dívida impagável.

Ao companheiro Marcus, grande incentivador, parceria fiel, amor de presente, meu final feliz.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
1.1 Repensando as histórias e as memórias.....	17
<b>2. SOB A ARQUITETURA DO PODER, ERIGE-SE A EDUCAÇÃO CATARINENSE.....</b>	<b>33</b>
2.1. Os intelectuais e o campo educacional.....	35
<b>3. AS SEMANAS DE EDUCAÇÃO: CELEBRAÇÃO DA DIDÁTICA.....</b>	<b>46</b>
3.1. Organização e temas das “Semanas”.....	54
3.2. O processo de formação: remodelando a prática do professorado catarinense.....	60
<b>4. A NOVA PEDAGOGIA ENFRENTA A VELHA ESCOLA.....</b>	<b>67</b>
4.1. Santa Catarina na IV Conferência de Educação.....	75
<b>5. COMO SE CONSTRÓI UM <i>HOMEM NOVO</i>?.....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>

## RESUMO

Este estudo, intitulado “Semanas Educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática”, dedicou-se a análise do evento como parte importante da construção de uma específica de cultura pedagógica, derivada do movimento pela Escola Nova no Brasil. Realizadas durante os anos de 1936 e 1945 em Santa Catarina, as “Semanas” inseriam-se num conjunto de debates sobre a modernização nacional. A década de 1930 inaugurou um período de centralização do poder, que resultou em medidas de controle sobre os mais diversos espaços sociais. Dentre eles, a educação recebeu destaque, pois constituía um importante campo de construção do ideal de homem novo, demandado pela conjuntura urbano-industrial que se criava. Os olhares lançaram-se na direção das possibilidades que o movimento pela Escola Nova oferecia, e projetos diversos foram apresentados como capazes de incorporar os modernos métodos de ensino a escola. Renovadores ou tradicionais, comum oposição que se estabeleceu na época, dedicaram-se a construir um sistema educacional que atendesse aos requisitos dessa modernidade capitalista. Emerge, então, uma categoria de intelectuais, a maior parte ligada a cargos públicos, cuja função essencial era a reforma do sistema de ensino, de acordo com os novos pressupostos. Passa a se difundir uma cultura pedagógica baseada em princípios científicos e efetivada na formação de professores. Aos intelectuais catarinenses, urgia a adequação do estado as novas fórmulas educacionais, e, embora o tivessem feito com reformas na formação inicial, um evento que pudesse propiciar uma atualização aos docentes, que, há muito, haviam egressado, sinalizou como uma alternativa interessante. As “Semanas Educacionais” foram criadas, a fim de “uniformizar os processos de ensino”, contribuindo para que se dissipassem no estado as novas formulações pedagógicas, em geral, provenientes do movimento pela Escola Nova no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Semanas Educacionais. Intelectuais. Escola Nova.

## ABSTRACT

This study, intitled "Educational Weeks: the architecture of the power under the celebration of the didactics "dedicated analysis the event as important part of the construction of a specific pedagogical culture, derived from the movement for the "New School" in Brazil. Carried through during the years of 1936 and 1945, the "Weeks" were inserted in the national modernization. The decade of 1930 inaugurated a period of centralization of the power, that resulted in measures of control on the most diverse social spaces. Amongst them, the education received prominence, therefore was an important field of construction of the ideal of new man, demanded for the conjuncture urban-industrial who if created. The looks had been launched in the direction of the possibilities that the movement for the "New School" offered, and diverse projects had been presented as capable to incorporate the modern methods of education the school. "Pioneer" or "traditional", common opposition that if proliferated at the time, had been dedicated to construct an educational system to it that took care of to the requirements of this capitalist modernity. It emerges, then, a category of intellectuals, most on a public offices, whose essential function was the reform of the education system in accordance with the news estimated. It passes if to spread out an established in scientific principles and accomplished pedagogical culture in the formation of professors. To the intellectuals from Santa Catarina state, the adequacy of the state to new educational formulas urged, and even so they had made it with reforms in the Curso Normal [Normal School], an event that could propitiate an update to the professors that had left from it signaled as an interesting alternative. The "Educational Weeks" had been created in order "to became equal the education processes", contributing so that they were wasted in the state, the new pedagogical formularizations, in general, proceeding from the Brazilian's New School movement.

Key-words: Teacher Training. "Educational Weeks". Intellectuals. "New School".



## 1. INTRODUÇÃO

Se tivesse acreditado na minha brincadeira de dizer verdades,  
teria ouvido verdades que teimo em dizer brincando;  
falei como um palhaço, mas jamais duvidei  
da sinceridade da platéia que sorria.  
Charles Chaplin

Desde o início do século XX, a preocupação em torno da educação popular emergiu exigindo medidas políticas mais efetivas. O advento da República trouxe consigo a crença na conquista dos direitos políticos que a soberania confere, ao mesmo tempo em que impulsionou o aparecimento de necessidades sociais adequadas à nova conjuntura política. Em contrapartida, a falência das instituições burocráticas e o testemunho de que o poder do Estado continuava a ser a extensão do domínio de certas oligarquias mostraram que o quadro político no Brasil havia se tornado um malogro de ampla extensão. Até então, a situação de anacronismo da sociedade brasileira em referência aos emergentes postulados liberais configurava um retrato um tanto caricaturizado da república em formação.

Tal quadro, instaurado pela ausência de um poder político autônomo e regulador das instâncias sociais, somava-se a um dissoluto contingente populacional alheio aos planos nacionais. O que se reconhecia era um povo distante da participação política e, portanto, de pouca influência na legitimação do poder representado pelo Estado. A situação desordenada da sociedade brasileira mostrava o longo caminho a se percorrer nesta passagem da condição oligárquica-tradicional para urbano-industrial, na conquista do estatuto de *civilização moderna*.

As promessas do regime, especialmente no que tange às políticas sociais, falavam da superação de uma estrutura social demasiado extemporânea, atrasada e anacrônica. Em seu lugar, a industrialização crescente traria os benefícios de uma nova organização produtiva. Porém, no bojo dessas medidas, havia a remodelação das classes sociais com base em uma organização política centralizada pelo controle estatal e elites dirigentes.

Esses embriões de mudança tinham origens e motivações diversas, mas convergiam numa aguda preocupação com a debilidade do Estado e da economia agroexportadora sobre a qual se assentava. Fragilidades que vinham sendo debatidas, desde os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, por intelectuais, políticos, empresários e militares, sendo

concebível que levassem, mais cedo ou mais tarde, a alterações institucionais importantes. (LAMOUNIER, 1992, p.41).

Para tanto, implementou-se um lento processo de fechamento e repressão apoiado por intelectuais, políticos, civis e militares, culminado no movimento de tomada do poder em 1930, e sua radicalização em 1937. A proposta urbano-industrial, cunhada a partir de então, baseava-se na centralização do poder por um Estado forte, demandando uma crescente racionalização burocrática e a instituição de um corporativismo estatal. Em crítica às instituições representativas da democracia liberal, esse modelo propunha que as atividades políticas fossem substituídas por “trabalhos técnicos em comissões e conselhos de grupos profissionais ou econômicos”. (D’ARAÚJO, 2000, p.11). O movimento chefiado por Getúlio Vargas, embora não tivesse modificado originalmente os conflitos entre as elites que figuravam desde o regime republicano,

(...) alterou substancialmente o *modus operandi* do sistema político, reestruturando os canais de acesso ao poder federal e dando início a uma série de mudanças substanciais, tanto práticas quanto ideológicas. Justamente neste sentido é que se pode entender a Revolução de 1930 como o momento focal do processo brasileiro de *state-building*: uma forte inflexão centralizadora no aparelho estatal, corrigindo o regionalismo excessivo da Velha República, e, ao mesmo tempo, uma inflexão na política econômica, que se orienta cada vez mais no sentido do nacionalismo e da industrialização. (LAMOUNIER, 1992, p. 41).

Assim, a liberdade política e os partidos deveriam ser substituídos por agrupamentos organizados e liderados por um Estado fortalecido. Em suma, o Estado deveria ter qualidades superiores às do indivíduo e às da sociedade:

A questão do Estado era central na crítica que os autoritários faziam ao liberalismo. Mas eles pregavam a necessidade de fortalecer a autoridade do Estado — e o corporativismo se prestava a isso — sem cair nos postulados do socialismo, que, para levar a cabo tal fortalecimento, enfraqueceria a Nação e as noções de nacionalidade e nacionalismo. Um Estado-Nação forte era o caminho vislumbrado como a saída para o século XX. Isso pode ser resumidamente traduzido como autoritarismo político e ideologia nacionalista extremada. Dentro dessa ótica, o governo regularia as atividades do cidadão, promoveria o desenvolvimento (seguindo metas fixadas por assessores técnicos) e fomentaria o espírito de nacionalidade. (D’ARAÚJO, 2000, p.13).

Erigir uma sociedade “moderna” (o que se acreditava possível conquistar com este “novo” período de administração estatal) exigia um modelo cultural mais de acordo com as

novas diretrizes do capitalismo. Era necessário um conjunto de medidas de centralização do poder<sup>1</sup>, a fim de constituir uma nova nação que se distanciasse dos postulados do socialismo, e a educação do povo sob a doutrina do Estado forte.

Sob a égide do propósito de “reconstrução da nação”, disseminou-se na sociedade brasileira pós-“revolução” de 1930 um discurso altamente valorativo da atividade educacional. A nova administração foi inaugurada sob o signo das reformas, e, no campo das políticas públicas, uma atenção especial foi dada à educação, a qual, tradicionalmente, era alvo de disputas e interesses de toda ordem. Princípio que reiterava o signo do progresso e a pertença ao rol das nações civilizadas, tornou-se fator constitutivo de *status*, devido à capacidade de acesso a todo tipo de classe. Neste sentido, segundo Evangelista (2002, p.19), mais que isso,

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto civilizador que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado. A homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado nacional.

O intuito do governo, explicitado nos planos políticos postos em prática nas décadas seguintes, mostrar-se-ia um tanto paradoxal, pois procurava afastar-se das duas doutrinas, o capitalismo liberal e o socialismo, que disputavam espaço como alternativas para uma nova configuração política e econômica. Ora, ciente do projeto que *não* se desejava executar, a fórmula construída para legitimar este território como nação residia no fortalecimento e autonomização do Estado, forjando uma cultura modelada às demandas de uma nova ordem social urbano-industrial. O caminho encontrado pelo governo autoritário era uma administração social baseada num Estado-Nação forte, no qual a unidade e a coesão social seriam consolidadas pela edificação de um homem novo.

Sob o caráter normatizador deste sistema, os diversos dispositivos reguladores implementados no campo educacional nas décadas posteriores buscaram produzir uma coesão identitária, a partir da obliteração dos elementos desintegradores da sociedade. A bandeira da Era Vargas flamulava sob os preceitos de que seria possível regular, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos, de forma a edificar um cidadão brasileiro adequado para trilhar os caminhos da modernidade.

---

<sup>1</sup> Dentre elas, a dissolução do Congresso Nacional e dos legislativos estadual e municipal no ano de 1930.

A atuação do Estado tornou-se basilar para que o projeto de reorganização nacional fosse desenvolvido pela escola com eficiência. Os caminhos já haviam começado a ser traçados com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, e, posteriormente, aprimorados, com as Leis Orgânicas no Estado Novo. No entanto, havia se tornado urgente a criação de uma política escolar de caráter nacional, delimitando as linhas gerais de seu plano e os objetivos essenciais. Era desta intervenção que a administração estatal dependia, para dar a organicidade dos modelos educacionais, sob cujo propósito se construiriam os planos nacionais.

O período pós-1930 impunha a urgência da solução das inconveniências geradas pela falta de coesão social. Um dos problemas provocados por uma constituição política dissoluta residia na disseminação de grupos étnicos e marginais, principalmente, imigrantes, que, ao chegar ao país, criavam estruturas autônomas na colônia, incluindo escolas, nas quais cultivavam os valores do país de origem. Alheias aos planos nacionais de ensino, criava-se uma dualidade no sistema formal de escolarização. Frente a isso, urgia obter-se a uniformidade da instrução ministrada, tanto no que se refere a criação de um efetivo sistema público, quanto aos métodos utilizados. Neste sentido, emergia a necessidade de construir um vínculo coletivo baseado, em especial, no uso comum da língua portuguesa e no cultivo das tradições culturais do país.

Santa Catarina vivia uma situação bastante peculiar em relação à disseminação de sentimentos alheios à nacionalidade. Terra habitada por um grande número de imigrantes, desde o século XIX, aportaram, no Estado catarinense, milhares de famílias provenientes de diversas regiões.

A colonização estrangeira criou nichos populacionais que cultivavam os costumes, a língua e os valores referentes a sua etnia. Com um grande número de colônias estrangeiras em território catarinense, o Estado negligenciava a educação das regiões marginais, impelindo, assim, a construção de escolas próprias dessas comunidades. Nas instituições coloniais ou comunitárias, um imigrante, sem instrução para a docência<sup>2</sup>, lecionava língua, história e geografia de seu país de origem.

No início do século XX, a educação catarinense passou por uma reestruturação, visando melhorias no pouco eficaz sistema de ensino estabelecido até então. A primeira reforma empreendida, a fim de construir um aparelho de escolarização mais coeso, foi

---

<sup>2</sup> Embora sem instrução para docência, pelo Decreto nº1300 de 14 de novembro de 1919, todo professor deveria ser diplomado por estabelecimento oficial ou reconhecido, ou possuir certificado, sendo, para isso, submetido a exame de habilitação. Os exames nas áreas de colonização eram efetuados pelo Inspetor Federal e obedeciam a rigorosos critérios, o que acabou por afastar inúmeros professores nas escolas coloniais ou comunitárias.

executada no governo de Vidal Ramos (1910-1914). Quando assumiu a administração do Estado, a educação havia se tornado um problema iminente.

Autorizado pelo Congresso Representativo<sup>3</sup> a empreender uma reforma no ensino em Santa Catarina, Vidal Ramos trouxe de São Paulo o educador Orestes Guimarães para exercer cargo de Inspetor Geral de Ensino<sup>4</sup>. Há muito, o Estado paulista tinha se tornado um exemplo do emprego dos “métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados”<sup>5</sup>, e a eficiência que se almejava em Santa Catarina poderia provir da reprodução de seus êxitos.

Em São Paulo, desde o final do século XIX, já se difundia o método intuitivo<sup>6</sup> na Escola Modelo (anexa à Escola Normal da Praça), por influência de Miss Márcia Browne. O procedimento consistia:

(...) na sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem. Procurava-se explorar a curiosidade natural da criança e dar-lhe, como ambiente de estudo, prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino. (FIORI, 1975, p.82).

A influência do educador paulista seria benéfica aos anseios de modernização do campo educacional no Estado de Santa Catarina. Guimarães começou sua reforma pelas estruturas de base. Instituiu os Grupos Escolares, que serviriam de unidades modelo, com ensino seriado, um professor para cada classe e um diretor geral, e garantiria uma instituição de ensino oficial nas zonas de colonização estrangeira.

<sup>3</sup> Pela lei n. 846 de 11 de outubro de 1910,

<sup>4</sup> Guimarães já estivera em Santa Catarina em 1907 para a reorganização do Colégio Municipal de Joinville.

<sup>5</sup> Art. 2º. da lei n. 686 de 11 de outubro de 1911.

<sup>6</sup> O método intuitivo vinha sendo utilizado nas escolas do país desde no final do século XIX, sob práticas que tinham por eixo a “atividade”, a “observação” e a “experimentação”. Se forem consideradas as legendas centralizadoras, pode parecer a qualquer leitor que a proposta da “escola ativa”, formulada pelos educadores do século XX, em nada diferia dos métodos do ensino intuitivo. A semelhança, de fato, ainda suscita discussões a respeito do que se pode considerar inovador nas propostas apresentadas. O estudo realizado por Carvalho (2002) oferece mais elementos para se pensar esta problemática. Em sua pesquisa, a autora demonstra a mediação do intelectual Lourenço Filho em um conflito entre João Hippolyto de Azevedo e Sá, diretor da Escola Normal de Fortaleza, e Moreira de Sousa, o então Diretor de Instrução Pública do Estado, em meados da década de 1930. Lourenço buscava elucidar Moreira de Sousa acerca do que realmente significava a “escola ativa”, e afastá-lo da convicção de que um punhado de “práticas de exercícios ativos”, que já haviam sido implementados, resumia a filosofia da escola nova. Segundo Lourenço, praticar a atividade na escola não significava incorporar todas as mudanças estruturais propostas pelo movimento. Assim, embora as semelhanças e diferenças entre os métodos ainda sejam um debate pouco resolvido nos estudos a respeito, o que se pode ressaltar, a partir das análises elaboradas por Carvalho (2002), é que a influência recebida em Santa Catarina era diretamente proveniente de São Paulo, o estado que se considerava pioneiro na implantação dos métodos, segundo as novas teorias do ensino. O termo “método intuitivo” jamais apareceu nas fontes com as quais trabalhei, e os aspectos como “observação” e “centros de atividade”, comuns aos dois métodos, era justificado sob o lema dos modernos métodos de ensino, e, literalmente, por meio da implantação dos princípios provenientes do movimento pela escola nova no Brasil.

Embora tivesse empreendido grande reforma administrativa, os currículos e os programas de ensino das escolas primárias eram foco maior de sua atenção. Modificadas pelos decretos n. 587, de 22 de abril de 1911, e n. 796, de 2 de maio de 1914, as novas concepções de ensino que as embasaram foram difundidas pessoalmente pelo Inspetor e sua esposa Cacilda.

Ambos, até o ano de 1915, num total de 2.252 aulas e palestras, haviam exposto ao magistério catarinense os novos métodos de ensino, pois (...) entendia[m] ser mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações. (FIORI, 1975, p.95).

Os cursos de formação docente também foram alvo de sua atenção minuciosa. Reformulou o programa de admissão e o regulamento geral da escola normal do Estado. Segundo Fiori (1975, p.86), foi, ainda:

(...) reformado seu edificio e mobiliário e criados o museu escolar, gabinete de Física e de Química. O número de horas de atividade escolar foi aumentado, introduziu-se o estudo da Pedagogia e da Psicologia e um terço de suas aulas deviam ter caráter prático, visando impedir a substituição da “reflexão pelo esforço da memória”.

Estas medidas exemplificavam a firmeza das ações que Guimarães tomava na reorganização do ensino em Santa Catarina, as quais, embora embrionárias, imortalizaram seu nome como um dos maiores reformadores do Estado.

O prof. Orestes Guimarães (...) foi uma destas figuras que contribuíram imensamente para o elevado grão de cultura que felizmente tivemos. Vindo de S. Paulo, contractado pelo nosso governo, iniciou desde logo a remodelação do nosso ensino primário, dando-lhe um cunho prático que alcançou em tempo restricto os mais esplendentes resultados. (CIDADE DE BLUMENAU, 20 de setembro de 1936).

A estrutura implementada por ele só foi completamente revista em 1935, com Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, substituto de Guimarães no cargo de Diretor da Instrução Pública, em ocasião de sua morte (1931). A proposta de Trindade tinha por preocupação mais

imediate a formação docente. Tanto assim, que uma das suas maiores medidas foi a transformação das escolas normais do Estado em Institutos de Educação<sup>7</sup>.

A “reforma Trindade”, sob a autorização do então Interventor Aristiliano Ramos, provocaria mudanças significativas, no que dizia respeito à filosofia que embasava a política educacional no Estado. Sua iniciativa procurava dar ênfase às discussões nacionais sobre as novas formas de ensinar, justificando-se pela “necessidade da adoção de novas normas para regerem os cursos destinados à formação do professorado, para aplicações de novos métodos de ensino”. (Decreto n.713, de 5 de junho de 1935).

O diretor da instrução pública de Santa Catarina buscava estar em consonância com as propostas nacionais. Isso, porque as preocupações que mobilizaram aquela geração de educadores residiam no encontro de uma solução perfeita, que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o bálsamo social unificador. Em resposta a uma demanda política de adequação do sistema de ensino aos projetos sociais do Estado, as teses educacionais foram vistas como capazes de ajustar o passo da sociedade brasileira no rumo das nações civilizadas. O fato de terem sido concebidas em países “modernos”, como se preconizava na época, entusiasmava os educadores/reformadores, e, ainda, trazia o ímpeto da renovação aos sistemas de ensino do país.

Constatando a obsolescência dos modelos de ensino existentes, um seletivo grupo de educadores/reformadores teria o quadro profícuo para a construção de sua “nova” pedagogia. A tarefa a que se propunham, era, em suma, revisar aquilo que havia sido construído como base pedagógica, imperfeita, como convinha destacar, nas escolas brasileiras, e propor uma recomposição seguindo os preceitos instituídos nos países modernos.

A qualificação “nova” denotava que um tratamento diferente seria dado aos problemas educacionais. Para superar o arcaísmo que havia se enraizado na sociedade brasileira, a *nova* forma de pensar o social impulsionaria modificações no campo educacional, e, assim, inauguraria um ensaio de uma “escola nova” no Brasil.

Como mencionado anteriormente, o movimento da Escola Nova surgira ainda no século XIX, nos países europeus, sob o debate acerca da inserção de conhecimentos provenientes de diversos campos científicos no trabalho de moldagem dos espíritos.

---

<sup>7</sup> Sua nova organização era composta por Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária (3 anos para professores de zonas rurais), Escola Normal Secundária (3 anos para oriundos da Normal Primária) e Escola Normal Superior Vocacional (para alunos oriundos das Normais Secundárias ou da 5ª. Série do Colégio Pedro II). A Superior Vocacional funcionou apenas entre os anos de 1938 e 1939. Os egressos podiam lecionar nos Grupos Escolares e nas Escolas Normais Primárias.

No Brasil, contudo, o movimento chegou apropriado como crítica à ausência de um sistema de ensino coeso e com práticas adequadas a nova conjuntura “moderna” dos países ocidentais. Quando havia escolas, a prática pedagógica era “tradicional” demais aos olhos dos intelectuais, que acabaram se apropriando de pressupostos do movimento da escola nova provenientes da Europa e Estados Unidos, a fim de fazer a crítica do suposto anacronismo das instituições escolares brasileiras.

Revisado em seus princípios nos anos posteriores, o Movimento entusiasmou os educadores brasileiros, que passaram a defender a bandeira de uma escola única, ou seja, sem radicalizar a dualidade dos sexos, laica e, acima de tudo, sob a responsabilidade do Estado.

Para tanto, defendiam a retomada do protagonismo da escola, para que não mais a ação da igreja e das comunidades fosse a responsável pela manutenção da estrutura social. A família, como espaço de socialização, seria recuperada com a finalidade de auxiliar a condução da infância. O seu papel, porém, não seria mais significativo que aquele exercido pela instituição escolar, responsável pela instrução e formação geral do indivíduo.

Os efeitos desta renovação em sala de aula traduzir-se-iam numa forma distinta do ato de ensinar: a superação da mera transmissão de conhecimentos pelo exercício de rememoração. Percebeu-se, na interação entre os atores, uma possibilidade de um aprendizado mais significativo, não só para o domínio dos conteúdos escolares, mas para o exercício da sua função social.

A inovação no campo educacional justificava-se sob o estatuto da ciência moderna. De posse do conhecimento científico, legitimavam-se os discursos que denegriam o velho e exaltavam o novo, e divulgavam que o progresso seria o fim inevitável dos processos de cientificização. Sem a tal ciência, ou cientificidade das ações, dificilmente seriam conquistados os benefícios sociais, culturais e econômicos.

Nas reformas dos cursos de formação docente, a cientificização alcançou os currículos, pela implementação de cadeiras que dessem conta dos estudos recentes das áreas de conhecimento e que poderiam auxiliar o professor na sua missão de ensinar. As áreas privilegiadas eram a Sociologia, a Psicologia Experimental, a Biologia e a Estatística.

No processo de aprendizagem, os professores deveriam considerar as características individuais, as aptidões e o desenvolvimento singular, segundo o meio de origem, um diferencial que fazia do novo docente apto para a criação dos novos cidadãos. De certa forma, o movimento baseava-se em dois pressupostos: um aprofundamento acerca dos processos de aprendizagem e da cognição humana em geral e, também, a adaptação/subordinação do indivíduo à vida social e política.



Inspiradas pelos princípios emanados por todas as discussões em âmbito nacional a respeito das novas formas de ensinar, as resoluções da Reforma Trindade, em Santa Catarina, buscavam enquadrar o ensino no Estado nos postulados daquela nova proposição educacional. A respeito do ensino nas escolas normais, o próprio Trindade (Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935) reiterava a necessidade de introduzir as bases científicas e enfatizar a mudança do pensamento pedagógico:

(...) serão estudadas as diversas disciplinas concernentes e relacionadas à Pedagogia no sentido da **Escola Nova**. Preparando o professor com uma esmerada cultura e conhecimentos pedagógicos aprofundados, veremos então as nossas escolas irem se renovando no sentido de dar uma educação consentânea às necessidades hodiernas e abandonando uma escola que alfabetizava, mas fazia da criança um autômato passivo e sem personalidade capaz de por si só enfrentar a vida na sua dura realidade. (Grifo meu).

A preocupação com a inserção dos “novos métodos de ensino”, inspirados pelo movimento escolanovista no país, impulsionou as modificações estabelecidas no âmbito da formação docente no Estado de Santa Catarina, a partir da década de 1930.

O fato é que a crença no poder da ciência, na resolução dos problemas sociais, é marco profundo das décadas de 1920 e 1930. A inclusão dos estudos científicos vinha se processando nos anos anteriores, mas, a partir das reformas educacionais pós-revolução, acabaram por reconfigurar o quadro, principalmente, da formação docente.

A fé da geração de intelectuais de 1930 no conhecimento científico traduzia o impulso necessário da sociedade brasileira à vanguarda da razão, que não encontraram no irromper republicado, e que urgia ser conquistada pela ação organizada destas elites condutoras. Como no dizer de Le Goff (1996, p.255), o calendário da *intelligentsia*<sup>8</sup> recusava o passado anacrônico, a fim de retirar dele a justificativa da reorganização para o progresso. Daquele, evocando os vultos, deste, regozijando-se pelo domínio da possibilidade de intervenção.

A posição assumida em torno da resolução do anacronismo do país foi característica marcante dos diversos protagonistas desse contexto: católicos, liberais, integralistas, socialistas e comunistas partilhavam a crença da sua imprescindível posição

---

<sup>8</sup> *Intelligentsia* refere-se a um tratamento específico da categoria “intelectuais”, que define suas atribuições no campo político como uma tarefa especializada desse grupo. Segundo Martins (1987), as condições específicas do país, nos anos 20 a 40, propiciaram o surgimento de uma *intelligentsia* brasileira, à qual se integravam os chamados intelectuais da educação. O termo italiano, de origem russa, originalmente, significava um conjunto de livres pensadores antagonistas do poder do Estado.

no plano de reconstrução nacional. Neste âmbito, o problema da educação popular emergiu como preocupação fundamental, em torno da qual se organizaram mais que diferentes formas de execução dos planos: concepções distintas de modernidade. (VIEIRA, 2004).

Freqüentemente evocadas, como veremos posteriormente, as idéias de homogeneização, uniformização e padronização dos métodos de ensino, dos procedimentos administrativos, dos conteúdos escolares, enfim, da organização da escola popular no país, eram argumentos recorrentes neste projeto de coesão social pela educação. Independentemente da temática, há um sentido compartilhado entre os diversos grupos que se propunham a conduzir a nação: engendrar um modelo de referência sintonizado com os tempos modernos. Neste sentido, afirma Vieira (2004, p.6) que:

Em outros termos, buscava-se a internalização de determinados princípios, tais como: *identidade*, assentada sobre o civismo e a idéia de cultura nacional; *laboriosidade*, a partir da íntima sintonia entre cultura e mundo do trabalho (indústria); *religiosidade*, concebida como princípio mobilizador da fé e da devoção às causas; *racionalidade*, nos termos de ações dirigidas a fins; e *sanidade*, concebida como asseio e controle do corpo.

No horizonte desses anseios modernizadores, os intelectuais emergiram, imputando a si a responsabilidade daquilo que era, sobretudo, o sentido “civilizatório” do projeto político forjado após 1930. Este processo “constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p. 193): construir uma identidade nacional e forjar hábitos e atitudes, que estejam em consonância com um contexto de adequação às novas formas de sociabilidade por meio da escola. O plano elaborado consistia em introduzir modificações no ensino, que pudessem erigir um cidadão brasileiro, de acordo com o contexto que inaugurava. Pela educação, vislumbraram a forma de fazê-lo, aperfeiçoando mecanismos que executariam o plano civilizador. De fato, essa consistia na melhor forma de organizar o plano de reconstrução nacional. Pelas mãos dos intelectuais, que se propunham a conduzir as massas na conquista do estatuto necessário aos rumos da nova nação, a reforma dos mais diversos âmbitos de ação política atingiu de imediato o campo educacional, e, por conseguinte, a formação docente. Cientes de que o instrumento de maior eficiência no projeto de difusão dos preceitos da razão e modernidade seria a escola, ou aquilo

que habituaram chamar de “educação popular”, era imperioso que se processassem profundas modificações nas estruturas do ensino no país.

E foi na substituição de uma ineficiente “educação tradicional” por uma “escola ativa”, que dedicaram seus esforços e basearam grande parte de sua obra. Nos discursos proferidos em Santa Catarina, nas décadas de 1930 e 1940, a “renovação educacional” fazia-se imperativa e indispensável para a nova conjuntura social que se estabelecia.

Os discursos dos intelectuais catarinenses (cite-se aqui aqueles que dirigiam o Departamento de Educação [D. E.] e eram responsáveis pela criação das “Semanas Educacionais”) enfatizavam a necessidade de superar uma escola que não era eficaz na construção de uma nova sociedade, que vinha sendo concebida pelo novo regime. Sendo assim, buscaram demarcar suas falas sobre a substituição de uma suposta escola tradicional por uma “nova escola”, moderna e renovada.

No entanto, a renovação se apresentou como a adoção de um certo conjunto de métodos de ensino, que prometia a preparação para a vida e para o trabalho. Os intelectuais afirmavam que aquela educação, praticada há muito nas escolas catarinenses, havia incutido uma inabilidade social, que comprometia a vida do educando. Além do mais, o ensino era um processo enfadonho, sem ânimo, de repetição e memorização, que não facilitava a aprendizagem.

Sendo assim, o diretor do Departamento de Educação do Estado, Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, tornou-se o principal profeta dos “novos métodos de ensino” no Estado. Em suas falas, reafirmava que a modernização pedagógica constituía a resolução dos problemas catarinenses. A partir daí, a “escola ativa” começou a ser promulgada no Estado como uma forma de inserir uma dinâmica escolar mais coerente com os fins educacionais, há pouco reformulados. Resultou, no entanto, muito mais numa proposição técnica de auxílio didático, do que uma profunda mudança de filosofia no encaminhamento de ações no campo educacional.

A implementação de modernos métodos pedagógicos acompanhava o movimento nacional de disputas em torno do controle do aparelho escolar. No cenário brasileiro, emergiam debates acerca das necessárias modificações que deveriam processar no ensino, a fim de ajustar o passo da sociedade brasileira aos rumos das nações civilizadas. A atuação do Estado era fundamental para que o projeto de regeneração social pela escola fosse executado com eficácia. Aos administradores estatais, tornou-se evidente a possibilidade fazê-lo pela formação docente, e aos intelectuais catarinenses, a possibilidade de difundi-lo além dos cursos de formação inicial.

## 1. 1 Repensando as histórias e as memórias

Em pesquisa de Iniciação Científica, dediquei-me a discutir o lugar que a disciplina de sociologia ocupava na formação docente. Investigava, considerando as décadas de 1930 e 1940, a implementação de medidas reformistas nos cursos de formação docente, visando a modernização de sua estrutura e adequação àquilo que proclamava uma nova ordem social. Das escolas de formação às escolas primárias, debatiam-se temáticas consoantes às discussões nacionais sobre o que se chamava de superação do tradicionalismo nas instituições de ensino.

Debruçada sobre o exame do periódico “Revista de Educação”<sup>9</sup>, deparei-me com inúmeras menções à eficiência da “escola ativa”, como novo modelo pedagógico, que estaria sendo implementado em Santa Catarina, por meio da divulgação do Departamento de Educação. O novo pressuposto didático vinha sendo proposto pelos intelectuais que dirigiam o D. E.<sup>10</sup>, com o objetivo de debater problemas da prática docente, especialmente quanto a metodologias e fins educacionais entre professores e, eventualmente, alunos dos Cursos Normais e Complementares.

Tais reuniões eram as “Semanas Educacionais”, uma obra idealizada pelos intelectuais do D. E., que havia sido instituída como processo de atualização dos professores. Tinham por finalidade fazer conhecidos os novos parâmetros do ensino, segundo as recomendações do Departamento, debatendo as questões pertinentes à prática pedagógica que se delineavam no contexto de reformas do ensino no Estado. A intenção era fazer com que o evento fosse levado ao maior número de cidades catarinenses, mas começaria pelas zonas de colonização estrangeira, além da capital, pois pressupunham a necessidade de normatização mais imediata das escolas dessa região<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Encontrado no Arquivo Público e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. A *Revista de Educação* foi publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937 pela Interventoria do Estado, sendo definida como um “Órgão do Professorado Catarinense”. Mediante pesquisa na Biblioteca e Arquivo Públicos do Estado de Santa Catarina, foram encontrados cinco exemplares da *Revista*, quatro deles relativos ao ano de 1936 e, um, ao ano de 1937. O periódico tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos, a fim de orientar e auxiliar o professor.

<sup>10</sup> Daqui em diante, quando conveniente, apenas D.E.

<sup>11</sup> Como dito anteriormente, um grande número de escolas das zonas de colonização estrangeira havia se organizado, alheias aos planos nacionais de ensino. Com a campanha de nacionalização processada no Estado a

As *Semanas* haviam sido concebidas em torno de duas grandes questões da agenda política catarinense: a modernização do sistema de ensino e a campanha de nacionalização, divulgando o uso da língua portuguesa. A primeira, porém, obteve maior destaque nos debates realizados, pois representava o investimento que o Estado fazia para manter-se em harmonia com as exigências nacionais para o ensino.

Os responsáveis pela obra e, principalmente, pelo domínio dos assuntos que seriam discutidos durante as *Semanas*, auto-intitulavam-se de “embaixada educacional”<sup>12</sup>, que difundiria a renovação do ensino no Estado. Composta por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade (Diretor do Departamento de Educação e, posteriormente, Inspetor Escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino<sup>13</sup>), João dos Santos Areão (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino), Elpídio Barbosa (Sub-Diretor Técnico do Departamento) e o professor Barreiros Filho (professor de Português e Literatura na Escola Normal da capital), especializou-se em temáticas distintas, revezando-se nas preleções do evento.

Aqueles homens de letras, que aderiram ao quadro burocrático estatal, assumiram, no bojo de suas ações político-culturais, a construção de um plano educacional como veículo de efetivação de um tão almejado projeto de modernidade.

O campo cultural e, especialmente, o educacional se tornaram um bom negócio, ao qual dedicava-se orçamento próprio e atenções extensas, e em torno do qual criava-se uma *intelligentsia*. Assim, em consonância com o que ocorria em todo o país, no que tange às relações entre intelectuais e Estado, os ilustres educadores foram cooptados para assumirem tarefas políticas no âmbito intervencionista, que se inaugurava nas mais diversas atividades.

Abrigados sob o rótulo de *técnicos*, os intelectuais especializaram-se nas carreiras públicas e no exercício das atividades, que eram anteriormente atribuídas a qualquer douto. O intelectual diletante fora substituído a partir da exigência da profissionalização do campo educacional, até então dominado por ilustrados das mais diversas procedências: bacharéis, engenheiros e médicos. (BRANDÃO, 1999).

(...) a profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais correu por conta das exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico que por uns tempos passou a enxergar na extensão das

---

partir do início do século XX, e radicalizada na década de 1930, os professores (na maior parte, substituídos por professores nacionais) precisavam se adequar às exigências das novas diretrizes do ensino.

<sup>12</sup> O termo era usado pelos participantes do evento e autoridades locais, sendo cunhado já na primeira *Semana*, realizada em Tubarão no ano de 1936.

<sup>13</sup> Criado pelo Decreto-lei n. 124, de 18 de junho de 1938.

oportunidades de escolarização uma estratégia que poderia proporcionar dividendos políticos consideráveis. (MICELI, 1979, p.168).

As posições que esses novos técnicos foram ocupando no aparelho estatal acabaram criando uma relação de interdependência/conveniência entre ambos os setores. Sua associação ao Estado deu-se sob o signo do argumento de autoridade que se legitimava pelo domínio de um conhecimento especializado, no caso, da ciência do social, que poderia servir a uma “ciência do governo”. Assim, o domínio da cultura acaba por se constituir em um “negócio oficial”, implicando em orçamento próprio e na criação de um grupo singular, capaz de intervir em todos os setores da produção, difusão e conservação do trabalho intelectual<sup>14</sup>.

A causa da educação do povo tornou-se a bandeira em torno da qual se constituíram as novas camadas intelectuais. Demiurgos da nação imputavam a si a responsabilidade da execução dos projetos políticos. Foi do seu vínculo com o Estado que puderam exercer a legitimidade de seu conhecimento. Ocupando posições dentro do aparelho burocrático ou de grande militância social, proclamavam-se auxiliares da “ciência do governo”, a partir de sua missão, que era eminentemente política.

Dedicado à análise da constituição do quadro do funcionalismo público nas primeiras décadas do século XX no Brasil, Miceli (1979) constatou o aumento do número de intelectuais vinculados ao campo cultural no estamento burocrático. Segundo o autor, constituiu-se no período uma elite intelectual e burocrática, convocada para assumir cargos de cúpula ou “as principais trincheiras do poder central seja no âmbito estadual seja ao nível dos conselhos e comissões”. (MICELI, 1979, p.146).

Tais funções ofereciam aos seus ocupantes acesso direto aos núcleos de poder que lhes permitiam legislar sobre matérias de sua alçada. No que se refere a atuação no campo educacional, o autor identifica uma categoria específica de intelectuais/técnicos, a quem ele denomina “educadores profissionais” que representavam um grupo de jovens acadêmicos que ascenderam a cargos no aparelho burocrático estatal.

Os educadores profissionais que acessavam o Estado nessa conjuntura de disputas por projetos políticos para o campo da educação, eram chamados a integrar o quadro de funcionários públicos em virtude da competência e do prestígio que gozavam em suas áreas de atuação

Em contrapartida, a espontânea adesão desses intelectuais dava-se, principalmente, em função dos benefícios que poderiam extrair da ocupação dos cargos políticos:

---

<sup>14</sup> Id. Ibid, p.131.

Por estarem muitas vezes ocupando postos de cúpula através dos quais podiam fazer valer seus pontos de vista no encaminhamento das reformas em curso, ou então, operando na qualidade de porta-vozes oficiais junto aos espaços de negociação que lidavam com as principais questões em pendência com os demais grupos de interesses fora do âmbito do Estado, prestaram serviços relevantes à ordenação jurídico-institucional e à sustentação do pacto das forças então vigente. (MICELI, 1979, p.165).

Em Santa Catarina, fazia-se valer a conjugação entre competência intelectual e influência política. Donos de trajetórias sociais e profissionais de destaque, os intelectuais que assumiram os postos de mando no Departamento de Educação circulavam pela elite catarinense, desfilando sua importância familiar e intelectual. A projeção que obtiveram ligava-se diretamente com o espaço social que ocupavam, mas estava somada ao destaque obtido em carreiras profissionais e, no caso de alguns, também estudantis.

Dois importantes dirigentes do D. E., Trindade e Barbosa, eram egressos do Ginásio Catarinense, colégio de ensino secundário, no qual se dava a formação dos filhos das famílias catarinenses de alto padrão, e ocuparam, durante as décadas de 1930 e 1940, os mais importantes cargos naquele órgão, conforme veremos adiante, a partir dos estudos realizados por Dallabrida (2001). Foram autores de inúmeras medidas e reformas, conhecidos popularmente como a “Santíssima Trindade da Educação”<sup>15</sup>, em menção ao trio que formavam com João dos Santos Areão, denotando a importância de sua intervenção no campo educacional e político em Santa Catarina.

Responsáveis pela (re)organização do sistema de escolarização e formação docente, esta pequena elite intelectual buscou traduzir em suas ações no campo educacional as preocupações políticas do período. Buscaram erigir um discurso que se propunha a comunicar a reformulação dos princípios pedagógicos, modificados segundo as novas exigências do mundo “moderno”, representadas pelas novas formas de produção e trabalho.

Nessa conjuntura recém-inaugurada, muitos setores se articularam, promulgando uma nova leitura do social. Imputando a tudo o que era “antigo” o *status* de inimigo deste novo período, o moderno nasceu como ruptura anunciada e desejada com o passado. Sendo este o escopo cobiçado dos novos tempos, urgia a solução dos problemas, que o atual anacronismo insistia em provocar, pautando-se as novas ações em princípios que já haviam se mostrados eficazes em países mais avançados.

---

<sup>15</sup> Ver Fiori (1975).

A inovação pôs em cena uma interessante categoria de delimitação temporal, o passado nocivo *versus* um futuro próspero, em cuja base residia a sanção do ideal de progresso social. O antigo, anacrônico ou extemporâneo, passou a ser uma referência constante a experiências não exitosas e, necessariamente, *do passado*.

Essa figura do fragmentário, que se instalou no domínio do pensamento e da política que lhe era correlata, instituiu uma interpretação do passado como um inventário de ineficiências superadas pela instituição de um *novo*, que vinha com um grupo seletivo de intelectuais, sendo planejada para o campo da cultura e da educação.

Dessa forma, as preocupações que mobilizaram aquela geração de educadores residiam na descoberta de uma solução perfeita, que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o bálsamo social unificador. Muitas foram as correntes de pensamento que influenciaram as teses educacionais brasileiras, buscando estabelecer métodos de ensino que viessem a conjugar ambas as coisas. Foi assim que idéias e práticas educativas, realizadas “num passado próximo” em países europeus, inspiraram os educadores profissionais no Brasil, já que, tendo sido concebidas em países “modernos”, como se preconizava na época, inspiravam a confiança e traziam o ímpeto da renovação aos sistemas de ensino do país.

Os intelectuais se propuseram, então, a revisar aquilo que havia sido construído como base pedagógica nas escolas brasileiras, imperfeita, como convinha destacar, e propor uma recomposição, segundo os preceitos instituídos nos países europeus e nos Estados Unidos. Constatando a obsolescência dos modelos pedagógicos existentes, aquele grupo de interventores teria o quadro profícuo para a construção de sua *nova* pedagogia. Essa qualificação denotava que um tratamento diferente seria dado aos problemas educacionais. Declaravam, pois, que superando o arcaísmo que havia se enraizado na sociedade brasileira, a *nova* forma de pensar o social resultaria numa constatação sobre os reais problemas educacionais e as possibilidades de reformá-la pelo ensaio de uma escola nova. A instituição escolar seria remodelada de acordo com aquilo que se definia como uma nova filosofia.

O movimento pela Escola Nova havia surgido em diversos países europeus, ainda no século XIX. Sob o entusiasmo das observações experimentais, das descobertas sobre a cognição humana e os testes de mensuração das capacidades, os propugnadores do movimento tornaram-se número bastante elevado.

Ao contrário do que ocorrera na Europa, quando a Escola Nova representou uma possibilidade real de superação do tradicionalismo nas escolas, a situação brasileira de um sistema de ensino dissoluto, fragmentário e disperso suscitou, para a realização de um



movimento pela Escola Nova no Brasil, a necessidade de recursos técnicos, científicos e doutrinários, que poderiam ser fornecidos por esta nova pedagogia.

Foi em consonância com o movimento de adesão aos princípios pedagógicos modernos, que os intelectuais do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina edificaram um espaço de formação docente, que se expandiria além da formação inicial. Isto, porque a reforma política, concebida por um conjunto de leis, decretos e medidas jurídicas auxiliares, claramente não alcançaria a eficiência programada no contexto concreto da prática em sala de aula. Coibir por meio de ação de direito as iniciativas privadas de escolarização de estrangeiros e implementar modificações nos currículos dos Cursos Normais não introduziriam novos sentidos imediatos na prática dos professores. Não apenas pela longitude, na qual se encontrava a efetiva massificação destes preceitos nos Institutos de Educação, Escolas Normais Equiparadas e Grupos Escolares, mas a proporção da eficácia poderia ser medida pela pouca abrangência que teria. Mais que modificar a estrutura formal das instituições era preciso traduzi-la em uma reforma social que obtivesse êxito — imediata, com um prazo menor e maior extensão.

Acompanhando o ritmo das reformas educacionais processadas no país, era necessário propiciar uma organicidade em relação aos modelos pedagógicos e identidade profissional dos professores, que não seria possível, exclusivamente, pela legalização de atos. Compreendeu-se, então, que o movimento endógeno de constituição de uma “nova concepção de educação” dar-se-ia, essencialmente, com a difusão em massa das teorias constituídas no âmbito nacional.

Diante da necessidade de construir um mecanismo que desse conta de disseminar as reformas políticas nos diversos espaços escolares, o Departamento mobilizou-se em torno da criação de formas de aperfeiçoamento dos professores, alternativas aos cursos de formação inicial (normal e complementar), em uma modalidade que se destinava à sua formação em serviço. No propósito de reverter a ineficácia da escola com base nas “novas formas de ensino” e propagar o ideário nacionalizador, as “Semanas Educacionais” se constituíram numa inovação no campo da formação docente, propondo-se a alcançar o maior número de professores possível, a fim de viabilizar as reformas que se vinham processando no ensino.

A partir de preleções proferidas pelos intelectuais daquele órgão, as Semanas pareciam configurar-se no elemento essencial de difusão de um pensamento pedagógico, intrinsecamente ligado às aspirações e deliberações do Estado. Porta-vozes oficiais das aspirações do governo, sua autoridade era conferida pelo lugar que ocupavam na hierarquia do funcionalismo público e pela forma como se mostravam verdadeiros profetas da fórmula

salvífica de regeneração social.

Compreendendo que as “Semanas Educacionais” constituíram um importante espaço de formação docente, que ocupou lugar na agenda da política do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, o objetivo deste trabalho suscitou questões diversas no meu ofício atual de pesquisadora. Em especial, o fato de que mesmo sendo de grande relevância para a compreensão do contexto político e educacional do período, as fontes que havia encontrado demonstravam-me uma forma bastante linear de transposição das teses educacionais “modernas” para o espaço de sala de aula. Nos discursos encontrados, estabelecia-se uma dicotomia entre uma “escola tradicional” e uma “escola nova”, entre o “arcaico” e o “moderno”, entre o “passado anacrônico” e o “futuro promissor”. Termos que faziam parte da retórica do movimento escolanovista em todo o Brasil, e eram comumente reiterados como justificativa das reformas processadas em todo o país.

Procurei, portanto, inverter o processo de pesquisa. Um caminho possível seria compreender como o Movimento de Escola Nova chegou a Santa Catarina, como foram colocadas em prática as teses educacionais mais modernas, ou quais as deliberações do movimento para a reestruturação do ensino nas unidades da federação. Seria como começar nos intelectuais da renovação do Brasil e chegar em Santa Catarina. No entanto, tal procedimento acabaria por corroborar grande parte dos discursos a respeito dos intelectuais brasileiros que participaram das discussões educacionais da época. Sobretudo, induziria à crença na homogeneidade do movimento e na transposição imediata dos princípios emanados.

Associação inegável, porém, existia entre os debates nacionais sobre a Escola Nova e as discussões realizadas durante as Semanas. Sob a justificativa da urgência em modernizar os processos de ensino no Estado, os intelectuais do Departamento de Educação promoveram uma obra de disseminação de princípios, que refletiam as mais recentes teses nacionais. Embora tenham-na utilizado de forma bastante peculiar, em recortes esporádicos e instrumentais, como veremos ao longo desse trabalho, a regra de ordenação do discurso residia na oposição entre *novo* e *velho* e na capacidade de se edificar um novo cidadão que estivesse mais adequado a esse novo contexto urbano-industrial.

Comumente, o procedimento mais interessante, e com o qual me debati algumas vezes, seria investigar de que maneira os movimentos de divulgação da Escola Nova chegaram a Santa Catarina. Essa proposta de trabalho, porém, buscou seguir o caminho inverso: partiu do mapeamento das inovações implementadas em Santa Catarina, representadas e difundidas nas “Semanas Educacionais”, para, somente depois, analisar a apropriação das teses e artefatos metodológicos provenientes dos movimentos da Escola Nova

no Brasil. Assim, fiz a leitura do nacional pela experiência das festas didáticas realizadas no Estado, compreendendo como de fato as teses de modernização do ensino chegaram aos seus destinatários.

Foi nesse sentido que direcionei meu olhar mais prudentemente à forma pela qual os intelectuais do Departamento de Educação construíram uma memória em torno da sua atuação no aparelho burocrático estatal, impondo ao campo educacional uma parcela apropriada das teses mais discutidas do período, fazendo daquele espaço de formação docente um veículo difusor do seu próprio projeto político.

A insistência de publicar alguns depoimentos de professores na imprensa oficial e nos periódicos educacionais, exaltando a eficiência dos princípios ensinados pelos intelectuais do D. E., levaram-me a repensar seus discursos, partindo do pressuposto de que as *Semanas* acabaram por tornar-se uma espécie de lugar de construção de uma específica prática pedagógica, intervindo para orientar uma determinada apreensão daqueles princípios emanados pelas teses de “modernização do campo educacional”<sup>16</sup>.

Assim, a partir dos estudos realizados no âmbito da história cultural por Chartier<sup>17</sup>, propus-me a discutir de que forma aquelas idéias modernizadoras, que se traduziam nacionalmente nos discursos em torno dos movimentos da Escola Nova, foram apropriadas pelos intelectuais catarinenses e difundidas pelas “Semanas Educacionais”. Isso, porque se parte da existência de uma diversidade de práticas culturais que, em todos os casos, modificam a forma de recepção dos conceitos, teses e pensamentos pelos sujeitos e contextos locais. Assim, busca-se compreender as formas de apropriação do movimento, configurando leituras ou interpretações matizadas pelos intelectuais catarinenses acerca do movimento da escola nova no Brasil. O termo é utilizado na acepção explicada por Roger Chartier (2002, p.74):

(...) a apropriação tal como entendemos visa uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar, assim, atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura e nos outros casos também), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas.

---

<sup>16</sup> Ver Le Goff (1996).

<sup>17</sup> Grande parte da obra de Roger Chartier é dedicada ao estudo da história da leitura, segundo a perspectiva da Escola dos Annales. Sendo assim, o conceito de apropriação foi discutido ao longo de toda a sua produção, inclusive em debates com o sociólogo francês Pierre Bourdieu.

A noção de *apropriação* mostrou-se útil, porque, na definição de Chartier (2002, p.136), “postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” e, desta forma, auxilia na compreensão de qual tendência dos movimentos da Escola Nova a proposta dos educadores catarinenses condensava.

Considera-se, então, que a estruturação de um movimento de renovação do ensino em Santa Catarina fazia parte de uma construção contextual, a partir da recepção do movimento que se processava nacionalmente, edificando significados peculiares e específicos ao contexto local.

Portanto, essa pesquisa teve por objetivo compreender aquilo que se pode chamar de “Movimento da Escola Nova” catarinense, considerando as diversas apropriações do pensamento pedagógico escolanovista nas décadas de 1930 e 1940, demonstradas pelos discursos dos dirigentes do Departamento de Educação, no evento “Semanas Educacionais”.

Para as análises tecidas, foram utilizados documentos, nos quais os eventos eram descritos em seu programa e intento geral, como eram elaborados e em quais cidades foram realizados e avaliados, quando da publicação dos relatórios que visavam a discutir os resultados colhidos pelas *Semanas*.

Para tanto, foram utilizados os 7 artigos publicados na Revista de Educação, elaborados durante o evento ou que mencionavam as *Semanas*. Consistiam, na maioria, de relatos de professores ou de Inspectores Escolares, nos quais exaltavam a eficiência dos modelos apresentados, aplaudiam os oradores e reafirmavam suas crenças na resolução dos problemas educacionais a partir dos ensinamentos proferidos.

As referências que apareceram nos artigos da Revista levaram aos Relatórios do Departamento de Educação expedidos naqueles anos. Esta tarefa mostrou-se relativamente fácil, já que os relatórios multiplicavam-se em uma rede de outros documentos correlatos, específicos a áreas delimitadas de atuação que, enviados ao Interventor Federal, eram compilados na constituição do documento maior sobre a situação do Estado. Pude encontrar diversos volumes (em variedade, sendo que, em número, não excedem a casa das dezenas) das mais diversas secretarias e departamentos: Secretaria de Segurança Pública, Inspeção Escolar, Departamento de Educação, Departamento de Estatística, Departamento de Obras e Viação.

Foram encontrados documentos, variavelmente anuais, trimestrais ou semestrais. Eram emitidos periodicamente e congregavam informações a respeito dos trabalhos nos diversos setores, destrinchando, em estatísticas e dissertações de contínuas páginas, temas eleitos de acordo com a relevância que apresentavam. Minha opção foi, então, trabalhar com os

relatórios do D. E. e Inspeção Escolar, pelo relevo óbvio ao tema estudado, e os da Secretaria de Segurança Pública. Estes últimos tornaram-se proeminentes em meio à investigação, ao passo que o projeto de assimilação cultural dos estrangeiros, igualmente presente nas “Semanas Educacionais”, podia ser acompanhado pelos números divulgados pelo Serviço de Registro de Estrangeiros submetido àquela Secretaria.

Ambas as fontes indicavam que o evento havia tido grande importância e adesão de professores, durante o ano em que fora criado, fazendo-me buscar nos jornais das cidades, nas quais as sessões das “Semanas Educacionais” eram instaladas, a cobertura da mídia local. Foram encontrados 24 artigos nesses periódicos, dentre os quais, 8 em reportagens de capa. Não estão contabilizados aqui, porém, os artigos dedicados a anunciar o evento, convocando a população a prestigiar os intelectuais e a obra que divulgavam<sup>18</sup>, sendo inúmeros, durante as semanas que antecediam sua realização.

Outro periódico consultado como fonte foi a Revista “Estudos Educacionais”, cujos artigos na década de 1940 tornavam públicos os debates realizados no Instituto de Educação da capital. Sob a direção do Professor João Roberto Moreira, a revista trazia artigos de alunos, docentes e autoridades chamadas a palestrar no Curso Normal. Os artigos possuíam um caráter explicativo no que tange às “novas formas de ensinar” e aos conteúdos basilares da formação de professores. Em especial, muito se difundia sobre a influência do Movimento da Escola Nova na superação dos problemas educacionais. Tais textos tornaram-se importantes fontes de análise sobre bases científicas difundidas para os cursos de formação docente no período.

Porém, a escolha do objeto tratado nesta pesquisa colocou-me à frente de uma gama de desafios. O principal deles refere-se ao fato de as “Semanas Educacionais” fazerem parte dos objetos não privilegiados por pesquisas em História da Educação em Santa Catarina. Sua primeira e única descrição, bastante genérica, aparece<sup>19</sup> no trabalho já citado de Neide Almeida Fiori (1975), intitulado “Aspectos da evolução do ensino público”. Neste texto, quando analisa a trajetória das políticas educacionais e de assimilação cultural no Estado, menciona as reuniões, definindo-as como uma “tradição do Departamento de Educação”, com o objetivo de debater temáticas interessantes às reformulações educacionais do Estado.

---

<sup>18</sup> Ao longo do texto, quando forem citados artigos de jornal, optei por inserir todas as informações disponíveis ao lado ou em nota de rodapé, para que seja possível a distinção entre os jornais em que os artigos foram publicados. Isso, porque muitos dos artigos possuem o mesmo título, ficando difícil para o leitor compreender a origem do texto, se fosse referenciado segundo as normas da ABNT.

<sup>19</sup> Do levantamento realizado para a presente pesquisa, dentro de um certo número de obras relevantes ao tema do escolanovismo em Santa Catarina, a obra de Fiori é a única a mencionar o tema até a presente data.

Segundo a autora, as reuniões assumiam grande importância nas ações daquele órgão, já que constituíam um importante instrumento de campanha de assimilação dos grupos étnicos. De fato, a difusão da nacionalização do ensino constituía um importante eixo do projeto, mas, como veremos ao longo deste trabalho, associava-se a outras demandas igualmente (ou mais) relevantes.

A ausência de pesquisas que tenham, por ora, estudado ou mencionado o evento, limitou-me em relação a trabalhos locais que pudessem ser referência, ou que colaborassem para um relato mais conciso das questões que determinam o objeto eleito para o estudo.

Debrucei-me, portanto, sobre os trabalhos que buscaram investigar a história de algumas instituições escolares, as trajetórias de importantes intelectuais catarinenses, as medidas políticas específicas para o campo educacional, ou aquelas que tenham tentado delinear os aspectos do processo de colonização e sujeição à campanha nacionalizadora<sup>20</sup> no Estado de Santa Catarina.

Meu trânsito por aquelas pesquisas levou-me a cercar o período histórico, as determinações nacionais e regionais do meu objeto, mas, em todos os momentos, persistiu o desafio de propor uma investigação sobre as *Semanas*, buscando entendê-las a partir de uma construção específica do movimento de renovação educacional e da memória de uma pequena elite burocrática sobre o ensino catarinense e sobre si mesmos.

A partir desta opção, coube fazer outras escolhas necessárias em relação a fontes, abordagens e instrumentos possíveis, que determinariam a interpretação dos dados e, também, a narrativa histórica. Escolhas que, muitas vezes, prescindem da própria vontade do pesquisador ou da forma como se delimitam os caminhos na tessitura de um trabalho, mas, sem dúvida, são elas que publicizam sua forma de fazer história e fazer pesquisa histórica.

Ciente, pois, de que os fatos recolhidos, compilados e descritos eram uma parcela do real que havia sido registrado com alguma intencionalidade, trabalhei no sentido de compreendê-los como documentos-monumentos, no dizer de Le Goff (1996), exigindo um esforço, a fim de encontrar, pela crítica interna, as condições de sua produção histórica e, logo, de sua intencionalidade. Os monumentos são edificações intencionais que buscam perpetuar uma memória seletiva, como dito anteriormente, intencional e elaborada. Cabe ao historiador perceber e desconstruir sua dinâmica interna, para alcançar sua dimensão de testemunho histórico.

---

<sup>20</sup> Daniel (2003); Dallabrida (2001); Fiori (1975); Faveri (2002); Nóbrega (2000); Monteiro (1984); Luna (2000); Vieira (2000); Cristofolini (2002); Schaffrath (1999); Pinto (2001).

Partindo desse pressuposto, foi possível perceber que os dados recolhidos e elaborados a partir dos relatos oficiais do Departamento de Educação propuseram uma espécie de cristalização da memória em torno dos intelectuais, como verdadeiros precursores de uma obra de modernização do campo educacional catarinense. Ainda, colocavam em xeque a pedagogia aplicada até então para exaltar as idéias provenientes do Movimento da Escola Nova como fórmula ideal na resolução dos problemas encontrados na educação do Estado, e se faziam os porta-vozes mais competentes dessa obra de renovação.

De certo modo, suas afirmações se inspiravam no contexto nacional, no qual irrompiam as teses de diversos grupos de educadores em torno da construção de um sistema educacional capaz de servir ao projeto político de reconstrução social. Assim, na retórica elaborada, mantiveram uma dicotomia encerrada na oposição entre uma “escola tradicional” e uma “escola renovada”, com o fim de legitimar suas ações e executar seus projetos.

Portanto, as *Semanas* existiram como um espaço específico de difusão dos princípios educacionais “mais modernos” e de perpetuação de uma memória referente ao papel destes intelectuais ligados ao aparelho do Estado, como os arautos das reformas educacionais.

As falas giravam em torno da urgência de se alcançar uma nova forma de ensinar, principalmente porque aquela que vinha sendo executada nas escolas catarinenses seria não somente ultrapassada, mas, sobretudo, ineficaz. Os discursos prolongavam-se e faziam eco nos diversos espaços que se dedicavam a versar sobre a educação. Em artigo dedicado à cobertura da “Semana Educacional”, de São Francisco do Sul, o jornal *O Liberal* (1937) justificava as iniciativas, afirmando que:

Já era tempo de reconhecermos que há grande diversidade entre a vida de ontem e a de hoje, já era tempo de reconhecermos que a civilização (sic) evoluiu assustadoramente nestes últimos anos. Não poderíamos deixar que só os métodos de ensino continuassem medievais. Eles se coadunavam muito bem com a época de nossos avós, porém, hoje que a maneira de viver é outra, não poderíamos continuar com a escola tradicional. Si (sic) tudo modificou, como poderia o ensino continuar com os seus processos antiquados? Nós estávamos mentindo a creança (sic). Devemos pô-la diante da realidade da vida, devemos mostrar o que á o mundo (sic), não fiquemos só na teoria porque esta de quasi (sic) nada nos serve no momento atual. O essencial é a prática, porque sem ela os meninos de hoje serão uns fracassados quando se virem sosinhos (sic) na vida (PEREIRA, Otavio da Costa. Sobre a Semana Educacional. *O Liberal*. São Francisco do Sul, 1936).

Era no bojo desta consciência de que o novo significava a superação do anacronismo social e educacional, que as reafirmações da modernização necessária ao campo educacional em Santa Catarina se sobressaíam.

Esta preocupação com o que era característico do “momento atual” e com o que era *prático* refletia as inquietações em torno da adequação educacional ao contexto social que se criava. Erigir um cidadão ajustado aos rumos que a nação trilhava demandava um sistema de ações e medidas que passavam diretamente pela reforma do sistema de ensino. Tanto para teóricos nacionais, quanto para os técnicos catarinenses, vislumbrava-se a chance de executar os planos de homogeneização cultural pela modernização dos métodos de ensino.

Desse modo, este trabalho sobre as “Semanas Educacionais” busca inseri-las nesse contexto de disputas entre projetos políticos e educacionais, em que se sobressaem as medidas de radicalização da administração social e a constituição de quadros intelectuais ligados ao exercício político, a partir dos quais as figuras ligadas ao aparelho de Estado em Santa Catarina propuseram uma obra que eternizaria seus nomes em torno de um projeto de suposta modernização da escola.

Assim, os documentos e as memórias foram tratados como uma tentativa dos intelectuais “de impor, voluntária ou involuntariamente, uma determinada imagem de si”. (LE GOFF, 1996, p.548). Meu trabalho com as fontes não imputou a elas o sentido de testemunhos da obra empreendida pelos intelectuais do D. E. Revisei os artigos, os relatórios e as cartas dos professores, buscando pontuar as regras do discurso daqueles profissionais, sobre as quais era erguida a justificativa do evento. Posteriormente, fui identificando os conceitos-chave que permeavam os debates e analisando o lugar que ocupavam no projeto de “modernização educacional” no Estado. O passo seguinte foi “decifrar o código”, ou seja, rastrear suas origens, suas reformulações e seus usos no território catarinense.

Coube, então, operar com as fontes como formas de registros de memórias selecionadas que, ao edificarem sentidos, corroboravam a intenção de seus autores, como define Le Goff (1996, p.547):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram (*sic*), mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu sentido aparente.

A exequibilidade desta investigação reside, pois, no reconhecimento dos limites das questões propostas, da imperfeição do trabalho de entremear os dados, de hipóteses, de levantar perguntas, encontrar as fontes e bem seleccioná-las ao objetivo. Mas sua validade está,



acima de tudo, no rigor das escolhas, pois somente impondo-se a austeridade na eleição dos dados a considerar, segundo sua relevância para a problemática eleita, seja no campo teórico ou empírico, é possível justificá-las adequadamente na narrativa que eu construo neste trabalho. Ao reconhecê-la desta maneira, foi possível desvendar o movimento que provoca a combinação entre o que há de concreto e o que a narração constrói, pois, segundo Carr (1982, p.13):

Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los da maneira que mais o atrair mais.

Da amálgama de todas estas determinantes e das trajetórias anteriores, mesmo da minha atual condição de aluna de pós-graduação, que surgiu o relato histórico que, ora, o leitor testemunha. Da mesma maneira que um perito em matéria de arte avalia todos os ângulos da obra em questão, busquei circundar o maior número possível de leituras sobre meu objeto e, assim, reestruturar um fato do passado, erigindo-o a conhecimento histórico.

No caminho desta pesquisa, ocupei-me de um objeto por ora inédito, mas, sobretudo, permeado de questões há muito debatidas entre historiadores e educadores. Transformar em problema de pesquisa uma interpretação já instituída, podendo citar aqui o escolanovismo ou a campanha de nacionalização do ensino, apesar de não ser o foco basilar deste trabalho, foi um dos desafios a que me propus.

Construí minha narrativa sobre as *Semanas*, considerando que há muito tem se pensado as diversas influências do Movimento da Escola Nova e o papel de alguns renovadores no estabelecimento de suas memórias como uma história coletiva. Utilizei estas interpretações para problematizar, a partir de Chartier (2002), as apropriações feitas pelos intelectuais burocratas em Santa Catarina.

A crítica nem sempre esteve no horizonte. A proposta deste trabalho foi muito mais compreender de que forma os sentidos de modernização educacional e homogeneização cultural, por meio da escola primária, foram produzidos no Estado e quais os aspectos que refletiam dos movimentos nacionais de difusão da Escola Nova, do que explanar as ambigüidades que configuraram o quadro de discursos das *Semanas*. Percorri autores da historiografia da educação brasileira a de Santa Catarina a fim de encontrar os parâmetros de compreensão do momento histórico e dos problemas da educação a que os técnicos do Departamento de Educação propunham-se solucionar. Como condutores das reformas sociais,

ascenderam aos cargos públicos e, associados ao Estado, colocaram-se e propuseram ações dirigidas a responder ao contexto político da época e a suplantá-lo, legitimando seu poder, enquanto vanguarda esclarecida vinculada aos cargos da administração estatal.

Ao investigar o evento, procurei retomar as formas pelas quais o contexto regional acabou por se relacionar direta e sistematicamente com o campo político nacional, traduzindo especificidades, mas, acima de tudo, refletindo o macro espaço de disputa política; e mostrar como se dissolveram os conflitos no interior dos discursos, naturalizando a substituição de um “tradicional” por um “novo”, assumindo uma postura de adequação ao que é “moderno”.

As “Semanas Educacionais” se delinearão de maneira a formar educadores que fossem capazes de “ensinar, fazendo os alunos pesquisar e raciocinar, sem dessa forma, ir a contra-pêlo da organização escolar, que, por ventura não [estivesse] integrada no espírito novo”. (STODIECK, 1942, s.p). Dessa maneira, busquei esquadrihar de que forma as *Semanas* serviram para auxiliar a construção de uma memória sobre a atuação desses intelectuais burocratas no campo educacional em Santa Catarina, na batalha contra a velha escola em prol da instauração do “novo”.

Tornou-se imprescindível para este estudo a análise das estratégias que produziram os sentidos de pertencimento ao plano elaborado pelo governo, traduzidas, em sua maior parte, num discurso de aceitação da “missão republicana” pelos professores e exaltação dos símbolos de nacionalidade e coesão.

No segundo capítulo deste trabalho, apresento as “Semanas Educacionais” em relação ao contexto no qual estiveram inseridas, durante as décadas de 1930 e 1940, em Santa Catarina. Aproximando-se dos cargos oferecidos pelo estame burocrático estatal, vários intelectuais catarinenses obtiveram destaque no campo educacional, propondo modificações na estrutura do ensino, por meio de reformas e outras ações direcionadas à atualização do corpo docente do Estado.

Mostro, também, como a peculiar configuração da diretoria do Departamento colocou em jogo as forças políticas de criação de medidas de modernização do ensino.

Em seguida, passo a descrever a criação das “Semanas Educacionais”, apresentando seu programa e abordando os assuntos que constituíam o maior foco de preocupações de intelectuais e professores durante o evento. O tema da renovação do ensino sobressai em relevância dentro dos planos propostos pelo D. E., reafirmando um conjunto de métodos apropriados das teses educacionais em voga no âmbito nacional, como a fórmula mais eficaz na superação de um suposto anacronismo do sistema de ensino catarinense. O evento vinha se

tornando um importante veículo de propaganda dos novos métodos, mas o contato com as novas teses vinha se configurando havia algum tempo.

No quarto capítulo, busco discutir as aproximações dos catarinenses com os movimento de Escola Nova no Brasil. Relato a participação de Adriano Mossimann na IV Conferência Nacional de Educação, sobre a qual o Inspetor Escolar teceu considerações e remeteu ao Interventor do Estado. Nesse texto, Mossimann discutia a possibilidade de inserir os “novos métodos” nas escolas primárias, mas destacava a necessidade de medidas dedicadas à formação docente e a precariedade orçamentária que impediria uma obra de grande relevância naquele sentido.

No entanto, estavam presentes as concepções de educação e sociedade que estavam em debate no período, e quais as possibilidade de executar um plano de reforma social por meio da educação primária, como mostro no capítulo seguinte. A “escola ativa” era mostrada como escolha imprescindível para a criação do modelo de *homem novo* que se divulgava.

Destarte, as *Semanas* transformaram-se em espaço bastante eficaz de execução da modernização do ensino. A sua programação contava com aulas-modelo e palestras, cujo foco eram conceitos-chave extraídos dos debates nacionais, como “escola ativa” e “centros de interesse”, representando o intuito dos intelectuais catarinenses de processar uma reforma na escola primária, através de instrumentos metodológicos, que dessem um polimento ao processo ensino-aprendizagem.

## 2. SOB A ARQUITETURA DO PODER, ERIGE-SE A EDUCAÇÃO CATARINENSE

NEREU era um espírito que não  
compreendia a subversão das coisas —  
que é desordem, é confusão, é ilegalidade.  
Carlos Gomes de Oliveira

As “Semanas Educacionais” tornaram-se parte importante de um conjunto de medidas normativas para o campo da formação docente. Propondo modificações no ensino, que se justificavam pela nova conjuntura social e política, o evento tomou um significado bastante específico na carreira política dos intelectuais que a elaboraram. Realizado entre os anos de 1936 e 1945, o evento tornou-se parte importante do legado deixado à formação docente no Estado, pelo Departamento de Educação, por uma pequena elite intelectual que o dirigiu durante o governo de Nereu Ramos (1935-1945). Na medida em que reformaram o campo educacional em grande extensão, e com grande adesão do professorado catarinense, as reuniões tornaram-se um espaço de construção de uma memória coletiva sobre o movimento de renovação do ensino no Estado e, em especial, a respeito da importância fulcral de seus idealizadores para o processo de modernização educacional.

Como dito anteriormente, as *Semanas* eram obra do mais alto escalão do campo educacional no Estado de Santa Catarina: Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, Diretor do Departamento; Elpídio Barbosa, Subdiretor técnico do órgão; e João dos Santos Areão, Inspetor Federal de Nacionalização do Ensino<sup>21</sup>, que atendia a seu cargo associado ao Departamento. Juntos, formavam a auto-intitulada “embaixada educacional”, responsável pela elaboração e realização da obra em todo o Estado.

De fato, Luiz Trindade, por ser também o idealizador da reforma do ensino, possuía maior autoria do evento em relação aos seus dois companheiros. Responsável pela temática da “renovação do ensino”, a mais discutida e, de certa forma, a que inaugura o evento, Trindade

---

<sup>21</sup> Tal Inspeção havia sido criada pelo decreto nº 13.014 de 04 de maio de 1918. Em Santa Catarina, o ocupante deste cargo fora Orestes Guimarães até o ano de 1931, quando, após falecer, foi substituído pelo professor João dos Santos Areão.

manteve-se à frente das *Semanas* como grande referência das propostas de reconfiguração do sistema de ensino catarinense.

O professor Barreiros Filho, por sua vez, havia se especializado nas questões acerca da campanha de nacionalização do ensino, e João dos Santos Areão, da mesma forma, tinha por temática a discussão sobre o civismo, mas se dividiam entre específicas abordagens: o primeiro doutrinava a respeito do uso da língua vernácula como importante símbolo nacional, enquanto Areão dedicava-se a difundir os Clubes Agrícolas, na tradução do que chamava “espírito cooperativista do novo governo”. Ainda, faziam parte, autoridades locais e outros convidados, com pronunciamentos sobre pautas específicas, mas que nunca constituíam o corpo mais denso da programação das *Semanas*.

Os discursos erigidos buscaram eco nas mais longínquas cidades de Santa Catarina, prolongando para além de si sua forma e capacidade de se tornar real. Cientes de que não seria possível alcançar todos os professores do Estado, seu objetivo era plantar a semente da renovação, que seria propalada pelos próprios docentes, a cada escola que fossem.

Sob essa proposição, o alto comissariado do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, instituiu o evento como um mecanismo de instrução rápida e eficaz. Um grande número de professores atendeu ao chamado das *Semanas*, mas seu efeito se prolongava, na medida em que a nova prática se tornava inspiração entre os colegas. No entanto, como veremos mais adiante, também construíram um sentido em torno da sua própria função como sujeitos da política.

Estabelecidas como uma proposta de atualização docente, as reuniões organizadas pelo Departamento ofereciam aos professores um espaço para a ampliação dos debates sobre a prática de ensino e demais ações educativas, de acordo com o que se produzia no âmbito acadêmico e circulava nacionalmente.

Pelo fato de terem sido idealizadas pelos educadores que compunham o corpo diretivo do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, as “Semanas Educacionais” representaram parte de um conjunto de medidas normativas, no campo da formação docente. As reuniões tornaram-se um campo privilegiado de análise das formas de regulação do campo educacional no Estado e, principalmente, de adesão de certos grupos de intelectuais aos projetos políticos do Estado.

Em função da constituição de um grupo, que atuou especificamente na conformação de determinados ideais políticos, no campo educacional catarinense, cabe aqui discutir a adesão de parcelas de intelectuais aos quadros do serviço público no período estudado.

## 2.1 Os intelectuais e o campo educacional

Como mencionado anteriormente, as mudanças estruturais na administração estatal, posteriores a 1930, provocaram a racionalização burocrática, impelindo a criação de cargos para o funcionalismo público a serem preenchidos por técnicos e especialistas. O governo de Vargas, especialmente após 1937, deu um “exemplo bem acabado” de “modernização pelo alto”, em sua empreitada de reestruturação administrativa. Um dos destaques dessa modernização foi a elaboração de uma política para o funcionalismo público, que estabelecia “o concurso, a estabilidade no emprego, e no mérito”. (D’ARAÚJO, 2000).

Essa preocupação com a racionalidade era apontada como uma resposta à experiência oligárquica, à instabilidade administrativa da República Velha e aos critérios de associação personalistas e particularistas.

Embora tenham sido mantidas algumas das relações clientelistas, pode-se destacar que o governo Vargas elaborou importantes estratégias de aparelhamento do Estado, sob a justificativa reafirmada de que “um quadro de funcionários permanentes e bem treinados tornaria a máquina imune às pressões nepotistas e clientelistas”. (idem, p.31). Desta forma, os intelectuais admitidos em postos públicos sob a tutela do governo Vargas assumiram “tarefas políticas e ideológicas determinadas pela crescente intervenção do Estado nos mais diferentes domínios de atividade.”. (MICELI, 1979, p.131).

Segundo D’Araújo (2000, p.31):

O Estado Novo enalteceu o técnico em contraposição à política, veiculada como o lado sujo dos “interesses privados”. O conhecimento técnico e científico aplicado à administração seria um patamar superior na forma de lidar com os interesses nacionais. Na prática isto significou a centralização política e administrativa; o fortalecimento do Poder Executivo em níveis até então desconhecidos; a subordinação dos estados ao governo central; o fim das consultas populares através de eleições; e a proscrição do Legislativo. Em suma, a autonomia do Estado em relação às forças da sociedade.

Interessa aqui destacar que essa dimensão “técnica” do regime levou à proliferação de aparelhos burocráticos, nos quais se inseriram intelectuais das mais diversas procedências,

cuja adesão à ação política servia para legitimação da crescente ingerência do Estado nos mais diversos domínios sociais e da cultura. Como afirma Pecaut (1990, p.34), tal ênfase na especialização desses cargos:

(...) poderia tratar-se de uma artimanha para serem ouvidos pelos governantes, mas uma grande parte das elites achava-se obsedada pela crença de que esta ciência poderia fundamentar uma administração científica dos homens e da natureza. (PECAUT, 1990, p34).

Com a centralização do mando político sobre o mercado de postos públicos, coube ao Estado afirmar a rentabilidade dos diplomas e saberes, ampliando ou restringindo as oportunidades de emprego para as diversas categorias profissionais. Sobretudo, o Estado é responsável pela “legitimação das competências ligadas ao trabalho cultural, técnico e científico”, regulando o valor dos diplomas superiores e o acesso e a permanência dos seus portadores nas funções públicas. (MICELI, 1979, p.139).

Assim, o domínio da cultura acabara por se constituir em um “negócio oficial”, implicando em orçamento próprio e a criação de um grupo especializado capaz de intervir em todos os setores da produção, difusão e conservação do trabalho intelectual. Porém, segundo Miceli (1979, p.139),

A posse de um diploma superior e de pistolões ou outras modalidades de capital social eram os trunfos decisivos para ingresso nos quadros do funcionalismo, em especial junto aos escalões médios e superiores que tendiam a monopolizar os privilégios.

Como já colocado, a despeito da “fachada científica” que o regime ostentava, mantinha-se, em alguns setores, a política de favores, na qual o capital social determinava muito mais o acesso aos cargos públicos que a posse de diplomas escolares, especialmente às funções mais próximas do poder central. Estes “homens de confiança” faziam parte dos anéis do poder, ocupando cargos de cúpula do Executivo, nos quais tinham participação direta no processo decisório a respeito de assuntos de sua alçada.

Abrigados sob o rótulo de “técnicos”, os demais ingressaram nas carreiras públicas, a partir da exigência da profissionalização. A sua associação ao Estado deu-se sob o signo do argumento de autoridade, que se legitimava pelo domínio de um conhecimento especializado. Esta legitimidade se assentava na capacidade de definir o social e de explicar as condições de sua organização, abrigada sob o desígnio de “ciência do governo”, ou ciência do social. Com base em tal justificativa, percebe-se que:

(...) a profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais correu por conta das exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico que por uns tempos passou a enxergar na extensão das oportunidades de escolarização uma estratégia que poderia proporcionar dividendos políticos consideráveis. (MICELI, 1979, p.168).

A proposta era conhecer a situação real do país, revelar a lógica de construção da então formação social, os hábitos do povo, sua raiz étnica e a maneira pela qual a estrutura social se mantinha. Era a adesão a esse “realismo” e o constate repúdio à desorganização social que reconheciam de outrora, que impulsionou a propagação de uma “ciência do social”, ainda na década de 1920.

Há muito, os olhos dos intelectuais estavam voltados aos acontecimentos da Europa. Operou-se, no início do século, um retorno das visões à realidade social brasileira, quer fosse do subúrbio, do sertão ou do nativo, que dividiam espaço com uma pequena elite de formal educação de trás dos montes.

A ânsia de transformações, pois, que agitou o país, não poderia deixar de repercutir no campo educacional, no qual, igualmente:

Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. (AZEVEDO *apud* XAVIER, 2002, p.88).

Em torno do esforço de “descortinar” os problemas sociais e criar um sistema de ensino e transmissão da cultura, reuniram-se os homens de letras do país, que descobriram no serviço público do Estado, uma forma, imprescindivelmente eficaz, de divulgar seus próprios projetos para a construção social.

Foi seguindo essa lógica de ascensão ao aparelho de Estado, que uma importante parcela de educadores catarinenses constituiu-se sob a égide do setor de administração educacional: o Departamento de Educação do Estado. Instituído pela Reforma Trindade (1935), o órgão reuniu um grupo de eminentes profissionais da educação, nos seus cargos de direção, cujas figuras se proclamavam porta-vozes do conjunto da sociedade, impunhando, especialmente, a bandeira da modernização do ensino.



Os educadores vinculados às propostas políticas buscaram atender a uma exigência de tornar-se um grupo necessariamente associado ao poder público, como centro de elaboração ideológica e irradiação do pensamento nacional.

Provenientes de uma elite econômica e política, os profissionais que ascenderam a cargos transformam-se em uma pequena elite intelectual em Santa Catarina. Seu trânsito livre pelo campo político lhes conferiu poder de mando suficiente para se tornarem relativamente autônomos na administração do Estado.

Trindade, por exemplo, sendo signatário da reforma geral do ensino, no ano de 1935, ao criar o departamento, assumiu o cargo de Diretor Geral do órgão, um dos postos de maior liberdade para atuar no campo educacional no Estado. Para ocupar a função subordinada, de Subdiretor Técnico, convidou o professor Elpídio Barbosa, cujas afinidades intelectuais com ele se mostrariam ao longo da trajetória de ambos naquele Departamento.

Anteriormente à sua ascensão aos cargos no Departamento, Barbosa e Trindade eram Inspectores Escolares. Esta já era uma tarefa de grande relevância na prática educacional, devido às funções de fiscalização que exerciam. Os inspetores eram profissionais responsáveis pela fiscalização de instituições de ensino de uma determinada circunscrição escolar<sup>22</sup>, assim como pela manutenção da ordem e a vistoria das escolas, no cumprimento da legislação vigente. No contexto estudado, seus encargos recaíam sobre a execução dos planos de nacionalização e modernização didática. Tendo sido professores da rede estadual de ensino, aqueles promovidos a inspetores conseguiram atender às exigências formais do Departamento, orientando, eficientemente, as escolas, no que tange aos aspectos da instrução.

Contudo, Barbosa, Areão e Trindade não eram exclusivamente Inspetores, quer a respeito da influência que exerciam em suas circunscrições, quer na obra que haviam construído sobre os assuntos do ensino em Santa Catarina.

De fato, o poder do campo da educação estivera centralizado nas mãos destes educadores-reformadores havia muito tempo. Circulando correntemente entre os cargos burocráticos mais altos do Departamento de Educação e outros setores, sua influência era tanta que ficaram conhecidos pela alcunha de “Santíssima Trindade<sup>23</sup>”.

---

<sup>22</sup> Eram delimitações do campo de ação dos Inspectores, assim como do próprio Departamento de Educação. Como o número de inspetores era pequeno em relação à quantidade de estabelecimentos escolares, foram demarcadas zonas de cerca de 4 cidades que correspondiam a uma circunscrição. Estabelecidas, primeiramente, pelo decreto n. 105, de 26 de setembro de 1935, foram reorganizadas pelo Decreto n. 957, de 13 de fevereiro de 1941. As cidades catarinenses foram dispostas em 15 circunscrições como uma cidade-sede cada.

<sup>23</sup> Mencionado por FIORI (1979), op.cit.

A independência conquistada no exercício das funções no campo educacional tomou tão ampla magnitude, que chegou a ser objeto de intervenção de Nereu Ramos, já demasiado descontente com o poder de mando de Luiz Trindade. (FIORI, 1975).

Passados dois anos de existência do Departamento de Educação, Nereu Ramos criou um cargo superior ao de Diretor naquele órgão, na tentativa de coibir o poder de mando de Trindade, no que se refere às questões educacionais. A idéia do Interventor residia na tentativa de colocá-lo a mercê de uma autoridade superior, sem causar danos à relação satisfatoriamente saudável entre ambos.

Num hábil estratégia — sem exonerações que poderiam provocar antipatias públicas, — no ano de 1938, Nereu Ramos criou a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça. A esse órgão foram subordinados todos os serviços referentes ao ensino, inclusive o Departamento de Educação. (FIORI, 1975, p.124).

Para assumir o cargo de Superintendente agora criado, Ramos trouxe o Diretor da Escola Normal de São Carlos (SP), o educador Sebastião de Oliveira Rocha. Com bastante experiência trazida de sua atuação no Estado paulista, Rocha foi designado para a realizar melhorias no sistema de ensino catarinense. Embora viesse com data de partida já marcada, dois anos depois de sua chegada ao Estado, não foram muito profundas as modificações feitas pelo educador na Reforma de 1935.

Luiz Trindade, porém, agora sob ordens de um superior, preferiu aceitar o convite para o cargo de Inspetor Escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino<sup>24</sup>.

Mesmo após o fim da gestão de Sebastião de Oliveira Rocha, Trindade jamais voltou ao cargo de diretor do Departamento. Elpídio Barbosa<sup>25</sup> assumiu a função de Superintendente, deixando a diretoria e subdiretoria vagas, até que, em 1942, a Superintendência<sup>26</sup> foi extinta e o Departamento de Educação voltou a reinar absoluto na administração do campo educacional.

Outra importante figura ligada ao Departamento foi o educador paulista João dos Santos Areão. Afilhado de Orestes Guimarães, chegou à capital catarinense para lecionar a convite do padrinho, logo ao término de seu Curso Normal. No ano de 1933, assumiu a

---

<sup>24</sup> A Superintendência Geral do Ensino foi criada em 15 de junho de 1938 (Decreto-lei n. 123), e, três dias depois, instituiu-se a função de Inspetor Escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino (Decreto-lei n. 124, de 18 de junho de 1938).

<sup>25</sup> Enquanto Rocha foi Superintendente, Barbosa continuou ocupando o cargo de Subdiretor Técnico do Departamento de Educação, agora seu subordinado. Com sua saída, no ano de 1942, Barbosa ficou como Diretor do Departamento.

<sup>26</sup> Havia sido criada pelo Decreto-lei n. 100, de 27 de abril de 1938.

Inspetoria de Nacionalização, que havia sido ocupada por Orestes até seu falecimento, em 1931.

Aportou em Santa Catarina — viagem de navio — em 12 de julho de 1912 e pouco depois já estava como Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, na cidade de Laguna. Permaneceu nesse cargo durante quatro anos, período no qual desempenhou, com grande eficiência, outras funções no ensino. No ano de 1933, iniciou sua atividade como Inspetor responsável pela nacionalização do ensino. (FIORI, 1975, p.141).

No período do Estado Novo, a denominação do cargo muda para “Inspetoria das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal e Nacionalização do Ensino”, cujo papel foi extremamente relevante no projeto de integração das regiões de colonização estrangeira.

Areão demonstrou desde cedo sua afinidade com Barbosa e Trindade. Essa tríade reformista foi protagonista da liderança no setor educacional em tão larga expansão, que fica aqui impossível dimensionar o quão extensa foi sua obra. Mais que três formas distintas de dirigir o ensino, Barbosa, Trindade e Areão estavam coadunados em torno de um mesmo grande projeto: a reedificação e organização do sistema de ensino catarinense em consonância com as discussões mais atuais do campo.

Eram eles herdeiros das elites e, como aquela geração de intelectuais, assumiram o papel de porta-vozes dos princípios da ilustração, utilizando-se da escola como meio estratégico de difusão dos projetos políticos do Estado. Na ocupação de postos de cúpula, faziam valer seus pontos de vista no encaminhamento de reformas e ações referentes às políticas em curso.

Luiz Sanches Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis em 1892. Formou-se pelo Ginásio Catarinense em 1912, iniciando sua carreira no magistério, no alto de seus 20 anos, como professor do curso primário. Exerceu, como supracitado, importantes funções nos órgãos oficiais. Ocupou a cadeira da Câmara Municipal de Florianópolis em 1936.

Homem de muita dedicação ao exercício da profissão, recebeu, da confiança de Aristiliano Ramos, a Direção do Departamento de Educação, de 1933 a 1938, e, em 1950, quando, um ano após, aposentou-se. Uma reforma com seu nome não foi a única marca impressa na educação do Estado. Diretor de várias escolas, teve sua memória imortalizada no município de Xavantina, quando da inauguração do “Grupo Escolar Luiz Sanches Bezerra da Trindade”. Tal função esteve bem representada pelo professor, pois, amplo conhecedor dos problemas das zonas de colonização estrangeira, exerceu com afinco seu papel na fiscalização

das instituições de ensino particulares, exigindo o cumprimento das medidas legais, e na orientação do corpo docente<sup>27</sup>.

Das ações realizadas pela Inspetoria, uma merece especial atenção pela sistematicidade com a qual foi elaborada, na divulgação dos aspectos pátrios entre o corpo discente do Estado. As Ligas Pró-Língua Nacional foram criação de Trindade e, embora tivessem sido propostas para todas as escolas do Estado, estiveram mais ligadas àquelas das regiões de imigração. Em suma, estas associações escolares visavam a difusão e o aperfeiçoamento da língua vernácula e dos símbolos nacionais entre o corpo discente.

Uma professora, sob supervisão do Diretor Geral de Ensino e fiscalização do Inspetor, organizava crianças de classes mais avançadas para que ensinassem jogos aos menores, e contassem pequenas histórias, a fim de melhorar a linguagem das crianças, habituando-as ao uso da língua nacional.

São deveres do presidente: (...) contribuir, com o seu melhor esforço, no sentido de que não se fale outra língua, quer dentro do estabelecimento, quer fora, que não seja a Nacional, quando em zona de colonização estrangeira. (SANTA CATARINA, 1945, p. 123).

As Ligas tinham também a função de exaltar personagens da História do Brasil, por meio de confecção de álbuns e troca de fotografias por correspondência. A escrita das cartas incentivava a prática da língua portuguesa, incitando os alunos a comum referência exclusiva ao vernáculo.

As Ligas eram, porém, muito bem fiscalizadas e deveriam ser devidamente cumpridoras das ordens de Trindade. Quando não o fizessem, o próprio Inspetor mostrava-se disposto a exercer a coerção das suas medidas pessoalmente:

Escrevi para vocês, dei instruções sôbre diversos serviços a serem organizados. Apesar disso vocês se mantêm num silêncio que não posso compreender. Já fiz sentir essa falta às autoridades do Estado. Breve fiscalizarei êsse educandário para verificar 'in loco' as causas desse desinteresse pelas cousas nacionais. (TRINDADE *apud* LUNA, 2000, p.58).

---

<sup>27</sup> Luiz Sanches Bezerra da Trindade foi Diretor do Grupo Escolar “Jerônimo Coelho”, em Laguna, entre os anos 1917-1918. De lá foi transferido para a cidade de Lages, como Diretor do Grupo Escolar “Vidal Ramos”, em 1919. Foi promovido a Inspetor Escolar no ano de 1920. Sua experiência e conhecimento acerca dos problemas da educação catarinense, fizeram com que fosse nomeado no governo de Aristiliano Ramos, Diretor do Departamento de Educação, ficando nesta função até o ano de 1938. Voltou a exercer o cargo no ano de 1950, no qual se aposentou. Trindade dedicou-se a outras atividades paralelas a sua atuação na educação do estado. Em 1936 foi Vereador no município de Florianópolis, e entre os anos de 1944 e 1954 foi secretário da Irmandade Nosso Senhor Jesus dos Passos e Hospital de Caridade. Foi também secretário do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina. (MEIRINHO & JAMUNDÁ, 1972).

De fato, seja pela fiscalização ou pelo envolvimento gerado pela persuasão das atividades, as Ligas disseminaram-se em números e frutos. No ano de sua criação, 1938, eram oito os núcleos das Ligas em funcionamento no Estado. Subiram para sessenta e oito no ano seguinte, chegando a cento e vinte três no ano de 1940. (MONTEIRO, 1984). O Inspetor recebia as cartas enviadas pelos Presidentes da Liga de cada unidade escolar e, em relato do ano 1940, mostrou-as como trabalho realizado, produzindo um sentido de adesão aos valores nacionais, em especial ao seu propósito: a língua vernácula.

Intelectual de igual expressão e mesma formação secundária no Colégio Catarinense foi o professor Elpídio Barbosa. Neto de um importante Arcipreste<sup>28</sup> nesta capital, nasceu em 2 de setembro de 1909. Bacharel em Direito, dedicou sua vida ao ensino primário e aos cargos públicos. Quando o PSD reassumiu o poder no Estado, na década de 1960, ocupou a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, foi organizador e primeiro presidente do Conselho Estadual de Educação e co-fundador e primeiro reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina. Sua carreira profícua legou à educação catarinense o Curso Normal de Educação Física, os Cursos Intensivos de Aperfeiçoamento para professores não titulados e o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, entre outras medidas de semelhante importância<sup>29</sup>.

O fato de terem ambos se formado no Ginásio Catarinense vem a ser relevante no que se refere ao espaço social que o curso secundário da instituição ocupou por décadas no Estado de Santa Catarina. Criado pela Companhia de Jesus, o Colégio tornou-se um instituto de formação secundária legalizado no Estado em 1905, com os regimes de internato, semi-internato e externato. Na síntese de Dallabrida (2001, p.69),

A partir de 1906, a Companhia de Jesus instalou o Ginásio Santa Catarina, um colégio de ensino secundário destinado aos alunos das elites e das classes médias, pago e parcialmente subvencionado pelo Governo de Santa Catarina. Durante a Primeira República estes colégios-internatos se consolidaram como os principais institutos escolares produtores e reprodutores de boa parte da elite catarinense.

---

<sup>28</sup> Joaquim Gomes de Oliveira e Paiva nasceu em Desterro no ano de 1821, dito Arcipreste Paiva. Foi sacerdote, poeta, escritor, orador consagrado, político, além de professor. Ordenado em 14 de agosto de 1842. Foi vigário em São José, entre 1842 e 1849, e em Desterro nos anos de 1851 a 1869. Tornou-se Arcipreste em 1863. Fundou na Desterro o Colégio “Belas Artes”. Lecionou no Liceu de Porto Alegre (RS). De volta ao Estado catarinense, foi deputado provincial convocado em várias legislaturas. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico. Publicou “Memórias Políticas de Santa Catarina”. Dentre as homenagens e méritos, Arcipreste é Patrono da Cadeira n.29 da Academia Catarinense de Letras, e recebeu a Comenda da Ordem de Cristo.

<sup>29</sup> Elpídio Barbosa assumiu muitos cargos técnicos no Estado desde o início da sua carreira no magistério. Foi professor da Faculdade de Ciências Econômicas de Florianópolis, Inspetor Geral do Ensino Normal, Deputado Estadual na 2ª. Legislatura da República Nova, quando exerceu o cargo de 2º. Secretário da Assembléia Legislativa. (SOUZA, 1975).

Era no oferecimento do curso secundário, que se podia constatar o caráter aristocrático do colégio. A frequência a este nível de ensino era um privilégio, já que, para as camadas populares, a conclusão do ensino fundamental era suficiente para o ingresso no mercado de trabalho, e a seqüência dos estudos dar-se-ia apenas àqueles que almejavam o ensino superior. Essencialmente propedêutica, a carreira superior era buscada pelas camadas de elites sendo o ensino secundário sua porta de entrada.

Era assim constituído o Ginásio de Santa Catarina. Cooptador dos varões das famílias abastadas do Estado, oferecia o ensino secundário e formava o quadro de futuros bacharéis, médicos e letrados. Não somente aos profissionais de diversos campos, o Catarinense – antigo Ginásio, atual Colégio — oferecia as bases intelectuais necessárias à formação “dos futuros homens públicos”, como destaca Dallabrida (2001), citando relatório da instituição do ano de 1925.

O que se pode compreender, a partir dessa breve exposição a respeito das trajetórias pessoais e profissionais dos intelectuais que assumiram importantes cargos do serviço educacional, é que houve uma mudança significativa no perfil do dirigente ligado à ação política. Mesmo que a cooptação de novas categorias de intelectuais aos cargos públicos continuasse sujeita à rede de relações sociais, cada vez mais dependia da aquisição de títulos e competências escolares, ou seja, do domínio específico de um conhecimento socialmente valorizado. A esse respeito, comenta Gandini (1995, p.120):

O tipo tradicional do “dirigente político”, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política.

Este movimento gerado em torno das ações intervencionistas na educação acabou por impulsionar sua consolidação como um campo científico de relativa autonomia dentro da conjuntura político-social. Como um “subcampo” da esfera cultural, o campo educacional tornou-se um microcosmo dotado de leis próprias, constituído pela ação de intelectuais, sob o escopo de construir um projeto específico de regeneração social, ao qual a educação bem serviria e do qual eles mesmos se serviriam. Os intelectuais acreditavam constituir um grupo social à parte dos demais, por possuírem aquilo que denominavam “função política singular”.

Desta forma, não viam a si mesmos como uma *classe*, mas uma categoria social livre-flutuante em relação à hierarquia social<sup>30</sup>.

Mesmo que “pairando” sobre a organização de classes, a sua posição de intelectuais interventores dependia intimamente da constituição de um espaço específico de atuação, cuja legitimação se daria a partir do domínio de um saber socialmente reconhecido.

Uma das contribuições desta pequena elite residia nas diversas frentes em que se desdobrava sua atuação política e cultural. Foram primeiramente, professores primários, sendo cooptados tempos depois para a atividade ligada ao Estado. (...) favorecidos pela sua ampla rede de relações, monopolizavam diplomas e conhecimentos amplos dos seus campos de atuação, fazendo com que a legitimidade intelectual e a ética destas figuras de proa lhes assegurava, portanto, trânsito livre pelas principais instâncias do sistema de poder. (MICELI, 1979, p.89).

Embora, muitas vezes, vá se remeter a este fato/argumento, a fim de melhor explicitar algumas questões importantes, o presente estudo não busca delimitar a constituição do campo educacional brasileiro a partir da década de 1930. Este trabalho compreende a organização de um certo grupo específico de educadores profissionais, no que se refere à relação que se estabelece entre sua posição no campo político e sua atuação no campo educacional.

Em suma, foram grupos que se ligaram à administração estatal, dedicando-se a responder e a agir sistematicamente na execução dos projetos políticos do Estado, de acordo com as discussões no cerne de seu campo de origem; mentes ilustradas, que encontraram na ascensão aos cargos públicos a possibilidade de manter sua posição de elite dirigente e construir suas carreiras sobre a intervenção no campo educacional.

---

<sup>30</sup> O termo livre-flutuante é empregado para definir a posição ocupada por um conjunto de intelectuais em relação às classes. Segundo Manheim (apud BOBBIO, 1997), a expressão denota que eles se vêem como um grupo que “não tem uma composição de classe e está desancorada da sociedade”. Ao lançar seu olhar sobre o tema “Intelectuais e Classe Política”, Norberto Bobbio (1997) afirma que o debate sobre a adesão dos intelectuais à ação política só pode ser analisada considerando: “a) que os intelectuais constituam ou criem constituir, em um determinado país, uma categoria à parte; b) que essa categoria de pessoas tenha ou creia ter uma função política própria, que se distinga da função de todas as outras categorias ou classes componentes daquela determinada sociedade”. (p.31). Nos países europeus (citando França, Alemanha, Itália e Espanha), embora existam especificidades na produção teórica dos diferentes autores (analisando Julien Benda, Karl Manheim, Benedetto Croce e Ortega y Gasset, respectivamente), admite que os intelectuais são referenciados como “um grupo homogêneo e diferenciado na sociedade” (p.34), dando legitimidade ao debate e problematizando a discussão acerca das relações que estabelecem com as classes políticas. Em resumo, Bobbio (1997) considera que os debates acerca da questão dos *intelectuais* fazem sentido, quando se admite a construção, por essa categoria, de uma auto-imagem ligada ao político, ou seja, uma vocação política, sua função de educação das massas, a capacidade de elaboração ideológica. Supõe-se, dessa maneira, “um grupo autônomo acima das classes, desenraizado da sociedade em que vivem” ou “acima dos demais grupos sociais, ou pelo primado dos valores que representam ou pela superioridade intrínseca à sua vocação (ou profissão) de suscitadores de idéias diversas”, atribuindo a si mesmos “uma tarefa única e extraordinária”. (p.35-6).

Os intelectuais do Departamento de Educação, reunidos em torno de um projeto de administração estatal, que visava a construção de um *homem novo* pela modernização do ensino, dedicaram-se a pôr em prática, no espaço que lhes cabia trânsito livre e autoridade incontestada, um programa de atualização dos docentes, segundo os pressupostos que reconheciam como “renovação do ensino”. Pautados, ou não, nas discussões em tela em âmbito nacional, criaram uma obra que, mais que consoante com o movimento de renovação do Brasil, tinha o selo impresso de suas próprias personalidades políticas.



### 3. AS SEMANAS DE EDUCAÇÃO: A CELEBRAÇÃO DA DIDÁTICA

Não se poderá negar que os educadores de hoje têm que considerar novos princípios de ação, ou uma filosofia, como novas formas de trabalho, ou uma metodologia. Se assim não fizerem, seus esforços perderão muito de seu valor ou se tornarão inteiramente vãos.  
Lourenço Filho

Em 24 de maio de 1936, instalava-se a sessão de abertura da *Semana Ruralista*, no município de Tubarão, Sul do Estado de Santa Catarina. Programados para realizar palestras durante toda uma semana, Luiz Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa compunham a caravana dos intelectuais (e responsáveis por sua organização), acompanhados por Raul de Paula, funcionário do Ministério do Trabalho, e Affonso Cardoso Veiga, diretor do Serviço de Expansão Agrícola Federal, dentre outros convidados locais. Alocados no imponente prédio D. Joaquim, os temas referentes à campanha de nacionalização foram abordados em suas mais variadas formas.

O evento havia sido instituído — e este era de fato o primeiro de uma série que ainda haveria de existir — com o objetivo de desenvolver na população local, ora população rural, os sentidos ligados à valorização do campo, à produção agrícola e aos aspectos considerados “de brasilidade”.

Não à toa, a reunião havia sido promovida com o auxílio da Sociedade Brasileira dos Amigos de Alberto Torres. Criada em 10 de novembro de 1932, a organização ocupava-se da exegese da obra do patrono, publicando livros e periódicos, realizando e patrocinando eventos de cunho “ruralista” no país. Esta tarefa era, verdadeiramente, obra de grande volume e estruturada ao alcance de iniciativas, nos mais diversos Estados. O intento era, sobretudo, coerente com o período histórico e as aspirações do novo regime, ressalvadas as singularidades com as quais havia sido produzida.

Alberto Torres era o intelectual do pensamento autoritário de maior expressão política no período anterior à década de 1930. Sua atividade iniciou-se na militância republicana, na virada do século XIX para o XX. Influenciado pelo pensamento positivista, suas concepções de sociedade e organização nacional eram determinadas pela noção de ordem. O progresso vinculado à ordem foi embasamento-chave na sua produção teórica, levando-o a defendê-la e organizá-la em torno de temas como nacionalismo e antiimperialismo. (FREITAS,1993).

Adepto do realismo, que já inundava o pensamento dos intelectuais da época, defendia que o conhecimento dos problemas brasileiros levaria fatalmente à percepção de que este país ainda não era uma nação. Para alcançar o estatuto almejado, o Brasil deveria engendrar um processo de desenvolvimento autonomizado em relação ao capital estrangeiro, orientado pela índole obreira do brasileiro, a fim de forjar uma brasilidade a partir de suas próprias raízes.

A consolidação da nação brasileira, no seu entender, passava decisivamente pela opção pelo Brasil real, que era apontado como o país do campo, anticosmopolita, não o país urbano, amigo do imperialismo bélico. (FREITAS, 1993, p.55).

A solução encontrada por Torres era a criação de um Estado nacional forte e ultracentralizado, autônomo e fortalecido em relação ao capital internacional. Propunha, de toda forma, um Estado formado por pequenos proprietários.

O Brasil tem de ser uma república social por força de seu destino, e da fatalidade **de seu surto** na era da questão social; e tem de ser, intuitivamente, uma república agrícola. É preciso que seja, porém, uma república social, prudente e conservadora, para que o povo não sinta um dia a necessidade de arrancar à força o que os governos podem lhes dar dentro da ordem. (TORRES, 1938a, p.168-169).

O temor de que se desse a ruína da ordem — a Revolução — provocou o recrudescimento nas posições de Alberto Torres. Adverso à admiração brasileira aos costumes europeus e panfletário de um modo de vida mais “sertanejo”, o intelectual passou a recomendar maiores restrições, especialmente à imigração estrangeira.

No estado de desequilíbrio entre a distribuição das populações e o aproveitamento das terras, que caracteriza uma das faces mais graves do problema mundial, o destino do Brasil não pode ser o de oferecer novas regiões a explorar e novas riquezas às ambições imediatas dos povos superpovoados ou excessivamente ricos, mas o de ir realizando, à medida que o estudo dos problemas da sua natureza o permitir, com a instalação quase patriarcal, a princípio, dos colonos, e com o estabelecimento de caráter mais industrial, depois, a solução do problema fundamental da sociedade contemporânea que consiste em fazer regressar o homem ao trabalho da produção — as indústrias da terra. (TORRES, 1938b, p.214).

À Semana Ruralista de Tubarão, também emergiu o tema da imigração estrangeira. Defendendo o campesinato e a produção de algodão da região do sul do Estado na vinculação das temáticas à doutrina ruralista, ficava evidente, caindo, invariavelmente, na defesa de um

modo de vida legitimamente brasileiro. Vilipendiando os elementos “alienígenas”, especialmente as colônias japonesas e as organizações de judeus, o Dr. Raul de Paula proferiu discursos violentos contra “os inimigos do Brasil”. Ovacionado pelo público presente, mostrava o “valor da cultura e das terras brasileiras”, articulando tais importâncias à vida no campo e à produção agrícola<sup>31</sup>.

À empreitada ruralista, seguiu a Laguna, no mês de junho, construindo melhor sua formação e seu público. Aos 29 do corrente mês, desembarcou na cidade, a já mencionada “embaixada educacional” do Departamento — a qual agregava-se o professor Barreiros Filho — para uma tarefa, cuja definição do periódico “O Albor”<sup>32</sup> explicitava como sendo um “trabalho de propaganda da patriótica obra de Alberto Torres”. De fato, as *Semanas* jamais abandonaram o subsídio da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, mas as mudanças no caráter do evento demonstram que a possibilidade de fazer delas uma grande obra educativa viera bater à porta e fora atendida.

O artigo que noticia o episódio na cidade consta diversas menções àquela semana, como sendo um “pequeno curso de aperfeiçoamento”. Mudara, também, a qualidade dos ouvintes. Agora, dividiam a platéia, os produtores rurais e professores das dependências estadual, municipal e particular. Eram 75 ao todo, segundo o noticiado pelo jornal.

Em sua palestra, João dos Santos Areão havia versado sobre os princípios educacionais da obra “benemérita do grande espírito que foi Alberto Torres”<sup>33</sup>. Todavia, as atenções dirigiram-se àquele que era o tema mais profícuo, até então, das *Semanas Ruralistas*: a campanha de nacionalização, pois era de conhecimento da embaixada que o “professorado e juventude lagunenses achavam-se à altura de patentear grandiosidade da obra”, que vinham realizando pelo Estado<sup>34</sup>.

Por fim,

(...) Barreiros Filho, o vernaculista por excellencia, em frases escorreitas, doutrinava o mais sadio dos nacionalismos, que era o do amor à terra em que nascemos e a da língua, nexo precioso, por cuja pureza devemos nos bater sem desfallecimentos. (SEMANA EDUCACIONAL DE LAGUNA. **O Albor - Órgão do interesse do Sul do Estado**. Laguna. 05 jul. 1936. n.1955).

<sup>31</sup> SEMANA RURALISTA. **A Imprensa - Semanário da vida no sul do Estado**, Tubarão, 07 jun. 1936. Página Suplementar, n.1.

<sup>32</sup> SEMANA EDUCACIONAL DE LAGUNA. **O Albor - Órgão do interesse do Sul do Estado**, Laguna. 05 jul. 1936. n.1955.

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> Idem.

Francisco Barreiros Filho era Bacharel em Ciências e Letras pelo Colégio Catarinense (1911). Após um curto período no Colégio Mackenzie (SP), no qual cursou Engenharia, voltou a Santa Catarina para assumir o cargo de professor catedrático de Português e Literatura na Escola Normal, depois de ser admitido em concurso público. Suas atividades no âmbito educacional foram eminentes, chegando a exercer o cargo de Diretor da Escola Normal por 3 vezes, entre 1918 e 1929, e ocupando o cargo de Diretor da Instrução Pública em 1930.

O professor, que foi, posteriormente, deputado estadual na década de 1950, tornou-se de fato o maior apologista da língua nacional. Em todos os eventos realizados, sua fala era proferida em defesa do vernáculo, mostrando-o como o vínculo coletivo indispensável à construção da nação brasileira.

Embora continuasse a difundir a campanha nacionalizadora, e permanecesse em zona rural, a *Semana* instalada em Laguna ampliava seu leque temático e passava a chamar-se, eventualmente, “Semana Educacional”. A adjetivação sugere que o espaço de concentração de estudos demonstrava o gênero educativo do evento. Entretanto, a denominação “Ruralista” é substituída definitivamente, assim como, a partir dela, começam a difundir-se orientações mais uniformes para a educação traduzida em métodos pedagógicos.

Desta forma, inaugurou-se em Santa Catarina um programa de formação continuada, executado a partir de eventos oficiais, que se tornaram verdadeiras festas didáticas: as “Semanas Educacionais”. Realizado entre os anos de 1936 e 1945, o evento passou a ter por objetivo a difusão das teses do pensamento pedagógico nacional entre o corpo docente. Afinadas às discussões em tela no palco político brasileiro, as *Semanas* tinham por finalidade desenvolver a “uniformização dos processos de ensino e fazer conhecida a (...) legislação escolar, além de serem de grande alcance para o serviço de estatística (escrituração escolar)”. (TRINDADE, 1937). Estas eram as temáticas freqüentemente abordadas, embora outros assuntos tenham sido acrescidos a contento dos objetivos instrutivos e cívicos do evento.

Oficialmente, as *Semanas* apareceram previstas no Decreto n.3.735, de 1946, como uma medida auxiliar de formação docente. Ainda que as Escolas Normais criadas no Estado estivessem afinadas aos preceitos pedagógicos “modernos”, urgia que se construíssem ações dedicadas ao aprimoramento e, sobretudo, à instauração dos princípios políticos necessários à constituição da nova nação, em especial, aqueles propagados pelo movimento escolanovista e pela campanha nacionalizadora.

Embora reconhecesse a necessidade de reconstruir a identidade profissional dos professores a partir da sua educação formal, as *Semanas* criadas pelo Departamento de

Educação vislumbraram o alcance daqueles, que há muito haviam abandonado os bancos dos Cursos Normais, cooptando ao seu projeto educacional um número de professores cada vez maior.

Mesmo sem caráter de obrigatoriedade, às reuniões, convocadas conforme o intento do Departamento de Educação, compareciam centenas de professores. Todo o custo da viagem era feito às suas próprias expensas, sendo necessário se deslocar, por vezes, às cidades vizinhas para participação nos cursos. Tal fato não desanimava o professorado catarinense.

De certa forma, a magnitude anunciada foi alcançada. No ano de 1936, o corpo docente em Santa Catarina contava com 1433<sup>35</sup> profissionais no exercício da docência. Destes, 422 compareceram a quatro das sete reuniões realizadas no mesmo ano. Pelo cálculo provável, o evento pode ter atingido, no mínimo, metade dos professores de vários níveis de ensino, só naquele período.

Territorialmente, no entanto, as *Semanas* não foram da mesma forma abrangentes. Ainda que não se possa dimensionar a extensão exata, o seu alcance concentrou-se nas regiões de maior população rural ou de imigrantes.

As *Semanas* haviam sido instituídas como reuniões pedagógicas a serem realizadas nas circunscrições catarinenses que mais necessitassem do auxílio *renovador*, pois, ainda que estivessem cientes na necessidade de introduzir as novas teses educacionais em todas as escolas do Estado, era fato reconhecido pelo Departamento de Educação do Estado que em algumas regiões era urgente que a reforma do ensino se processasse com maior rapidez.

Destacam-se, até aqui, oito eventos coletados, cuja disposição em circunscrições escolares nota-se no quadro a seguir:

---

<sup>35</sup>Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. 1938.

**Quadro 1:** Distribuição do evento por ano e circunscrição escolar.

<b>Cidade</b>	<b>ANO</b>	<b>CIRCUNSCRIÇÃO ESCOLAR<sup>36</sup></b>
Tubarão	Maio de 1936	4ª Circunscrição — Tubarão (sede), Laguna, Imaruí e Orleans
Laguna	Junho de 1936	4ª Circunscrição — Tubarão (sede), Laguna, Imaruí e Orleans
Blumenau	Julho de 1936	2ª Circunscrição — Blumenau (sede) e Gaspar
São Francisco	Agosto de 1936	6ª Circunscrição — Joinville (sede), Parati e São Francisco.
Itajaí	Setembro de 1936	10ª Circunscrição — Itajaí (sede) e Brusque
Brusque	Outubro de 1936	10ª Circunscrição — Itajaí (sede) e Brusque
Hamônia	1936	13ª Circunscrição — Hamônia, (sede) Timbó e Rodeio.
Florianópolis	Janeiro de 1937	1ª Circunscrição — Florianópolis
São Bento do Sul	1945	9ª Circunscrição — Jaraguá (sede), São Bento do Sul e Campo Alegre.

Fonte: Organização de dados feita pela autora a partir de dados coletas em fontes primárias

As *Semanas* começam a ser realizadas no ano de 1936 e, até o ano de 1945, totalizaram, segundo as informações disponíveis, nove eventos no Estado. Destas, sete se concentraram no ano de início da iniciativa, a da capital em 1937 e, novamente, só encontraremos indício de existência daquelas reuniões em fotografia apresentada por Fiori (1975), cuja legenda indica que teria ocorrido no ano de 1945, na cidade de São Bento do Sul<sup>37</sup>.

Provavelmente, a lacuna existente entre os anos de 1936 a 1945 seja referente apenas a registros do Departamento de Educação, tendo ocorrido, com menor ênfase, outras reuniões neste ínterim. No entanto, a relevância apresentada por aquelas primeiras realizações do Departamento já reitera a importância de sua análise, quando aparecem mencionadas pelo Inspetor Escolar João dos Santos Areão<sup>38</sup>, comunicando a exitosa experiência realizada em diversos municípios:

<sup>36</sup> As informações sobre as circunscrições, as quais estavam submetidas as *Semanas*, respeitam os decretos as quais estavam sujeitas. Sendo assim, as que ocorreram em 1936 e 1937 referem-se à regulamentação pelo Decreto n. 105, de 26 de setembro de 1935, e a de São Bento do Sul, já em 1945, refere-se ao Decreto que reorganiza as áreas de inspeção, Decreto n. 926 de 23 de julho de 1940.

<sup>37</sup> Não encontrei a referida fotografia nos arquivos que visitei ao longo da pesquisa. Sendo assim, não tenho condições de inferir se a reunião fotografada naquela ocasião era mesmo uma das *Semanas*. O que se pode afirmar é que até o ano de 1942, os relatórios do Departamento de Educação apresentam notas que indicam que o evento ainda era realizado no estado.

<sup>38</sup> Estes relatórios não possuem, geralmente, paginação.

Entre os dias 7 e 15 de janeiro, por determinação do Departamento de Educação que, sem caráter obrigatório convidou os professores que se achavam nessa capital, levamos a efeito mais uma das semanas educativas, que vimos realizando no pelo Estado desde o princípio de 1936. O que nos instigou a assim proceder foram os resultados obtidos em trabalhos de igual natureza executados no interior do Estado, com professores de todas as categorias. (1937, s.p).

Quando passado o entusiasmo dos registros a respeito das *Semanas*, os relatórios passam a reproduzir (de 1937 a 1942) comentários do seguinte gênero:

Em vários municípios realizou durante o ano o Departamento de Educação “Semanas Educacionais”, ou sejam (sic) reuniões de inspetores escolares e professores da região para a discussão e estudo de problemas e assuntos atinentes à educação. Proveitosas têm sido as “semanas”, porque além do contacto direto entre as autoridades superiores do ensino e professores, dão a estes oportunidade de melhor se esclarecerem acêrca da orientação, dos métodos da legislação, e exporem de viva voz as dificuldades que vêm enfrentando no desempenho de suas funções. (BARBOSA, 1942, s.p).

De fato, o público destas reuniões era formado por professores das redes estadual, municipal e particular de ensino. Somados a eles, participam as autoridades locais, alunos dos cursos normais, alunos das escolas primárias (apenas nas “Horas de Arte”) e demais interessados. Por vezes, entretanto, os ensinamentos das *Semanas* difundiam-se para além da comunidade escolar e dos presentes. Em Blumenau, por exemplo, o evento foi irradiado pela Rádio Cultura de Blumenau<sup>39</sup>, como alternativa encontrada para a ação educativa planejada para fazer-se ouvir em toda a cidade. A P.C.R.4 esteve presente em toda a programação:

(...) quando se trata de assumpto de magno interesse, associou-se a tão util e elevado empreendimento, cedendo seu estudio e installando seu microphone no salão do America donde vem ir adiante as conferencias e os numeros de musicas, canto e declamação proporcionando e uns ouvintes encantadoras horas de artes, e bellas e entusiasticas orações cívicas. (SEMANA EDUCATIVA. **Cidade de Blumenau**, Blumenau, 18 jul. 1936).

Nesta emissora, foram ainda proferidos discursos do Diretor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade a respeito da relevância da obra para a padronização dos métodos de ensino e campanha nacionalizadora. Onde não houvesse rádio disponível para a transmissão, o

---

<sup>39</sup> A sigla correspondente à rádio era P.C.R.4, sendo, a partir daqui, referida desta forma.

Departamento garantiria a expansão dos ensinamentos das reuniões pelos periódicos locais, que acompanhavam cada pormenor, publicando, inclusive, o programa diário de atividades.

Desta forma, no período de sua realização, dezenas de notícias foram publicadas pelos jornais de grande circulação da cidade, ocupando diversas vezes a primeira página. O fato era veiculado suntuosamente na imprensa escrita de maior renome nas cidades.

Um destes periódicos, um jornal que se declarava defensor do movimento integralista<sup>40</sup> da cidade de Blumenau, cobriu o evento com grande entusiasmo, relatando, diariamente, as atividades, e mantendo um de seus funcionários acompanhando as palestras. Animados, consideraram a relevância da obra em referência àquilo que lhes mais interessava: a exaltação dos aspectos cívicos e da importância da língua vernácula. Barreiros Filho, porém, cometeu um pequeno deslize em relação aos anfitriões:

Infelizmente, embora isso não diminua a nossa apreciação aos componentes da illustre caravana, o illustre orador Barreiros Filho, no dia 16, maculou o seu discurso descambando do plano educativo para o ataque ao integralismo, classificando nos extremistas etc., mas, isso, cremos, foi um lapso político, embora não nos tira, também não poderá diminuir o conceito em que tomamos da sua obra na cidade. (SEMANA EDUCATIVA. Organizada pelo Departamento de Educação. **Alvorada**, Blumenau, 24 jul. 1936).

O júbilo com o qual o evento foi recebido nas cidades em que se realizou é inefável. A confiança que depositavam nos interlocutores e no trabalho executado, a fim de melhorar o sistema de ensino do Estado, gerava uma aura demiúrgica em relação às *Semanas*. De certo modo, a fé era depositada naqueles que dispunham do domínio legítimo do saber, ou seja, os intelectuais do Departamento de Educação.

A auto-intitulada “embaixada oficial” do Departamento de Educação era composta pelo Diretor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, Elpídio Barbosa, seu Subdiretor Técnico, e João dos Santos Areão, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino. A “Santíssima Trindade” compunha, além das mesas oficiais de instalação das reuniões, o corpo docente, que fazia as preleções e ministrava aulas modelo, durante todo o período de realização do evento. Além deles, reiteravam presença outros dois ilustres membros do corpo burocrático do Estado, o Professor Barreiros Filho e o Inspetor Escolar Antonio Lucio.

---

<sup>40</sup> **Alvorada**, Blumenau, 24 jul. 1936.



Tais figuras ilustres do campo educacional, educadores profissionais, como mostrei, anteriormente, dissertando sobre sua trajetória escolar e profissional, circularam nos mais altos cargos, usufruindo sempre a autoridade conferida pelo Estado ou pela sua posição na hierarquia social. Desfrutavam de uma grande rede de relações que os colocavam, invariavelmente, nas posições de mando. Exerciam, senão, o poder pela autoridade reconhecida de seu saber. Uma combinação de inquestionável valor. Porém, a legitimidade que lhes conferia sua posição era um acréscimo ao estatuto formador das *Semanas*, mas não o único.

Os eventos eram, ~~acima de tudo extremamente~~, atraentes. Organizados em Suntuosos prédios de destaque nas cidades em que eram realizados, com grandes nomes a ocupar ocupando-os palcos, transformaram-se em e uma grande festa didática; um curso de formação e capacitação que seduzia os docentes e demais interessados ~~a esta grande festa didática~~. Dias corriam em debates e estudos, e a platéia continuava envolvida em um processo de aliciamento, que os enredava em “novos” métodos, “novas” idéias e, pelo esperado, novas práticas.

### 3.1 Organização e temas das *Semanas*

O programa era elaborado pelo Departamento de Educação e executado mimeticamente em todas as cidades. Um ritual que havia sido criado a fim de preservar sua forma, sua oficialidade e (por que não?!) eficiência.

O ritual, esta forma estilizada de controle das ações e reações, tratava de determinar as condições de funcionamento dos discursos, de impor certas regras, a fim de pronunciar quem era qualificado a fazê-lo. Desta forma, eram reproduzidos continuamente os papéis preestabelecidos e as propriedades basilares dos discursos.

O cerimonial criado obedecia a seguinte ordem:

- 1) No período da primeira manhã, havia a palestra de instalação das sessões;
- 2) A partir daí, seguiam-se falas de cerca de 1 hora por cada um dos membros da “embaixada do Departamento de Educação”;

- 3) Ao final de cada dia, ou do período completo de estudos, havia a “Hora de Arte”, na qual os professores, as autoridades locais e do Departamento recitavam poemas e faziam pequenas apresentações de música, dança e declamações;
- 4) Havia um espaço, ainda que não definido em hora e local, para confecção, pelos professores, de relatórios a respeito do evento;
- 5) Dava-se o encerramento da “Hora de Arte”, com todos os presentes cantando o Hino Nacional;
- 6) Ao final de toda a Semana, havia o plantio de um exemplar de Pau-Brasil por algum professor selecionado e alguma autoridade local, sob a presidência de Luiz Sanchez Bezerra da Trindade.

Todo este conjunto de práticas consagradas a imputar um caráter metódico às reuniões servia, ainda, à manutenção do patriotismo dos professores da localidade. Eram frequentes as exaltações ufanistas dos presentes nas referidas Horas de Arte. Embora, em grande parte das vezes, as manifestações artísticas fossem espontâneas, havia da platéia uma grande aceitação das expressões de amor ao Brasil e à profissão de educador, perceptíveis na reprodução de elocuições a respeito de tópicos como: “O Guarani, piano e violino, prof. Feja e sr. Oscar Dietrich”, “Oração do Educador, prof. Leonor Olivet”, “Bandeira estrelada, marcha, piano e violino, prof. Feja e sr. Dietrich”<sup>41</sup>, “Brasil —Humberto de Campos — pela prof. Olga Melim”, “Descobrimto do Brasil — declamação pela prof. Hilda Miebuhr”<sup>42</sup>.

A reprodução dos programas ocorre desde o primeiro evento, a Semana Ruralista de Tubarão, sem qualquer alteração na forma ou na ordem. Em relação aos temas, contudo, houve uma maior variação, evoluindo daqueles primeiros assuntos de cunho exclusivamente ruralista/nacionalizador para as questões de ordem metodológica e filosófica da educação. Mesmo que vários fossem os temas debatidos, discussões sobre a aplicação de ensinamentos provenientes do movimento da Escola Nova e a campanha de nacionalização do ensino reverberavam em meio a todos.

Estão na lista, a seguir, as pautas encontradas ao longo do evento, de acordo com a importância que assumiram ao longo da realização do evento:

### 1. Escola Ativa

<sup>41</sup> SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Liberal**, São Francisco do Sul, 22 ago. 1936.

<sup>42</sup> SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**, Brusque, 07 nov. 1936.

2. Língua Vernácula
3. Agricultura
4. Clubes Agrícolas
5. Escrituração do boletim de movimento
6. Ata de Exame
7. Jornais Escolares
8. Legislação Escolar
9. Bibliotecas Escolares
10. Ensino Religioso

A escola “ativa” — ou “renovada”, como preferiam alguns — era o tema profícuo e, assim, o mais concorrido dos debates entre os ouvintes. A língua vernácula ocupava o segundo lugar em suas atenções. Ambos são as vertentes pelas quais pretendo estudar as “Semanas de Educação”, partindo do pressuposto de que esta dinâmica traduzia, no campo educacional, um projeto político desenvolvido para todo o território brasileiro. Tais movimentos foram consolidadores de um ideário reformador singular nas décadas de 1930 e 1940. Veremos adiante que as matérias em questão aparecessem imbricadas em uma proposição de construção de uma cultura brasileira a partir de suas próprias raízes, autonomizando os campos econômico e político. O processo pelo qual se daria a formação de mentes e corpos disciplinados e higienizados, segundo os padrões civilizadores, tinha gênese indiscutível nos processos de escolarização. As unidades de ensino, públicas e todas aquelas agora fiscalizadas pelo Estado, seriam modeladas pelos mais modernos métodos de ensino, viabilizando a obliteração das diferenças étnicas.

Em Santa Catarina, os grupos étnicos se disseminavam abundantemente, criando nichos coloniais de pouca comunicação com os limites exteriores. A educação destas zonas colonizadas por estrangeiros havia sido negligenciada havia anos pelo Estado, impelindo a construção de instituições de ensino próprias destas comunidades.

Alheias aos planos nacionais de ensino, criava-se uma dualidade no sistema formal de escolarização e, mais que isso, disseminava-se a pluralidade lingüística criadora de grupos marginais e estranhos à política civilizadora nacional.

Para tanto, a criação efetiva de um sistema de escolarização organizado, ou fiscalizado, pelo Estado, eficazmente não prescindia de construção de medidas alternativas de construção de uma identidade profissional docente com base nos pressupostos acadêmicos nacionais.

Assim, as *Semanas* serviriam ao propósito de, paralelamente aos cursos normais, atualizar os professores que há muito estavam na prática de ensino, de acordo com o postulados do movimento escolanovista e demais políticas do campo.

Justificando a necessidade de difundir a “nova pedagogia” no Estado, os agentes do discurso reformador declamavam uma dicotomia encerrada em dois tipos de escola, segundo eles, bastante distintos: a escola tradicional e a escola nova.

O ideário que estes intelectuais propagavam residia na anarquia gerada pela ausência da intervenção estatal sistemática nas instituições de ensino catarinense. Aliados às políticas estatais, criava-se um sistema educacional incipiente e pouco efetivo aos fins do plano elaborado. Somado a isso, o tipo de ensino ministrado era fraco, arcaico, livresco, em nada contribuindo para a vida do aluno. Em crítica flagrante aos métodos e funções que se imputavam à escola tradicional, declaravam a ineficácia do ensino, a apatia provocada nos alunos, bem como uma incompetência cultivada naqueles que havia de formar<sup>43</sup>. Sobretudo, a escola de outrora não educava para um desenvolvimento autônomo ao término do período de instrução. O argumento de que o atraso no ensino catarinense urgia ser superado era, parcialmente, reproduzido pela opinião pública, ou pelos veículos formadores:

Já era tempo de reconhecermos que há grande diversidade entre a vida de ontem e a de hoje, já era tempo de reconhecermos que a civilização evoluiu assustadoramente nestes últimos anos. Não poderíamos deixar que só os métodos de ensino continuassem medievais. Eles se coadunavam muito bem com a época de nossos avós, porém, hoje que a maneira de viver é outra, não poderíamos continuar com a escola tradicional. Si tudo modificou, como poderia o ensino continuar com os seus processos antiquados? Nós estamos mentindo a creança. Devemos pô-la diante da realidade da vida, devemos mostrar o que á o mundo (sic), não fiquemos só na teoria porque esta de quasi nada nos serve no momento atual. O essencial é a prática, porque sem ela os meninos de hoje serão uns fracassados quando se virem sosinhos na vida. (PEREIRA, Otavio da Costa. Sobre a Semana Educacional. **O Liberal**, São Francisco do Sul, 1936).

A superação deste anacronismo e o segredo para o desenvolvimento de uma educação fecunda no Estado de Santa Catarina residiam, pois, na divulgação dos princípios da Escola Nova. O bálsamo curativo já havia sido forjado nos “laboratórios” dos intelectuais brasileiros e precisava ser disseminado entre o corpo docente do Estado.

---

<sup>43</sup> OLIVET, Leonor. Semana de Educação de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936.

As Semanas Educacionais, para tanto, serviram ao propósito da doutrinação dos professores do Estado no que diz respeito às novas formas de ensinar. A eficácia se comprovava nas vozes ativas dos relatos publicados, principalmente nos jornais locais:

Essas conferencias no conjunto constituíram um ótimo material para início da escola ativa. E eles saíram daqui convictos de que o professorado reconheceu os seus esforços e compreendeu a vantagem desproporcional que a escola ativa leva sobre a tradicional, eles saíram daqui convictos de que reconhecendo os seus esforços e empreendendo a superioridade da escola ativa sobre a tradicional teriam a seu favor uma nova corrente propugnadora desse novo método de ensino. (PEREIRA, Otavio da Costa. Sobre a Semana Educacional. **O Liberal**, São Francisco do Sul, 1936).

“Lutar pela escola ativa, cooperar com os reformadores da educação em nosso Estado, deve ser a deliberação de cada professor”<sup>44</sup>, bradavam alguns. Outros reafirmavam a tese de que “a escola ativa é a escola modelar, a escola de que necessitamos para prepararmos homens dignos do Brasil. É a escola de progresso, de cultura, de incitamento ao trabalho”<sup>45</sup>.

Os argumentos fulguravam no sentido de reafirmar que o projeto de reconstrução cultural de um país estava intrinsecamente ligado a reorganização educacional, sob os preceitos de um ensino voltado à formação total do espírito do homem novo.

O homem novo era aquele capaz de dominar mais que uma cultura literária. Seria educado para viver em sociedade e desempenhar seu papel na hierarquia do trabalho com eficácia e autonomia; uma disposição para o labor que devia ser cultivada desde a escola primária. As atividades realizadas pela escola deveriam inseri-lo em um campo de interação com o trabalho desde cedo. A escola tradicional, dizia-se, havia enraizado a inaptidão para o exercício dos princípios sociais mais elementares.

O emprego do escolanovismo na resolução das “falhas” promovidas por esta educação tradicional era o assunto mais em voga nos discursos de Trindade e seus companheiros. Em investigação empreendida nos Relatórios do Departamento de Educação dos anos de 1936 e 1937, encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, verificamos que, dos temas tratados, o assunto referente ao binômio escola tradicional/escola nova era um dos mais debatidos entre as autoridades e, conseqüentemente, um dos mais desenvolvidos nas publicações para os professores.

---

<sup>44</sup> OLIVET, Leonor. Semana de Educação de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936.

<sup>45</sup> KRIEGER, Olga Terêza de C. Ramos. Semana de Educação de Brusque. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 6, nov – dez. de 1936.

A Escola Nova representava, em Santa Catarina, a superação das formas arcaicas de ensino, baseadas na autoridade centralizadora do professor. A partir de agora, o aprendizado pela memorização daria lugar a uma participação ativa e ao desenvolvimento do pensamento criador e reflexivo do aluno. Aplicando seus princípios a escola, tornar-se-ia uma fonte de estímulos de aprendizagem, em detrimento de existir como local de mera instrução. Para isso, colaborariam os aspectos organizativos do espaço físico, oferecendo à criança um meio favorável ao intercâmbio de relações e experiências, na qual pudesse gozar de sua condição de criança. Seria, assim, levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e as suas necessidades” (AZEVEDO *apud* XAVIER, 2002).

Esta doutrina de exaltação ao trabalho ao bom cidadão brasileiro e toda a cultura desenvolvida através deste singular modo de viver ia ao encontro de uma outra demanda igualmente importante: o domínio do vernáculo. O problema podia ser constatado nas mais diversas cidades catarinense, das quais Blumenau era o maior obstáculo. E era, deveras, enraizado e antigo.

Em visita a cidade no ano de 1935, o chefe do Partido Nacional-Socialista no Brasil, Hans Henning von Cossels, registrou sua visão em artigo intitulado *Eine Reise durch das Deutschtum in Brasilien*<sup>46</sup>:

Quem pode compreender a sensação que se tem ao encontrar no coração da América do Sul uma cidade em que é difícil ouvir uma palavra em português, em que as casas lembram uma pequena cidade da Alemanha central, na qual todas as lojas e inscrições são alemãs? Vê-se aqui e ali palmeiras, mas elas parecem deslocadas num lugar onde até os poucos negros existentes falam alemão e se sentem como bons ‘alemães’. (*apud* LUNA, 2000, p.20).

Esta era o quadro que também se encontrava, freqüentemente, em meio aos professores. Durante muito tempo, o número de escolas particulares predominou e, sem a regulamentação do Estado, as etnias locais apoderavam-se desta parcela do ensino.

(...) convêm salientar que uma bôa parte das escolas ruraes coloniais se acha regida por professores que por falarem mal ou não falarem a língua vernácula, não podem satisfazer as justas necessidades da nacionalização do ensino primário, assumpto esse que em Santa Catarina se reveste da real importância

---

<sup>46</sup> Em tradução livre: Uma viagem pelo germanismo no Brasil.

e ao qual os seus governos vêm de anos dispensando a maior atenção. (RELATÓRIO, 1929).

Se os professores não falavam a língua portuguesa, não estavam habilitados a educar no amor à pátria, sobretudo, porque seu berço não era o Brasil, perpetuando a pluralidade lingüística em território catarinense. A ausência do ensino do português era tomada, pela sociedade em geral, como argumento de sustentação da campanha de nacionalização que recrudescia. O próprio professor Barreiros Filho (“o vernaculista por excelência”) chegou a justificá-lo desta maneira:

(...) o trabalho nacionalizador nesta unidade da federação tem de ser ativo, constante e de grande vigilância a fim de se não crie um corpo estranho dentro da brasilidade, o que constituiria uma vergonha para os nossos brios de nação nova, que tem de formar-se **uma e indivisa**, e impedir que se desenvolva no seu organismo cívico um quisto de estrangeirismo degenerador. (RELATÓRIO, 1931).

A assimilação da doutrina de modernização e patriotismo não respondia com eficácia, quando proferida num meio em que predominava uma língua estrangeira, e a comunicação entre pares se mostrava deficiente como era o caso das zonas colonizadas por estrangeiros.

Visando o propósito da adoção da língua portuguesa, entre outras medidas, foram criadas, nos Grupos Escolares, e difundidas pelas Semanas Educacionais, as Ligas Pró-Língua Nacional<sup>47</sup>. Nas *Semanas*, o professor Barreiros Filho se propunha ao trabalho que reconhecia “a necessidade de conhecimento cabal do vernáculo por parte do professorado, para melhor exercer seu mister”<sup>48</sup>, imputando à unidade lingüística a capacidade de unificar a pátria.

Foco de atenção recorrente no Estado de Santa Catarina, os intelectuais do Departamento não se furtaram à propaganda massiva do projeto de nacionalização, cujo veio principal era a adoção da língua portuguesa e o cultivo da doutrina ruralista, através da difusão dos clubes agrícolas.

### **3.2 O processo de formação: remodelando a prática do professorado catarinense.**

<sup>47</sup> Segundo Monteiro (1983), o número de Ligas aumentava prodigiosamente: em 1938, eram oito em funcionamento; em 1939, este número subiu para sessenta e oito, e, em 1940, atingiu um total de cento e vinte e três núcleos. (p.101).

<sup>48</sup> SEMANA EDUCATIVA. **Cidade de Blumenau**, Blumenau, 18 jul. 1936. n. 80.

Mesmo depois de um período de quase dez anos de realização no Estado de Santa Catarina, o artigo 739 do Decreto n. 3735, do ano de 1946, anunciava as “Semanas Educacionais” como eventos inseridos na seguinte política de criação de medidas auxiliares aos processos de formação docente:

O Departamento de Educação organizará com o fim de preparar docentes de emergência, para classes de alfabetização, em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, Semanas Educacionais, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos. (DECRETO n.3735, Título XIV, 1946).

Embora o evento já estivesse extinto naquela configuração que originara seu efetivo caráter, a possibilidade de utilizar-se um instrumento desta dimensão parecia ter atraído os intelectuais do Departamento, estendendo-a a outras formas de execução.

Enquanto existiram as Semanas de Educação, ocuparam páginas de jornal locais, muitas vezes de capa, artigos na Revista de Educação e, invariavelmente, notas nos Relatórios oficiais do Departamento de Educação e outros enviados para e por Nereu Ramos. Dos relatos e informações oficiais, elaborou-se a tessitura destes resultados a respeito do suntuoso evento catarinense durante o Estado Novo. Imersos nas políticas geradas sob a insígnia de um Brasil moderno, os métodos e modelos de práticas pedagógicas forjados a partir de então eram notas fundamentais da partitura que se criava no âmbito nacional e nas *Semanas*.

É neste sentido que a escola parecia, mais que servir ao objetivo de unificação, eficaz na execução de uma diferenciação no plano social. A cultura, edificada nas relações sociais e como forma de constituir códigos comuns a um grupo propiciando a comunicação entre pares, estabelecia uma hierarquia entre os que tinham acesso a ela e os que estavam alheios ou formados a sua margem. Os estrangeiros, educados fora do país sob outro código cultural e, portanto, proprietários de diverso sistema de apropriação do meio, resistiam à educação formal oferecida no Brasil.

A preocupação com a constituição de uma cultura brasileira, com a língua vernácula, com a socialização dos educandos, com os aspectos do patriotismo, com a forma pela qual os alunos inseriam-se no mercado de trabalho e a freqüente exaltação dos fundamentos do serviço do Estado mostrava que, além do indivíduo, o social e, principalmente, o *novo* projeto do Estado, eram preocupações recorrentes que urgiam ser executadas no âmbito das políticas públicas. Assim, na educação,



A escola activa imprimirá na educação da creança e no desempenho da nobilitante missão do professor as novas directrizes, conduzindo ambos, educador e educando por uma estrada alegre e ampla que os conduzirá a méta desejada com sucesso sempre crescente. (SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**, Brusque, 31 out. 1936.).

A política de formação continuada viria a se mostrar de máxima importância, seja em extensão ou em possibilidade de transformar o discurso político em prática pedagógica.

Em texto publicado na Revista de Educação n.7, ano II, de jan-fev. de 1937, o Diretor Philemon Cardoso, responsável pelo Grupo Escolar Feliciano Pires, presente na Semana Educacional de Brusque, realizada de 26 a 31 de outubro de 1936, destaca que “com ampla eficiência e capacidade de trabalho realizou-se [a semana educacional] (...) nos moldes do Congresso que se vem processando nos diferentes municípios do Estado de Santa Catarina, com resultados magníficos, tendo por tema, a Escola Renovada”. O diretor clarifica em sua exposição, então, que a discussão em torno do escolanovismo já se fazia presente no seio do professorado catarinense.

Naquele mesmo relato, o Diretor Philemon Cardoso coloca que:

(...) conquanto tenha sido notável e digno de aplausos, o problema educacional que o Departamento de Educação vem desenvolvendo de uns tempos para esta parte, procurando, assim, harmonizar, sistematizando de um modo geral, sobre bases edificantes, a Educação Primária barriga-verde, pode-se afirmar com absoluta segurança que, o avanço preconizado e praticado, perante dezenas de professores, (...) fazendo sentir sua finalidade que se projeta incomensurável, como predicado de uma vida eficiente e completa no terreno da educação, será sem dúvida, um movimento inédito e glorioso. (**Revista de Educação**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano II, n. 7, jan.-fev. de 1937).

Incomensurável, inédito e glorioso definem claramente a formação que se dava, de maneira a reunir os professores com o intuito de inculcar teorias sobre o ensino e, posteriormente, avaliar a sua eficácia em inspeções às instituições.

Em relato “Frutos da Semana de Educação”<sup>49</sup>, o Inspetor Escolar Pedro Paulo Philippi ressalta que a reunião realizada em Itajaí produziu, no professorado daquela cidade, “um verdadeiro entusiasmo”. Em visita regular aos grupos escolares da região, constatou a presença de melhorias significativas, manifestadas na cuidadosa organização da classe, na

---

<sup>49</sup> **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936.

preocupação com o aspecto festivo da escola, “ordem na disposição e guarda do material escolar”<sup>50</sup>.

Em vista disso, os professores contrapunham a teoria ao cotidiano escolar, impelindo uma mudança na rotina e na prática de ensino. A professora Leonor Olivet comunica sua mudança de postura em classe, justificando que,

(...) o efeito só senti depois da Semana Educativa, em que me pulistes o espírito de tal maneira que em poucos dias meus alunos já são outros; a minha sala de aula, que era um verdadeiro cemitério que falaste naquela semana, já é um pequeno centro de atividade. Não foi sem custo que consegui fazê-los de mudo, faladores; de cisudos, risonhos; de medrosos, corajosos e de simplórios, curiosos; já fazem questão de chegar mais cedo para enfeitar as suas classes com flôres e folhagens. (...) Despertou-me de um sono profundo em que repousava há 17 anos e meio. (Semana de Educação de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936).

Em carta publicada no mesmo periódico, a professora Olga Terêza de Carvalho Ramos Krueger, declarou seu júbilo em relação ao escolanovismo, ao qual referiu como “escola ativa”:

A escola ativa é a escola vibrante de entusiasmo, é a que convém a geração de hoje e a de amanhã. E o próprio nome já nos incita o trabalho: Ativa! Nova, renovada!(...) A minha impressão sobre a escola ativa é a seguinte: A escola ativa é a escola modelar, a escola de que necessitamos para prepararmos homens dignos do Brasil. É a escola de progresso, de cultura, de incitamentos ao trabalho. (**Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936).

O entusiástico discurso da professora exemplifica a eficácia alcançada pelos palestrantes, no que tange a implementação do novo modelo pedagógico. Sujeitos a uma espécie de formação continuada executada nas “Semanas Educacionais”, os professores pareciam apropriar-se da fala proferida como regra de conduta na prática docente, como Olga Krueger profere: “sinto-me possuída de uma certeza — da certeza da verdade sã que pregaram com tanta convicção, com tanto ardor”.

Não só dos fundamentos que regem a prática pedagógica se fizeram os efeitos da Semana Educacional. Nas palestras realizadas, os intelectuais apresentavam inúmeras sugestões de criação de instituições junto aos Grupos Escolares, resultado dos modernos métodos do ensino: bibliotecas escolares, jornais escolares, clubes agrícolas.

---

<sup>50</sup> **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 6, nov. de 1936.

Sua relevância havia sido bem retratada por um artigo publicado no periódico do município de Brusque, quando afirmava que:

A socialização da escola através a organização(sic) dos clubes agrícolas, das caixas escolas, das bibliothecas, dos museus, trarão, em futuro bem proximo, um grande efeito renovador, porque a creança tem a tendencia natural da socialização que lhe permite(sic) a conquista das amizades solidas e os centros de expansão aos seus pendores inatos. Os centro de interesses serão, assim, de elementos de confraternização espontanea entre os educandos, a ponte de ligação destes com o seu educador. (SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**, Brusque, out. 1936. n.27).

A Semana Educacional, ocorrida em São Francisco do Sul, em agosto de 1936, resultou na criação de uma Biblioteca denominada “Professor Joaquim S. Tiago”, cuja diretoria foi eleita por voto secreto, a saber, depois, o resultado na presença da “embaixada educacional”. Ainda junto ao Grupo Escolar “Felipe Schmidt”, onde foram realizadas as atividades do congresso, foi criado o “Semanário Escolar”, tendo sido o corpo redacional eleito também por voto secreto entre os alunos.

Esta iniciativa dos jornais escolares, há muito reforçado pelos porta-vozes do Departamento de Educação, difundiu-se de tal maneira que, em Itajaí, menos de um mês depois de realizada a Semana, noticiava-se a criação de vários deles entre as escolas do município.

Circulou nesta cidade o 1º numero d’ “A Noticia Escolar”, órgão do grupo Victor Meirelles. Dirigem-no os alumnos José Brandão Silva e Rubens Vieira, respectivamente diretor e gerente, tendo ainda como reporteres João Severino Peres e Sarah Maciel. — Das escolas municipaes, já sahiram à luz da publicidade os seguintes, todos manuscriptos: O Estudante, A Aula, Jornal Infantil, o ABC e O Sertão, respectivamente da 1ª escola de Pedra de Amolar, Porto dos Escalvados, Sacco Grande, Riberão Miguel e Nova Descoberta. A iniciativa dessas publicações deve-se à “Semana de Educação”, recentemente realizada, que vê assim os primeiros resultados. (A NOTICIA ESCOLAR. **O Libertador**, Brusque, 24 out. 1936. n.272).

Outros periódicos escolares foram criados durante a Semana Educacional de Brusque, instalada no dia 26 outubro de 1936. O jornal do Curso Complementar chamar-se-ia “O Brasil”, e seria dirigido pelo aluno Paulo Luz; já, a Escola Normal Primária elegeu Ary Moritz para o “Victoria”.

Os aplausos destinados à iniciativa eram entusiásticos. Acreditava-se que este, um aspecto de grande valia da escola nova, seria “o vehiculador dos pensamentos da geração nova”, um jornal que todos haveriam de “ler com entusiasmo, tributando-lhe os nossos sinceros aplausos e dedicando-lhe a maior das afeições”. (**O Progresso**, Brusque, 07 nov. 1936).

Os Clubes Agrícolas eram pauta freqüente das *Semanas*, cujo intuito era propagar uma doutrina ruralista. Comum à constituição social posterior a 1930 foi o clamor ao espírito “associativo do brasileiro” e, principalmente, a uma “vocaçãõ eminentemente agrícola”, palavras estas de Alberto Torres, que serviram de base para a proposta de contenção do êxodo rural a favor da vida no campo. Estas associações escolares, vinculadas à Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, foram estimuladas no seu caráter de socialização e como parte integrante de um projeto de contenção do homem no campo. Segundo Fiori (2002, p.241):

O Clube Agrícola, com as muitas relações que propiciava, era entendido como uma preparação para a vida em sociedade, através do exercício de atividades agropecuárias; isso como uma meta mais geral. O grande objetivo pragmático, todavia, dirigia-se no sentido das atividades agrícolas desenvolvidas nos terrenos do estabelecimento escolar (...).

Os benefícios trazidos à escola, com a criação dos Clubes, residiam na ornamentação dos jardins e criação de hortas, que, para além do aspecto estético, propiciava à criança “o espírito de ordem, o hábito de observação, a reflexão, a prudência, a previsão, a firmeza de vontade”. (SANTA CATARINA *apud* FIORI, 2002). Durante as *Semanas*, o tema ficava a cargo do professor Elpídio Barbosa, Secretário da Diretoria Regional dos Clubes Agrícolas Escolares.

Em elogio a esta organização escolar, o jornal *O Liberal* (São Francisco do Sul, 22 ago. 1936) exulta:

Nós há muito que vimos [...] que o Brasil precisa de braços para a lavoura, que as nossas matas precisam ser transformadas em campos de cultura, que precisamos sair das cidades, que o futuro do Brasil depende do desenvolvimento agrícola. Essas palavras não transformam (sic), em nada o espírito dos brasileiros acostumados a viver na cidade.(...) Nossas escolas pouco ou quasi nada nos ensinaram de agricultura.

As cooperativas escolares, independentemente de sua finalidade expressa, possuíam um sentido comum, parte integrante de toda “filosofia” manifestada nas *Semanas*: uma

educação voltada para a socialização, interação com o meio e, como comumente declarado, procurando considerar as especificidades do contexto regional. Justificativa essa que gerou estatísticas que vinham corroborar sua eficiência:

Que temos colhido resultado dêsse trabalho, não se pode negar. Os dados estão a ressaltar os benefícios que vimos prestando com as semanas educativas. Temos, conforme já narrei, 157 jornais escolares, 44 clubes agrícolas, mais de 100 bibliotecas, muitos museus em perspectiva, caixas escolares em todos os grupos escolares e algumas escolas rurais, enfim, uma porção de organizações escolares que vem, não só dar novas diretrizes aos trabalhos, como contribuir para a melhor aparelhagem da nova geração. (AREÃO, 1937).

Logo, as “Semanas Educacionais” se tornaram verdadeiras vitrines do pensamento pedagógico mais moderno, a partir das quais se forjariam os novos métodos de ensino e de formação docente.

#### 4. A NOVA PEDAGOGIA ENFRENTA A VELHA ESCOLA

Ninguém sabe melhor que tu, sábio Kublai, que  
nunca se deve confundir a cidade com o  
discurso que a descreve.  
No entanto, há uma relação entre ambos.  
Ítalo Calvino

Os intelectuais burocratas que assumiram as ações políticas em educação no Estado de Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940 sintonizaram seus discursos reformadores aos que se implementava nacionalmente, visando a sua colocação no movimento de renovação educacional processado nos grandes centros políticos, culturais e econômicos do país.

Assim como no contexto nacional, as alocuções, as obras literárias, tudo o que se produzia sobre educação acabava por refletir a aspiração de um rompimento com as práticas ditas do passado. *Passado* que significava, na retórica reformista, um sentido de coisas ultrapassadas e ineficientes, completamente arcaicas, que precisava ser substituído por tendências mais adequadas aos novos rumos da sociedade brasileira do início do século XX.

Mais que uma discussão etimológica, o sentido que o “novo” condensou diante da conjuntura social brasileira, no romper do século, denotava uma forma distinta de pensar a sociedade, ou ainda, uma tentativa de exercer uma transformação. Tendência que se traduzia nos aspectos econômicos e políticos, impulsionando modificações nas formas de sociabilidade e de compreensão do mundo pautadas agora nos discursos de uma “modernidade” latente e que deveria com urgência emergir.

O ingresso nessa “era moderna”, que impulsionava as transformações educacionais, a fim de sua adequação, caracterizava-se por uma nova configuração econômica, cujo progresso das máquinas e o predomínio da indústria criavam uma civilização em mudança. Segundo Azevedo (1958c, p.17), “o alargamento dos círculos e dos contatos sociais, trouxe, em conseqüência, o desenvolvimento das idéias igualitárias que presidem a [...] evolução social”. A educação nova não podia, pois, fugir às idéias de igualdade e solidariedade social que constituíam os fundamentos do regime democrático, pautando suas ações nas idéias de “pesquisa racional”, “trabalho criador” e “progresso científico”, que supostamente guiariam a sociedade a uma situação cada vez mais livre “da tirania das castas e da servidão dos preconceitos”. (idem).

A nova educação, diziam os intelectuais reformadores, fundaria a escola em sua realidade social, em sua dimensão variável e complexa, abandonando o empirismo que regia os sistemas de administração escolar, e pautando suas ações em bases científicas.

Renovações que significavam para eles muito mais uma forma de inaugurar tendências educacionais mais modernas, e que há muito vinha sendo protelada pela inércia dos dirigentes políticos e demais intelectuais do campo da educação. A tarefa exigia homens preparados para a missão, em sua dimensão técnica, e, principalmente, visionários das necessidades dessa civilização em mudança.

Dessa maneira, os projetos educacionais empreendidos tiveram no horizonte essa reforma estrutural na sociedade brasileira em dois planos: a urbanização e industrialização que abria espaço ao avanço capitalista e a necessidade de uma educação destinada à formação uniforme das mentalidades. Azevedo (1958c, p. 52) bem explicitou o que significava para a educação essa modificação estrutural na sociedade brasileira, a exemplo do que ocorria no mundo:

Já tardou demais a sua adaptação vigorosa à corrente de idéias da nova civilização, em que a ciência tenta colocar tôdas as fôrças da natureza a serviço do homem e em que, portanto, o problema da riqueza é um problema nitidamente científico, de educação e de cultura. Adaptada às exigências da civilização atual, que arremete todos os países entre as pontas desse dilema: “educar-se ou desaparecer”, a educação pública realizará, pela escola do trabalho educativo, a preparação eficaz para o trabalho produtivo, sem esquecer as necessidades específicas de um povo em formação, que exige a sua reforma em bases brasileiras, como fôrça de coesão política e elemento consolidador de nossa composição étnica heterogênea, acentuada cada vez mais pelas correntes imigratórias. É êste o alvo em que trazemos postos os olhos, quando pensamos num sistema de educação vivo e flexível, concebido como uma obra orgânica, com um critério prático-idealista, e com uma lógica

sistematização do pensamento moderno e uma consciência profunda das necessidades nacionais.

A implementação de uma “escola nova”, em contraposição a velha pedagogia, vinha atender as demandas desse país recém inserido numa conjuntura democrática. Foi sob essa justificativa, que um grupo de intelectuais se propôs a discutir as novas diretrizes do ensino e delinear o plano educacional mais coerente com o projeto do Estado:

A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às idéias de igualdade, de solidariedade social e de cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado às idéias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos. (AZEVEDO, 1958c, p.17).

O sentido que o movimento pela implantação de uma Escola Nova no Brasil foi obtendo consistia um recurso de transformação das antigas práticas educativas em benefício de uma educação que construísse o melhor e mais adequado homem à sociedade inaugurada.

Diversas reformas foram realizadas, objetivando construir um sistema de escolarização no país adequado a esta nova tendência. Em resumo, na educação primária, alteraram-se as formas de transmissão dos conhecimentos; o ensino secundário foi alvo dos debates sobre educação profissional; e, nas Escolas Normais, buscou-se inserir um conjunto de conhecimentos que possibilitassem ao professor a aquisição das melhores técnicas de ensino e intervenção na realidade.

A formação docente mereceu especial atenção dos reformadores. Cientes de que a construção de uma nova escola passava diretamente pela reconstrução da identidade profissional dos professores, Azevedo (1958c, p. 49) demonstrava a sua importância para o projeto de renovação:

O problema da educação é, adjetivamente, um problema de organização e, substantivamente, um problema de formação do professorado, em cada uma das funções especializadas ou não, que lhe estejam reservadas, na variedade solidária das instituições escolares.

De acordo com o projeto elaborado, a formação docente deveria estar baseada em fundamentos científicos, que propiciassem aos professores os melhores instrumentos de intervenção da realidade social. Para tanto, os renovadores defendiam que os cursos para docentes estivessem aparelhados com “escolas de experiências e a aplicação, com um centro



de estudos e pesquisas pedagógicas”, a fim de que os professores pudessem “desempenhar o papel que lhes cabe, de sentinela sempre alerta da ciência da educação em progresso constante”. (AZEVEDO, 1958c, p.49).

Nos ventos modernizadores que assolavam o país desde o início do século, Santa Catarina acompanhou, aos solavancos, a reestruturação educacional necessária às tendências capitalistas impostas pela nova organização do país. Sua condição de Estado que congregava inúmeras etnias, impunha uma vigilância constante quanto aos aspectos de brasilidade. Sua associação ao Estado “revolucionário”, pelo apoio de Nereu Ramos à campanha de Getúlio<sup>51</sup>, imputava ao território catarinense o *status* de amigo dos novos planos e, mais que isso, importante locus de realização dos projetos políticos, que acenavam imperiosos aos novos rumos da nação, como a educação popular.

Nesse sentido, reformas do ensino foram realizadas, visando sintonizar as tendências e organizações educacionais do estado catarinense ao que se processava no âmbito nacional. A instrução primária recebeu novas diretrizes, e foi-se construindo espaços de formação docente no estado, adequando-se, aos poucos, às novas exigências curriculares.

Os intelectuais do Estado esforçaram-se por incorporar as teses que estavam sendo discutidas e inserir as modificações propostas no sistema de ensino. Para isso, trouxeram educadores experientes para a reforma do ensino de 1911, assim como buscaram figurar nos espaços de deliberações educacionais do país, com o intuito de perceber e apropriar-se das novas tendências.

Sua proximidade com os temas da renovação educacional no país se dava por diversas vertentes. Desde o contato estreito de intelectuais catarinenses com eminentes teóricos da renovação (João Roberto Moreira, professor do Instituto de Educação do Estado, e Fernando de Azevedo eram amigos próximos), o Estado se fez presente nos espaços de debates,

---

<sup>51</sup> Nereu era proveniente de uma tradicional família do planalto catarinense que há muito monopolizava cargos políticos. A família Ramos, no entanto, não era muito coesa. Tais ambições do campo político fizeram com que Vidal José de Oliveira Ramos e seu irmão Belisário brigassem pela vaga da 10ª. Legislatura do Congresso Estadual para o período de 1919 a 1921. A reunião da família deu-se em 1929, quando em função do lançamento da candidatura de Getúlio Vargas a Presidente os Ramos organizaram um comitê local da Aliança Liberal, cujo objetivo era difundir a propaganda eleitora de Getúlio no estado e organizar uma comissão de propaganda municipal. Nereu, amplamente engajado no comitê da Aliança, exercia naquele momento a profissão de advogado, mas embora estivesse em um período de ostracismo político já exercera importantes funções que legitimavam seu trânsito do partido. Ainda muito jovem havia ocupado a Assembléia Legislativa entre 1910 e 1912 e, novamente, entre 1919 e 1921. Mesmo envolvido na campanha nacional por um presidente gaúcho, fora eleito Deputado Federal naquele mesmo ano. Posteriormente, quando convocadas as eleições para a Assembléia Constituinte, em 1933, sua candidatura recebeu, outra vez, o maior número de votos no Estado. Passados dois anos, Nereu voltou a Santa Catarina para exercer o cargo de governador. Eleito de forma indireta pela Assembléia Legislativa, muitas foram as artimanhas políticas que o levaram à sucessão de seu primo, Aristiliano. Tornou-se Interventor Federal a serviço de Getúlio, em 1937, cargo do qual sairia em 1945, com a queda do regime.

enviando representantes e discutindo as possibilidades de implementar as inovações em território catarinense.

No ano de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, a qual acabou por delinear o plano de intervenção estatal na educação, e reorganizar os grupos intelectuais em torno de projetos específicos de ação. Santa Catarina esteve presente na Conferência, representada pelo inspetor escolar Adriano Mosimann, que fez de suas avaliações acerca dos debates o impulso inicial da obra de renovação no Estado.

Tendo o papel de ambiente de deliberações do campo político educacional e, naquele momento, disposta a ventilar as centelhas de renovação educacional, a Conferência serviu, no caso catarinense, como marco inaugural de ações no campo político e doutrinário de plantio de algumas idéias *renovadoras*, ou modernas, ou de vanguarda, ou qualquer outro nome que pudesse denotar o rompimento com a nociva “tradição”.

Espaço imponente nas discussões sobre o sistema de educação formal no país, o evento reuniu técnicos e educadores de todos os estados para debater o processo de institucionalização da escola no Brasil. Buscaram, sobretudo, um modelo pedagógico que servisse aos ideais nacionais e se espelhasse nas experiências mais modernas no campo educacional.

Nesse ambiente de disputas entre concepções de educação e política, muitas foram as desavenças entre grupos que se intitulavam reformadores capazes de assumir a tarefa de modernização educacional. No entanto, como já discutido pelos historiadores da educação, um grupo de intelectuais liberais reuniu-se em torno do título de *renovadores*, e chamou para si a responsabilidade de pôr em prática um conjunto de saberes denominado “Movimento da Escola Nova”.

A oposição encerrada entre *católicos X renovadores* é, no entanto, bastante discutida na historiografia brasileira. Menos antagônicos do que possam parecer, os dois grupos estabeleceram ora zonas consensuais no que se refere à educação como causa cívica de redenção nacional, ora de oposição quanto à maneira como os fins propostos seriam alcançados. Seus argumentos foram postos no sentido de reafirmar que o projeto de reconstrução cultural de um país estava intrinsecamente ligado à reorganização educacional, sob os preceitos de um ensino voltado à formação total do homem *novo*. Este seria capaz de dominar mais que uma cultura literária, sendo educado para viver em sociedade e desempenhar seu papel na hierarquia do trabalho, com eficácia e autonomia. Uma disposição para o labor, que deveria ser cultivada nas classes da escola primária, com as atividades que pudessem inseri-lo em um campo de interação com trabalho desde cedo.

Os estudos que abordam a disputa estabelecida na esfera educacional por aqueles grupos levantam um ponto de convergência, que considero essencial para a análise do objeto a que me proponho. Mesmo que pesando as dicotomias estabelecidas no interior do Movimento, principalmente, no que se refere às formas pelas quais o plano educacional deveria ser posto em prática, ambos os lados promulgavam um discurso reformador que visava “civilizar os de baixo”, higienizando corpos, hábitos e comportamentos.

A campanha cívico-educacional promovida pela ABE nos anos 20 amalgamou dois projetos nacionalistas diversos. Um deles, católico, muito próximo ao da formulação de Jackson de Figueiredo, enfatizava o papel das “elites” na construção de um nacionalismo a partir do “sentimento patriótico”, existente na “multidão”. Na construção desse nacionalismo, observa Lúcia Lippi de Oliveira, estava reservada uma difícil missão a essa “elite”: “identificar o que deve ser criticado nas tradições da pátria e o que deve ser recuperado e transformado em dogma”. (CARVALHO, 1999, p.43).

Os territórios que demarcaram as dicotomias e semelhanças entre os agentes do discurso reformador, bem como os espaços, nos quais ambos saíram relativamente vitoriosos, são objetos de análise de trabalhos importantes como o de Nagle (1974), Carvalho (1999), Xavier (2002) e Brandão (1999). A estes, cabe o mérito de terem construído trabalhos que versaram sobre as diversas dissensões do campo, e, a recolocação do debate a seu respeito, sob uma nova perspectiva histórica. As principais teses que reconsideraram o objeto, em suma, colocam pioneiros e católicos em consonância no que se refere ao plano geral para a educação, sendo que sua diferença, não mais demarcada que suas semelhanças, como destaca Carvalho (1999), residia na forma pela qual seriam executados os planos concebidos no interior da reforma social.

A rigor, a dissensão que encerra em extremos dois campos distintos e antagônicos não seria mais aceitável, já que, subjacente às dessemelhanças, havia um projeto unívoco: o homem novo como *constructo* das instituições escolares. Era, sobretudo, na convicção no exorcismo das mazelas sociais pela eficiência da ação escolar que os dois projetos se coadunavam. Segundo Carvalho (1999, p.141), em ambos os casos, “esperava-se superar o Jeca-Tatu no trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio-ambiente”. A escola “tradicional” era alvo das críticas que alegavam haver enraizado a inaptidão para o exercício dos princípios sociais mais elementares.

A partir do julgamento da escola existente, uma parte dos intelectuais que se enveredara nas reformas educacionais do período passou a reivindicar uma escola única e pública e uma pedagogia que valorizasse a “individualidade” do educando, bem como sua

condição de ser social. Isto prescindia uma mudança na forma de atuação dos professores, o que seria possível mediante a reformulação das bases e princípios da formação docente condizente com a sua nova função — um novo professor para uma nova educação. A prática pedagógica uniforme urgia ser difundida, e o discurso valorativo que a educação ocupava deslocava o foco para a formação docente. De qualquer maneira, “sem assumir uma posição revolucionária, a atuação política desses educadores pode ter significado um avanço em relação às posições tradicionais, o que é digno de reconhecimento”. (NUNES, 2001, p.108).

Ainda que persuasivo, o projeto era marcadamente elitista, quando supunha a nação ordenada, sobretudo pelo trabalho diretor das elites. Sendo assim, católicos e renovadores se propunham a erigir uma escola nova, ganhando a adesão do professorado “a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da organização da cultura’ tal como diferencialmente postulavam os dois grupos”. (CARVALHO, 1999, p.22).

O grupo dos renovadores, no entanto, assumiu em sua obra-título, publicada no ano de 1932, um projeto de reorganização da educação nacional, pautado nos princípios de escola leiga, gratuita e única. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, emblema das teses educacionais de um determinado grupo de intelectuais<sup>27</sup>, que ganhou visibilidade no campo, representava a posição que aquela geração ocupava no interior dos debates educacionais que se vinham processando. Brandão (1999, p.09) mostra que o Manifesto atribuiu aos renovadores o papel heróico de salvar a nação pela reorganização da cultura, porém, foi “concebido como instrumento de legitimação do grupo e de seu projeto modernizador”, ganhando o “estatuto de marco inaugural da renovação educacional”.

Sua defesa de uma escola laica, pública e gratuita imputava ao Estado a responsabilização pelos estabelecimentos de educação formal e, portanto, pela filosofia que regeria o ensino. A escola tornara-se o foco centralizador das atenções pela sua capacidade de integração social, por meio da qual

(...) se consubstanciaria a plena realização da vida pública moderna, seja pela secularização e racionalização da cultura, seja pela demarcação da livre subjetividade do indivíduo alçado à condição de cidadão pela universalização do acesso à educação (...). (XAVIER, 2002, p.110).

---

<sup>27</sup>Foram signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sússekind de Mendonça, Armando Álvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casassanta, A. Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes. (Brandão, 2002)

A adesão dos intelectuais à ação política demonstrava o processo de aproximação das elites ao Estado, com o seu fortalecimento após 1930. Herdeiros de uma situação social não mais tão favorável, o engajamento em carreiras públicas se mostrava uma estratégia de manutenção de sua posição de elite dirigente, cujo termo usavam em auto-referência. Pois que seu enraizamento no aparelho burocrático e em outras atividades ligadas ao Estado lhe conferia o poder de discursar sobre o povo e conduzi-lo à “verdade”, tais intelectuais imputavam a si a missão de conduzir o povo que, alheios aos contornos do estatuto civilizado, necessitavam do lenitivo trazido pela educação e pela reorganização cultural. Deste projeto, os intelectuais se fizeram os arquitetos infatigáveis.

Sendo objetivo desse estudo compreender a apropriação e difusão do Movimento da Escola Nova em Santa Catarina, por meio do evento de formação docente denominado “Semanas Educacionais”, tornou-se imperioso delimitar, ainda que não temporalmente, o ingresso das *modernas idéias em educação* neste solo.

Foram produzidas dezenas de trabalhos sobre as instituições de ensino, sobre os processos de constituição da instrução pública, e as determinantes das mudanças evidentes que ocorreram no sistema de ensino desde o início do século no Estado. No entanto, poucos são os estudos, de qualquer nível, que buscaram discutir a inserção específica dos modelos de educação, provenientes da inspiração escolanovista, no Estado de Santa Catarina.

Apenas mais recentemente, alguns estudiosos têm se debruçado sobre as questões que circundam os cursos normais catarinenses, compreendendo a ênfase nas ações, no âmbito da formação de professores, como uma estratégia fundamental de consolidação do projeto político do Estado<sup>52</sup>. A partir daí, decorrem algumas análises sobre a cientificização do campo educacional que, invariavelmente, chegam a tocar o assunto dos ventos que o Movimento da Escola Nova soprou em Santa Catarina, mas, ainda muito pouco, pensa-se, efetivamente, a respeito das interlocuções que o Estado estabeleceu com o movimento nacional de suposta modernização do ensino.

Sem pesquisa acumulada, fica mais difícil datar o início do debate sobre a filosofia da educação, a inserção dos princípios científicos no exercício docente, ou até mesmo, quando se fala pela primeira vez em “ensino ativo” no Estado. No que cabe a este trabalho, dei algumas pistas de como o modernismo foi sendo incorporado pelas reformas de ensino de 1911 e 1935,

---

<sup>52</sup> Pinto (2001); Nóbrega (2002); Silva (2003); Daniel (2003).

e, genericamente, aponte os intelectuais que auxiliaram a pensar as questões educacionais em Santa Catarina, e como acabaram estabelecendo diálogos com as questões mais gerais.

Operou-se verdadeiramente, no sistema de ensino catarinense, uma apropriação de alguns pressupostos escolanovistas, sob o escopo de atender às exigências de modificações do processo de escolarização do país. Conscientes das propostas de inserção de novas técnicas de ensino, os ajustes vinham ocorrendo em espaços de formação, seja nas “Semanas Educacionais”, seja nas reformas realizadas nas estruturas dos cursos normais, cuja inserção das bases científicas, consideradas fundamentais para instrumentalizar o “novo professor”, foram implementadas na formação docente do Estado.

As Semanas Educacionais mostraram-se importante locus de difusão de alguns conceitos-chave na modificação estrutural da filosofia da educação para os intelectuais renovadores, recortando-os, apropriando-os e recolocando-os, de acordo com as demandas encontradas, numa forma particular de “escolanovismo”. Delimitando alguns aspectos que fundam o discurso da Escola Nova em “formas distintas de ensinar”, como “centros de interesse”, “educação integral” e “escola ativa”, os educadores catarinenses implementaram parcelas dos dispositivos metodológicos, com o fim de atender ao movimento renovador do ensino processado em âmbito nacional.

É fato, porém, que se considera as discussões da IV Conferência Nacional de Educação (1931) como marco inaugural de medidas sistemáticas na inserção dos princípios escolanovistas do sistema de ensino do país. Devido ao fato de que esta reunião tinha por objetivo dar indícios de como se resolveriam os problemas mais sérios da educação no país, o que tenho tomado como importante é o fruto mais profícuo dos debates ocorridos na ABE: a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Se a Conferência acabou por dar impulso à escritura de um documento emblemático, que expunha a postura de alguns intelectuais a respeito da modernização dos sistemas de ensino, e, ainda que permeado por controvérsias, foi adotado como símbolo de um movimento de renovação educacional no país, pode-se inferir que a participação de Santa Catarina no evento propicia boas formas de compreensão das relações que estabeleceu com a discussão das questões de modernização educacional que foram implantadas no Estado.

#### **4.1 Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação**

Representando o Estado de Santa Catarina como Delegado na IV Conferência Nacional de Educação (1931), o professor Adriano Mosimann (Inspetor Escolar) apresentou ao Interventor do Estado de Santa Catarina, General Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), suas impressões a respeito das discussões que se realizaram no Distrito Federal<sup>53</sup>.

As Conferências Nacionais de Educação vinham sendo realizadas pela ABE (Associação Brasileira de Educação) desde o ano de 1928, tendo sido criadas para servir de espaço de discussão técnica sobre os iminentes assuntos educacionais do país. No primeiro Regimento elaborado para as Conferências, já se demarca o interesse cívico-nacionalista das reuniões:

As Conferências Nacionais de Educação, promovidas anualmente pela Associação Brasileira de Educação, nas capitais dos Estados ou no Rio de Janeiro, têm por fim o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino em todos os seus aspectos e tratar de todos os assuntos educacionais que interessem ao povo brasileiro, visando sempre a unidade nacional. (CARVALHO, 1998, p.308).

Passados quatro anos de reuniões sistemática da ABE, em dezembro de ano de 1931, realizou-se a IV Conferência, com sede no Rio de Janeiro, cujo programa central focalizava “as grandes diretrizes da educação popular, e como teses especiais, intervenção federal na difusão do ensino primário, a organização do ensino técnico-profissional e normal e a elaboração das estatísticas escolares”. (CARVALHO, 1998, p. 378).

Polêmica e problemática na sua essência, devido ao pedido de Getúlio Vargas de que a reunião fornecesse a “fórmula feliz” e o “conceito de educação” à nova organização educacional do país, o Delegado Mosimann teceu análises sobre as possibilidades de adequação de Santa Catarina às deliberações do congresso.

Coube a Mosimann (1931, p.10), a “honra de submeter à consideração da Assembléia Nacional” três teses:

- 1) Como deverá a futura Constituinte Brasileira outorgar à União, dentro das prescrições consagradas pela pedagogia moderna, a faculdade de intervir na difusão do ensino primário, base indiscutível da prosperidade imediata do país?
- 2) Como organizar, na Capital e nos Estados, o ensino profissional de forma a garantir (sem transformar as oficinas em meros departamentos

---

<sup>53</sup> MOSSIMANN, Adriano. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General PTOLOMEU DE ASSIS BRASIL, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina.** 1931.

industriais) a inteira eficácia do trabalho escolar, elemento creador da riqueza da Nação?

3) Como estabelecer o ensino normal, em seus vários graus, fator decisivo na educação dos povos que encontram, na ascendência moral e intelectual dos mestres, a força emancipadora das nacionalidades verdadeiramente constituídas?

Na conclusão da primeira tese que, segundo as palavras de Mosimann (1931, p.10), “pela sua importância, (...) mereceu um estudo mais metuculoso do que as outras duas”, evidenciam-se as preocupações dos intelectuais/burocratas do Estado, no que tange à proposição nacional de reformulação dos princípios educacionais. Mostra-se, claramente, que o aparelho escolar catarinense, embora desejoso de sintonia com os “mais modernas formas de ensinar”, pressupondo uma mudança na própria estrutura das escolas, não estava preparado para reformulações que o Delegado considerava “prematuras”, quando pensadas como generalização “para as escolas primárias do país”.

A primeira tese, a intervenção federal na difusão do ensino primário nos Estados, considerada pelo relator catarinense “uma necessidade”, foi debatida, de modo a perpassar todas as discussões e receber, de Mosimann, duros comentários:

(...) a intervenção do Govêrno Federal na difusão do ensino primário não é um direito e sim um dever indeclinável e imperioso, de cujo cumprimento ou não cumprimento depende o ser o Brasil, em futuro próximo, ou um fator que pése na balança da política internacional, um país economicamente independente, ou um povo de ignorantes, governado por bacharéis, que pouco ou nada produz, porque não aprendeu a defender-se contra as inúmeras moléstias tropicais, nem valer-se de suas tão prestimosas faculdades e energias inatas. (MOSIMANN, 1931, p.18, grifos no original).

Nesse sentido, a intervenção federal se mostraria tema de conveniente discussão entre os técnicos e educadores presentes, a partir da qual foram propostas duas formas de a União se fazer presente.

A fórmula de intervenção direta foi rejeitada por Mosimann (1931, p.11), sob argumentos de que não seria:

(...), por enquanto, possível crear um tipo único de escola primária brasileira. A escola deve adaptar-se ao ambiente e, aperfeiçoando-se, modificar êste, paulatinamente, educando e instruindo as gerações novas; eliminando preconceitos errôneos entre os adultos; emfim (*sic*), abrindo caminho para o progresso e a civilização, tendo sempre em vista a formação cívica do povo.



Em solução a este impasse, que se propunha entre a necessidade de intervenção federal no sistema de ensino do país, e a impossibilidade de fazê-lo por via direta, proclamava-se na IV Conferência Nacional de Educação que a nova Constituinte impusesse o dever de intervir nas questões educacionais dos Estados, segundo a seguinte fórmula:

- 1) Criará (*sic*) o “Departamento Nacional de Educação” (ou adaptará o Departamento Nacional de Ensino, que já existe), com sede na Capital Federal e uma “Inspetoria Regional” na capital de cada Estado e na do Território do Acre.
- 2) Custeará, de início, a manutenção de escolas primárias nos Estados, à razão de uma escola por 5.000 habitantes, aumentando o seu número de 5% anualmente.  
Ficará a cargo da União o pagamento dos professores, dos aluguéis de casas e do material didático e de expediente.
- 3) Uma vez que o ensino primário, pela forma progressiva indicada, venha a ser todo custeado pelo Governo Federal, êste adotará a fórmula direta de intervenção, tomando a seu cargo também a inspeção técnica das escolas. (MOSIMANN, 1931, p.12).

Sob a responsabilidade dos Estados, ficaria o investimento de pelo menos 15% de sua renda global em educação, na provisão de equipamentos e mobiliário a todas as instituições de ensino em seu território (inclusive federais) e na emissão semestral ao Departamento Nacional de Educação de informações estatísticas, que dessem conta de comunicar a situação do aparelho escolar do Estado.

De medidas pontuais a respeito do orçamento e formas de intervenção, a segunda tese passa a versar sobre a questão do ensino profissional. Os argumentos que ecoam em defesa da proposta de uma educação voltada à formação profissional vêm ao encontro de todas as justificativas que emergiram para as reformas processadas no ensino. A famigerada “crise” que o mundo moderno anunciou atingiu também, ou principalmente, os discursos sobre a inserção profissional dos jovens no mercado de trabalho. Baseado nisso, naquela ocasião, pôs-se a defender que, em contingência tão controversa:

(...) só pode vencer o mais apto, o que alia a um tino comercial a toda prova um preparo, teórico e prático, que o sobreponha a todos os demais concorrentes. O bom operário, instruído e conhecedor de sua tarefa, produz mais e melhor do que o seu colega analfabeto. O caixeiro, o guarda-livros, o gerente, que tenham freqüentado um curso que os habilite para o exercício de sua profissão, constituem uma das garantias do bom êxito da casa que os emprega.(...) Em suma: O êxito e o progresso, em qualquer ramo de serviço, depende sempre de maior ou menor preparo, teórico-prático, de quem executa o trabalho, seja êste intelectual ou manual. (MOSIMANN, 1931, p.14).

Decorria daí, nos debates da Conferência, a necessidade de se construir escolas profissionais que possam preparar os jovens para a futura profissão. A proposta do Delegado, dirigida ao Interventor Federal, é de que sejam criadas, primeiramente, em regiões agrícolas e onde estiver intensificada a atividade de comércio e indústria, para só depois ser expandida a todo o território.

Segundo o pressuposto de inserção profissional, o curso teria a seguinte estrutura:

- Curso de Primeiras Letras (4 anos);
- Curso Técnico (3 a 4 anos de estágio);
- Especialização na profissão que escolher (1 ano).

A escola deveria ser organizada por profissionais das áreas de estudo, e a renda repartida entre os artífices.

A terceira e última tese versa sobre os problemas da formação docente, anunciando medidas gerais de resposta às novas demandas do país. De todos os problemas eleitos, a substituição dos professores emergenciais ou provisórios havia se mostrado, na Conferência, o mal a ser combatido.

Uma assertiva é, porém, reafirmada, e vem ao encontro do que se vinha debatendo no campo educacional, desde o princípio da difusão das teses de modernização do ensino. A formação do professores ou o perfil profissional a ser conquistado pelos cursos de formação era o cerne fundamental da eficiência da educação popular. Em síntese de Mosimann (1931, p.15):

Condição, sine qua non, para a difusão do ensino é, pois, o formarmos educadores aptos ao desempenho da missão difícilima de esculpir caracteres e fundir individualidades, garantindo, desse modo, a realização dos ideais da verdadeira democracia, que requer a conjugação de todos os esforços individuais, em prol da coletividade.(grifos no original)

Decorrem daí, os argumentos de que bons professores só seriam formados em bons cursos normais, diante dos quais seriam providos de “conhecimentos elementares gerais, indispensáveis, e (...) um completo preparo técnico, no que concerne á didática do ensino elementar”. (idem).

O relato, que incluía propostas para a organização de escolas normais e escolas complementares, finalizava retomando a necessidade da intervenção federal na massificação da instrução primária e conseqüente formação de professores, a fim de suprir a demanda que se havia de criar.

Porém, o mais importante tópico discutido pelo representante catarinense na IV Conferência Nacional de Educação, era, pois, o tema geral do congresso: “As grandes diretrizes da educação popular”.

Escolhido para debater o assunto, Leoni Kaseff expôs em plenária suas concepções acerca do que deveria se constituir nas diretrizes para a educação popular. Kaseff possuía uma visão bastante ampla do que era a “educação popular”, e, em sua concepção, não era permissível a redução do termo apenas à instrução primária. Segundo ele, “nada estaria mais em desacordo com a própria história e evolução da escola moderna do que semelhante concepção”. (KASEFF *apud* CARVALHO, 1998, p.388).

Assim, ao relator, era possível definir as “grandes diretrizes da educação popular” em apenas duas palavras: “escola única”. Isso porque Kaseff compreendia que a oferta da instrução primária e do ensino profissional às camadas trabalhadoras/pobres era conquista de direito e, assim, a dualidade entre “escola para o povo” e “escola para a elite” era simplesmente inadmissível nas discussões que se mostravam agora tão avançadas sobre o ensino<sup>54</sup>.

Pregou, deste modo, a escola única com o seguinte significado: “a mesma educação, em qualidade e quantidade, para todos os indivíduos, sem indagação de procedência social e em função exclusiva de suas aptidões”. (KASEFF *apud* CARVALHO, 1998, p. 388).

A exposição de Kaseff defendia a implantação de uma escola única como tradução de uma ampla filosofia educacional, há muito difundida no Brasil, mas só agora mais bem pensada como alternativa aos problemas educacionais no Brasil. Urgia ser acatado, para aperfeiçoamento do acanhado aparelho escolar brasileiro, o conjunto de métodos da Escola Nova ou Escola Ativa. Foi sobre este ponto, então, que o relator catarinense, Adriano Mosimann desdobrou análises, ponderou e teceu recomendações ao Interventor do Estado.

De fato, o tema d’“As grandes diretrizes da educação popular” mobilizava os educadores pelo seu teor auspicioso. Escolas sem estrutura necessária aos rumos que tomava o Brasil nesse novo universo urbano-industrial eram uma mazela a ser extirpada, e,

---

<sup>54</sup> No entanto, segundo Carvalho (1998), o relatório de Kaseff não havia sido apresentado dessa maneira. Segundo a autora, “Não lhe tinha sido possível tratar o tema e sua acepção larga, não redutível à escola primária. Ele havia tido que subordinar-se ao teor do material submetido a seu exame de relator, tratando o tema em sua acepção restrita”. (1998, p.388).

reconhecidamente, era necessária uma filosofia adequada a embasar os processos educativos e, mais que isso, métodos eficientes na moldagem dessa nova civilização.

A Escola Ativa, compreendida naquele momento pelos intelectuais da ABE como um movimento uníssono, possuía as qualidades que se demandava para a edificação de um sistema de ensino eficaz e congruente no Brasil.

O discurso reformador daqueles intelectuais se propunha a “civilizar os de baixo”, higienizando corpos, hábitos e comportamentos. Compreendiam, em geral, a educação como causa cívica de redenção nacional, reafirmando que o projeto de reconstrução cultural de um país estava intrinsecamente ligado à reorganização educacional, sob os preceitos de um ensino voltado à formação do espírito do homem *novo*. O homem *novo* era aquele capaz de dominar mais que uma cultura literária, pois que era educado para viver em sociedade e desempenhar seu papel na hierarquia do trabalho com eficácia e autonomia. Uma disposição a ser cultivada nas classes da escola primária, com as atividades que pudessem inseri-lo em um campo de interação com o labor desde cedo.

Ainda que persuasivo, o projeto se mostrava marcadamente elitista, quando supunha a nação ordenada, sobretudo pelo trabalho diretor das elites. O grupo de educadores, que se propunha a defender na Conferência uma Escola Nova em maiúsculas, buscava ganhar a adesão da platéia “a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da organização da cultura’ (...)”. (CARVALHO, 1999, p.22).

A inserção de uma nova filosofia educacional no espaço escolar, a serviço desse projeto político de reconstrução identitária do povo brasileiro, dar-se-ia por reformulações na estrutura escolar. Seria edificado um sistema de ensino pautado em valores mais de acordo com esse novo universo urbano-industrial, criando a possibilidade de forjar um novo perfil do cidadão brasileiro desde a mais tenra idade. Eis, porém, o ponto de ponderação do representante catarinense, o Delegado Mosimann, na IV Conferência: não estava certo de que a escola ativa devesse ser “a escola-tipo brasileira”. Mais que crer na possibilidade de difusão desse modelo para todas as escolas em território nacional, sua insegurança residia na possibilidade de implantação efetiva dos métodos da proclamada inovadora e eficiente escola ativa, especificamente no Estado de Santa Catarina. Segundo ele, estavam enraizados na estrutura do ensino e do aparelho de escolarização catarinenses problemas que urgiam ser solucionados para sua mera subsistência. Dessa maneira, a implantação de tamanha modificação nas formas de ensinar exigiria muito mais do que o Estado estava capacitado a oferecer. Sua argumentação não passa pela rejeição completa à proposta da IV Conferência,

mas, pontualmente, pondera a respeito dos aspectos que necessitariam de modificações, caso se assumisse a implementação da escola ativa em Santa Catarina.

Nesse sentido, descreve o primeiro motivo:

O emprêgo desse método, científico por excelência, pressupõe um corpo de professores a altura de sua nobre e difícilíssima missão de formar a mentalidade do povo e dos homens que terão que dirigir, amanhã, os destinos da Pátria. É pois, antes de tudo, preciso adaptar as escolas normais, das quais terão que sair os pioneiros das novas idéas, que tanto vêm preocupando a pequena minoria de educadores que atualmente se vem batendo pela evolução dos processos educativos nacionais. (MOSIMANN, 1931, p. 19).

A inadequação das escolas normais aos “pressupostos científicos”, anunciados pela escola ativa, era fruto da incipiente organização dos cursos de formação docente, cuja formulação havia sido pensada na década de 1910.

Bem observada por Mosimann, a estrutura das escolas normais, fosse no que tangia a quantidade de cursos disponíveis no Estado, ou pelo tipo de estrutura curricular que possuía, não dava conta dos processos de modernização do ensino anunciados.

Como já mencionado anteriormente, no ano de 1911, o Governador Vidal Ramos trouxe de São Paulo o educador Orestes Guimarães para exercer cargo de Inspetor Geral de Ensino, e encomendou-lhe uma reforma. Dita Reforma de 1911, veio a modificar o programa de admissão nas Escolas Normais, alegando que o atual sistema “não corresponde às necessidades do ensino”<sup>55</sup>, colocando sob prestação de provas a admissão, fazendo com que os candidatos respondessem à questões sobre Português, Aritmética, Geografia, Frações e Desenho<sup>56</sup>.

A Escola Normal seria o veículo de formação e conseqüente disseminação dos princípios da reforma, sob influência das experiências de São Paulo e Distrito Federal. O Interventor Nereu Ramos, denotando o caráter profissionalizante que, agora, teria o curso, afirmava que as cadeiras de Psicologia e Pedagogia, pela primeira vez implementadas num curso de formação docente no Estado, haviam se tornado “indispensáveis a quem quer se dedicar ao magistério”. (*apud* CARDOSO, 2002). O caráter inovador da reforma empreendida por Orestes Guimarães, no que se refere à modernização dos cursos normais, foi reafirmado pelo historiador José Arthur Boiteux, dizendo que o regulamento criado havia sido:

---

<sup>55</sup> SANTA CATARINA. Decreto nº 572, de 25 de Fevereiro de 1911.

<sup>56</sup> *Idem*.

(...) organizado e meditado, em todos os seus múltiplos e complexos aspectos e consubstanciou-se em diversos decretos que alteraram profundamente o ensino público, desenredando-o do emaranhado cipoal em que o haviam metido velhos e condenados cânones da desusada pedagogia. (*apud* FIORI, 1975, p.83).

Implementou, também, as Escolas Complementares, com duração de três anos, cuja finalidade era a formação de professores para as inúmeras escolas isoladas do Estado.

O regulamento das Escolas Complementares estabelecia que “na escola complementar, o aluno vai consolidar e desdobrar os ensinamentos recebidos nos vários cursos a que está subordinado o ensino ministrado no grupo”. A escola complementar habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal (...). Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal. (DAROS, 2005, p.13).

A reforma de Guimarães foi sendo modificada, conforme as necessidades que se apresentavam. Assim, no ano de 1919, a duração do curso normal foi alterada para quatro anos e o currículo das escolas complementares foi reformulado<sup>57</sup>. Em ambos os cursos, foi ampliada a carga horária das disciplinas vinculadas às Ciências Físicas, Química e História Natural.

De toda maneira, era ainda embrionária a formação de professores pautada em princípios científicos que pudessem auxiliar o exercício da docência, o que era fundamental à proposta do ensino ativo, como bem lembrava Mosimann.

Bastante enfática era, também, a segunda justificativa que o Delegado levantava:

Na escola nova, escola ativa ou, como muito bem disse o sr. Dionísio (*sic*) Teixeira, na sua brilhante conferência, na escola progressiva, o número de alunos não deve exceder de 20, sob pena de não haver, em tais escolas, senão o rótulo de que pretenderiam ser. (MOSIMANN, 1931, p.19).

O catarinense preocupava-se, na ocasião, com a relativamente pequena quantidade de escolas que Santa Catarina possuía, não podendo abrigar tão poucos alunos sem o ônus de novas construções. Se era necessária a redução do número de alunos por classe, a fim de executar bom trabalho de ensino ativo, medidas de ampliação do aparelho escolas eram necessárias e, politicamente, no momento, inviáveis. Tanto, que a justificativa é reiterada no quarto argumento apresentado, quando afirma a impossibilidade de diminuir a matrícula máxima para 20 alunos, deduzindo, ironicamente, que, talvez, “se quizesse apenas instruir uma reduzida percentagem das crianças em idade escolar”. (*idem*, p.20).

---

<sup>57</sup> Decreto n. 1.204, de 19 de Fevereiro.

Ainda de ordem orçamentária, o terceiro fato que impediria a plena realização do projeto da escola ativa em Santa Catarina residia na necessidade demandada por essa “escola moderna” de fazer-se uso de “aparelhamento especial”, ao qual conclui que “não poderia ser adquirido para todas as escolas do país”. (ib. idem).

O quinto argumento levantado pelo Delegado é apenas um arremate dos dois últimos, no qual ele proclama a impossibilidade de generalização dessa forma de ensinar da escola ativa, sem a qual ainda não haveria democracia educacional:

Não seria justo, dada a importância de prover todas as localidades de escolas, que parte, e pequena parte, da infância brasileira gozasse de todo o amparo do Papa Govêrno, quando, no sertão, três milhões de crianças reclamam da escola a luz do espírito, a qual têm o mesmo e irrecusável direito como a irradiação do Rei dos Astros. (ib.idem).

A recusa, apresentada em cinco pontos pelo catarinense, denota uma forma específica de lidar com a real situação do ensino em Santa Catarina. Organizado ainda com base em reformas do início do século, Mosimann não via nas condições objetivas uma possibilidade de implementação dessa “escola moderna”, como chamou. Moderna, porque renovada e, portanto, pautada em princípios distintos daqueles praticados pela velha escola. Com deslumbramento, o catarinense impunha da bandeira da escola ativa, mas reafirmava que esse “método ideal de ensino” não devia ser generalizado, enquanto não houvesse, principalmente, professores que o soubessem aplicar com proveito, e, ainda mais, enquanto existissem “centenas de milhares de crianças que crescem sem instrução de especie alguma”. (ib. idem).

Nesse afã de democratização, no mínimo, do acesso à escola, o delegado catarinense insistia que a escola ativa poderia lograr sucessos, desde que bem aparelhada, fosse em recursos humanos (os professores), fosse em condições físicas (sustento material) para as novas técnicas de ensinar. Até conquistar o estatuto necessário, era possível conceber uma razoável coexistência entre a nova pedagogia e a velha escola:

(...), não devemos senão nos aproximar desse metodo, com justiça tão preconizado; naturalmente, atendendo sempre as circunstancias e a outros multiplos fatores, que podem aconselhar a adoção deste em alguns casos, e o emprego do metodo dogmatico e tradicional, em outros. (MOSIMANN, 1931, p.20).

Mosimann, ainda assim, fez entusiásticas observações sobre as conferências que ouviu a respeito do ensino ativo. Participando de um “Curso” ministrado na IV Conferência,

Mosimann assistiu a quatro palestras, as quais “empolgaram numerosa assistência, pelo seu caráter essencialmente pratico e, por isso, muito eficiente e elucidativo. Lá não se fez literatura; os assuntos foram encarados e estudados, como realmente se apresentam na vida escolar”. (MOSIMANN, 1931, p.23).

As palestras tinham por temas: “Instituições Escolares; sua aplicação na Escola Experimental; resultados e perspectivas novas”, por Amélia Monteiro; “Homogeneização da Escola; suas dificuldades e vantagens”, por Mme. Hélène Antipoff; “Necessidade e valor das artes – belas, industriais e práticas – na educação moderna”, por Mlle. Milde e “As dificuldades de lançamento de bases para uma escola nova, já observadas na Escola Experimental”, por Lucia Schmidt Monteiro de Castro.

Elogios dedicou, entusiasticamente, às “conferências sobre assuntos de educação”, na qual grande nomes discorreram a respeito de temáticas específicas. Mosimann referencia as seguintes palestras:

TÍTULO	PALESTRANTE
As grandes diretrizes da educação popular	Miguel Couto
Realizações da Escola Nova no Distrito Federal	Celina Padilha
A educação pelo cinema	Jonathas Serrano
Nova orientação educacional S. Paulo	Lourenço Filho
As diretrizes da escola nova	Anísio Teixeira
As diretrizes educacionais fixadas pelo Instituto João Pinheiro, de Belo Horizonte	Léon Renault
O Govêrno e a educação	Gustavo Lessa
O ensino agrícola	J. Belo Lisboa
A educação nos Estados Unidos	Anísio Teixeira

Fonte: MOSSIMANN, Adriano. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General PTOLOMEU DE ASSIS BRASIL, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 1931. Mimeo

Em geral, como se pode perceber até aqui, a adesão de Santa Catarina às deliberações da IV Conferência Nacional de Educação foi permeada de análises ponderadas, pressupondo o que se considerava as reais condições de aplicação das propostas no Estado.

O Delegado responsável, Adriano Mosimann, buscava, em seu relato ao Interventor Assis Brasil, mostrar alternativas que ajustassem o passo da educação catarinense às



discussões tecidas em âmbito nacional. Diversas observações suas, porém, demonstravam que o Estado catarinense ainda possuía uma incipiente rede escolar, em comparação com os grandes centros de referência e, dessa forma, pouco podia acatar das orientações de modernização do ensino.

No entanto, como ele mesmo reconhecia, a proposta do ensino ativo, ou da Escola Nova, era o tipo ideal a ser aplicado. A sua conformação ao ideário fazia com que ainda defendesse sua implantação e, assim, fosse um apologista das reformas e das modificações que dariam base suficiente à execução das propostas.

Se Mosimann acreditava na possibilidade de coexistirem duas formas de educar, proclamadas à época, tão distintas, veria, aos poucos, que, dificilmente, as raízes da velha escola se manteriam firmes por muito tempo. Os aspectos da “modernização do ensino” começariam a infiltrar-se nas ações políticas para o campo educacional.

Sobre o congresso, embora tenha considerado de resultado “relativamente, diminuto”, quando se referia ao pedido de Vargas para que fossem dadas “sugestões para solução do difícil e complexo problema da educação popular” (MOSIMANN, 1931, p. 06), concluía, acreditando, que os debates travados na arena daquela Conferência tiveram “grande e inegável utilidade”, especialmente, porque, segundo ele, técnicos e educadores “alargaram e enriqueceram seu cabedal de conhecimentos, de forma a poderem, agora, fazer juízo a cerca (*sic*) do que existe e do que falta, em cada unidade política do país, em matéria de educação popular”. (ibid., p. 9).

De fato, o comentário de Mosimann era profético em relação às ações que resultariam de sua participação na IV Conferência. Apresentando informações acerca da nova escola que se pretendia implementar, os relatos do Inspetor impulsionaram a criação de estratégias de divulgação das novas tendências no Estado.

Reformas foram realizadas com a intenção de produzir nas escolas catarinenses o efeito desejado. A Reforma de 1935, embora modificada em seu texto posteriormente, tratou exatamente de introduzir modificações no currículo dos cursos normais que traduziam os anseios de “uma mudança na forma de conhecer e intervir na realidade, instrumentalizando os professores na sua prática, a partir de método e conhecimentos considerados científicos” (DAROS, 2005, p. 29), onde se poderia verificar as influências das discussões sobre a renovação educacional.

Não só os currículos de formação foram atingidos pelos ventos modernizadores que sopravam, ainda, cientificistas. Cientes de que as fronteiras das Escolas Normais precisavam ser transpostas, e que a instauração de uma “nova pedagogia” precisava englobar os

professores que já haviam abandonado os bancos escolares, já no ano de 1935, o Diretor Trindade revelou sua preocupação em expandir os ensinamentos da escola ativa para além dos cursos de formação inicial.

Deslocando as discussões educacionais do plano administrativo para o político-social, as definições acerca da educação no país tornaram-se um movimento de contínuas reformas educacionais, que se propunham a ajustar o passo da educação brasileira às inovações propostas em âmbito internacional. No entanto, as reformulações normativas sobre a educação extrapolaram o patamar legislativo, transformando-se em bandeira nacional traduzida, sobretudo, na modernização dos métodos de ensino.

Luiz Trindade emitiu, para tanto, a Circular n.32<sup>58</sup>, recomendando a aquisição de uma lista de livros que faziam parte da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo, especificamente da Série III – Atualidades Pedagógicas, a fim de aproximar os professores do Estado das novas tendências.

Os livros sugeridos eram:

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

---

<sup>58</sup> SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 — recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo — Série III — Atualidades Pedagógicas. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

## 16. A. Carneiro Leão: O ensino das Línguas vivas.

Buscando ampliar o arcabouço teórico, que fundamentava as práticas dos professores no Estado, Trindade percebeu a necessidade de ampliar seu projeto de divulgação do movimento. O *novo professor*, grande foco de preocupações dos intelectuais que propuseram a renovação educacional, deveria estar submetido a um processo formativo que o incorporasse ao projeto político, na medida em que incutiria nele um perfil profissional enquadrado nas aspirações modernizadoras do movimento. Isso porque o movimento de reformulação dos princípios pedagógicos exigia a superação do professor supostamente formado em técnicas de ensino demasiado intelectualistas, incapaz, portanto, de levar a cabo o novo projeto de ampliação das possibilidades intervencionistas da instituição escolar. Era necessário à nova conjuntura que ele fosse capaz de propiciar aos educandos o contato com o maior número de experiências possível, pois, somente assim, poder-se-ia formar um cidadão socialmente hábil.

(...) o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa: as alturas e a profundidade da vida humana e da vida social devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra de civilização. (AZEVEDO *apud* XAVIER, 2002, p. 86).

O caráter intervencionista da reforma pode ser bem traduzido nessa tentativa de construir um perfil docente que, de fato, tivesse qualidades suficientes para expandir a influência escolar além das habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático. O professor ora criado fazia parte de um plano de administração estatal e, dessa forma, precisava de formação que o habilitasse a compreender os problemas educacionais em seu sentido mais amplo, ou seja, como uma determinação da conjuntura político-social, e, sobretudo, dominasse as técnicas de intervenção na realidade social por meio de sua prática pedagógica. Como alegava o Manifesto (*apud* XAVIER, 2002, p.86), isso ocorreria pela posse de uma cultura geral, que daria ao professor a capacidade de “organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental”, podendo, assim,

(...) subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e

medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Dessa maneira, as *Semanas* tiveram por objetivo suprir uma demanda de modernização do ensino, que não seria conquistada apenas pelas inovações empreendidas nos currículos das Escolas Normais. A inserção de novas cadeiras nos cursos de formação docente e a divulgação de periódicos educacionais, que visavam a socialização dos conhecimentos produzidos na área, eram insuficientes a proposta de expansão dos novos princípios didáticos.

Mesmo que os professores egressos dos novos cursos já estivessem, teoricamente, munidos dos conhecimentos necessários a nova prática pedagógica, aqueles que há muito exerciam a docência ainda estavam longe de serem inseridos nesse grande movimento de reformulação dos princípios pedagógicos.

As *Semanas* se propuseram a atender aos professores das escolas primárias que não possuíam acesso aos conhecimentos pedagógicos mais atuais, fosse pela sua formação nos antigos moldes, ou pela falta de acesso aos recentes debates. Em escolas distantes da capital, escolas nas quais os professores não eram recém-formados e em outras que ainda funcionavam com professores provisórios, as *Semanas* cumpriam o papel de agregar o maior número de professores possível em torno dos princípios pedagógicos declarados modernos.

Esse movimento de atualização das instituições escolares à modernidade educacional passava, necessariamente, pela formação de professores aptos a desenvolver o novo programa de ensino. Foram modificados as concepções de programa, a organização e os procedimentos didáticos, em consonância com o objetivo maior da educação, que também se alterara.

Vários princípios didáticos, metodológicos e filosóficos, porém, constituíam o movimento de renovação escolar no Brasil. Inaugurou formas de substituição de uma velha escola por uma pedagogia mais centrada nas características infantis e pautada em específicos estudos científicos, chamados a justificar os diversos modos de ensinar divulgados pelos intelectuais. Tinha seus pressupostos elaborados em uma racionalidade potencial, que propiciaria ao homem a capacidade de tomar a frente do seu processo de evolução, diante de uma realidade social por ora tumultuada. Situação esta, segundo os defensores de uma nova filosofia da educação, que estaria delimitada por um momento de transição caracterizado pelas intensas modificações no modo de produção e, especialmente, nas formas de relações entre os homens.

O processo de assimilação da modernização educacional aos sistemas catarinenses se propôs de uma forma bastante específica, executando no Estado uma parcela de princípios

apropriados do Movimento da Escola Nova no Brasil, divulgados como ideais à nova conjuntura social.

Sendo assim, apenas algumas especificidades do Movimento podem ser identificadas nas palestras proferidas nas *Semanas*. Em geral, aspectos didáticos, que se propunham a modificar as relações entre professores e alunos e, essencialmente, marcar as diferenças entre uma suposta pedagogia tradicional executada até então e uma pedagogia moderna, nova, e científica. Publicamente, o objetivo das *Semanas* era a atualização docente com vistas a inserir os debates mais recentes no campo da educação do país.

Perseguindo a benemerita cruzada de difundir por todos os cantos do Estado o novo espírito que orienta o aparelhamento escolar de Santa Catarina, o Departamento de Educação vem realizando, em zonas diversas, excursões, destinadas a desenvolver aquela orientação [...] os professores em certos pontos afim de dar-lhes ensinamentos que os habilitem a realizar a obra educativa sob os novos moldes preconizados pelas escolas reconhecidas como mais avançadas na realização do ideal pedagógico, interessando da remodelação de métodos, pela adoção da escola ativa, dos centros de interesse, da globalização didática, a criação de bibliotecas e clubes agrícolas escolares, etc, vêm sendo objeto dessas excelentes excursões. (**O Liberal**. São Francisco do Sul, 22 ago. 1936).

As *Semanas* propuseram, assim, a divulgação de aspectos técnicos referentes à forma de ensinar, dando aos professores alternativas na maneira de executar as lições, mesmo que, na essência, as propostas do movimento não tivessem aquele sentido. A apropriação se deu com particularidades regionais, mas, sobretudo, pela reelaboração daqueles que proferiam os estudos. Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, o responsável pelas preleções sobre a “escola ativa”, impôs em suas falas uma reinterpretação daquilo que o pressuposto significava para os renovadores. Não é possível delimitar, contudo, se havia intencionalidade nessa sua proposta. O fato é que Trindade apresentou o tema “escola ativa” e sujeitou a ele formas metodológicas de se aplicar a renovação do ensino, adotando ações como os "centros de interesse" e as “cooperativas escolares”.

A estratégia de divulgação das tendências educacionais mais modernas havia sido delineada e inaugurava-se como “Semana Ruralista”. Ao aperfeiçoar sua forma e ampliar seu foco, surgiram em seu lugar as “Semanas de Educação”, que se tornariam um mecanismo de instrução rápida e eficaz do professorado catarinense.

## 5. COMO SE CONSTRÓI UM *HOMEM NOVO*?

Quando a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar uma **atitude mental social**, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o ensino escolar cria homens meramente “eruditos”, isto é, especialistas egoístas.  
John Dewey

Como demonstrado até aqui, as *Semanas* representaram a alternativa aos cursos de formação inicial, no sentido de implementar a reformulação do sistema de ensino em Santa Catarina, a partir daquilo que se vinha proclamando nacionalmente como um movimento de renovação escolar. No entanto, não se pode considerar que o *movimento de renovação*, como uma forma de implementação de um conjunto de medidas que atingem a filosofia educacional e a prática pedagógica, tenha sido executado no Estado, tal qual o que se pensara em âmbito nacional, ou mesmo, transplantado em princípios, sem adequações, quer ao projeto político local, quer às especificidades educacionais, políticas e sociais do estado catarinense.

As “Semanas Educacionais” tinham, como demonstrado até aqui, o objetivo de difundir certos aspectos metodológicos que se filiavam ao Movimento da Escola Nova no Brasil, na perspectiva dos pioneiros da educação, e, sob esse rótulo, eram disseminados nas escolas catarinenses. Nesse contexto de apropriações dos debates dos pioneiros, o plano elaborado pelo Departamento cumpria a missão de discutir o grande “Problema Educacional”<sup>59</sup> em sua dimensão nacional e regional e em divulgação de modelos que serviriam para solucioná-lo, representados pela prática pedagógica inovadora que se traduziu,

---

<sup>59</sup> CARDOSO, Philemon. Semana Educacional. **Revista de Educação**. n. 7. jan-fev. 1937.

no Estado de Santa Catarina, como veremos adiante, em uma certa quantia de jargões do Movimento.

A identificação com a noção de que era preciso reestruturar a educação, de acordo com os parâmetros oferecidos por um determinado grupo de intelectuais, era ponto forte e inquestionável dos argumentos dos intelectuais do Departamento. A obra de “renovação catarinense” se reconhecia como parte da obra de “renovação nacional”, e fora assumida pelo órgão nas ações que confluíram na realização das “Semanas Educacionais”. Tanto que a “obra” de organização da educação no Estado, se não iniciada, mas complementada pelas *Semanas*, era proclamada pelos diversos meios de comunicação como uma aspiração comum a todo o povo catarinense, como se testemunha na citação a seguir:

Seja nos permitido dizer que muito nos encantou as novas modalidades que se ensaiam para reorganização do ensino elementar em nossa terra. São ellas uma promessa de melhores dias para a escola, onde as crenças patricias encontrarão um ambiente saturado de alegria e uma officina de moldagem de character e actividade. A isto nos levaram as palestras e ensinamentos dos illustres professores da embaixada, os quaes dedicamos o melhor da nossa atenção, lamentando que, de há muito não tivemos a oportunidade, tão util como esta, para obtermos conhecimentos exactos a respeito da reforma que se vae ensaiar em breves dias. Era já do nosso conhecimento a tendencia dos dirigentes do ensino da adopção da escola activa secundada por organizações que auxiliarão a socialização da escola a surgir da pratica dos centros de interesses (...). (SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O progresso**. Brusque. 31 out. 1936).

Foi no sentido “renovador” que as *Semanas* agruparam as aspirações nacionais para a educação popular, com as demandas locais de reestruturação do ensino. Como mencionado antes, o sistema educacional catarinense era incipiente até o segundo quartel do século XX, quando se começaram a delinear ações mais direcionadas à inserção das tendências mais modernas nos cursos de formação docente e em toda estrutura educacional no Estado. Dessa maneira, as reuniões elaboradas pelos intelectuais do Departamento de Educação visavam a dar impulso às reformulações no ensino, atingindo os professores que estavam distantes dos cursos de formação e tinham pouco acesso às discussões processadas em âmbito nacional.

Reconhecia-se que o Movimento de Renovação era um amplo espaço de debates acerca de conhecimento e modelos didáticos, no entanto, centrava-se a discussão em torno de modificações mais imediatas, postulando a necessidade de reformulações na prática docente como embrião experimental de sua eficiência. Não se questionava, aparentemente, a eficácia dos novos moldes, porém, considerava-se que as reformas processadas até o momento eram incipientes nessa iniciativa.

Como afirmou o professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, em sua palestra sobre as novas diretrizes da educação, não importa a expressão que se dê, ao grande surto educacional que se vem desenvolvendo. O que se faz mister saber é que não existe novidade mais velha que a da “Escola Nova”. Entretanto, o que interessa nesse momento é a exposição de novas tendências e correntes da educação de hoje, — do que se deve ter como novo em nossos dias. O que aliás, não deixa de ser justificável é que jamais houve movimento renovador tão surpreendente e sólido no âmbito educacional. (**Revista de Educação**. n. 7, jan-fev. de 1937. p.2).

A amplitude dos princípios professados para a reformulação do sistema de ensino no país era, porém, considerada inexecutável em sua totalidade. O professor Mossimann, em participação na IV Conferência, demonstrava a impossibilidade de realizar as modificações esperadas, pelas dificuldades orçamentárias, mas, sobretudo, porque as discussões sobre a “pedagogia nova” eram recentes, portanto, incipientes. Afirmava ele, que a “ciência nova” mal havia entrado na “sua primeira fase de evolução”, e, por isso, apareciam nos debates da Conferência, inúmeras “questões controversas”. (MOSSIMANN, 1931, p. 08). Segundo ele, o maior motivo era a falta de atenção à situação de outros Estados que não estariam preparados sequer para o início da realização daquela obra que se desenhava. Santa Catarina se incluía nesse argumento, pois que mal podia solucionar a falta de diretrizes gerais para as escolas (poucas) do Estado.

Anos mais tarde, porém, as *Semanas* cumpriram o papel de *locus* de difusão dos princípios escolanovistas, ao mesmo tempo em que operaram um recorte dos aspectos praticáveis, executando uma espécie de “modernização expressa” do sistema educacional catarinense. Parcial na prática, já que, teoricamente, os princípios divulgados pelas *Semanas* representavam o intento de modificações profundas no ensino do Estado, significando por si só um movimento de renovação.

Justificando-se pela consonância dos trabalhos catarinenses às exigências nacionais, o evento concentrou sua pauta na divulgação de um aparato metodológico reunido sob a denominação de “Escola Ativa”. O termo passou a significar, nos debates promovidos pelas *Semanas*, uma transformação na prática docente, cujo princípio da atividade discente seria o eixo central. A “escola de ação”, ou de “atividade”, consistiria na versão catarinense do movimento renovador e dos ensinamentos da Escola Nova.

Dizia o Diretor do Grupo Escolar “Feliciano Pires”:

As novas diretrizes do ensino que o Departamento de Educação vem realizando de um modo satisfatório e de reconhecido aproveitamento, dentro



de um plano educacional de elevada proeminência, destaca-se como ponto nevrálgico de todas as questões e assuntos abordados, a legenda centralizadora: Escola Ativa. Renovada ou Nova, de acordo com as diferentes opiniões de abalizados educadores. (CARDOSO, Philemon. Semana Educacional. **Revista de Educação**. n. 7. jan-fev. 1937).

Era fato, pois, que havia sido encontrada uma estratégia de adequação das reformas catarinenses às novas exigências do ensino do país. Se não era possível executar todo o plano educacional difundido pelos pioneiros da Escola Nova, coadunou-se sob o rótulo de *Escola Ativa*, as iniciativas modernizadoras do campo educacional catarinense. Em menor medida, outras inovações seriam implementadas, mas a campanha lançada durante as *Semanas* era de que a escola se transformasse em “núcleo de atividade”, pois que a eficácia dessa formulação já seria suficiente para mudar os rumos dos egressos das escolas primárias do Estado.

A ênfase dada ao estabelecimento de um “novo” modo de educar, a um *novo* modo de pensar a educação, pautava-se numa tradição comum aos argumentos do Movimento da Escola Nova no Brasil, reiterando a existência de uma escola tradicional que demandava a substituição por uma escola nova.

Assim como no contexto nacional, a renovação do ensino era justificada pelas exigências que a conjuntura social, política e econômica requeriam aos novos padrões. Uma educação que se dedicasse a instrumentalizar os educandos para a sua inserção no mercado de trabalho e, principalmente, na vida social.

Defendia-se que o aluno educado sob a égide da “escola ativa” teria uma formação integral, cujos benefícios seriam sentidos na sua capacidade de relacionar-se com outros sujeitos e demonstrar autonomia em suas decisões, dentre outras características que haveria de cultivar. Isto, porque a escola deveria tornar-se um pequeno centro, no qual as crianças teriam a liberdade de exercitar suas habilidades e tomar iniciativas, com base nas aulas globais, nos centros de interesse e na execução das cooperativas escolares. A escola seria uma pequena sociedade dentro da sociedade. (**Revista de Educação**. n. 4 e 5, jul-out. de 1936, p. 03).

Para as sociedades “complexas” que se criavam, a escola deveria representar um elo com o mundo “exterior”, e, dessa forma:

Tornam-se necessárias escolas, professores, estudos, todo um mecanismo especializado, harmoniosamente sistemático, para assim, reunir aquilo que a vida, diretamente não pôde ministrar. As Escolas passam a constituir mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. (**Revista de Educação**. n. 4 e 5, jul-out. de 1936, p. 03).

Capturando o sentido do obsoleto, o ideário que havia construído as *Semanas* se pautava na substituição de uma forma supostamente *tradicional* de educar pelos métodos renovados de educação. Dizia-se do antigo método de ensino, que sua precariedade metodológica e forma demasiado intelectualista haviam construído um aluno incapaz de viver em sociedade. Munido de conhecimentos inúteis ao convívio com outras pessoas, sua dependência de sistemas de tutela demonstrava que a escola não o “preparava para a vida”. Além disso, alegava-se, a escola desenvolvia uma profunda incapacidade de lidar com as questões cotidianas, pois havia ensinado tantas matérias escolares que os alunos haviam sido privados de qualquer habilidade social.

A principal falha combatida pela reestruturação escolar era a relação de dependência que se criara entre professor e aluno. Muito mais que os laços estabelecidos pelo processo ensino-aprendizagem, percebia-se que a escola de outrora provocava uma subordinação aos juízos do professor, incapacitando a criança para a convivência social. O aluno, ao término do período escolar, coloca-se no meio social completamente inapto a relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com as questões demandadas de seu cotidiano. Assim, estando pouco preocupada com a socialização do educando, a instituição de ensino inibia sua autonomia, tornando-o inábil em suas relações. A este exemplo, muitos professores se remeteram, quando, em defesa da nova pedagogia, apontavam as falhas da velha escola, no que tange ao tema:

Abandonando a escola, os alunos, cheios de conhecimento de história, geografia, ciências, literatura, educação moral e cívica, geometria, lançados na sociedade, longe da tutela dos pais, sem ter diante de si o professor a lhe dizer constantemente “faça isso, não faça aquilo”, fracassam na vida social. Não têm iniciativa, não sabem como aplicar os seus conhecimentos, não possuem atividade porque foi atrofiada na escola, são os verdadeiros aleijados implorando o auxílio das muletas para se movimentarem. (OLIVET, Prof. Leonor. Semana Educacional de São Francisco. **Revista de Educação**. n. 4 e 5, jul-out., 1937. s.p).

Recorrentemente, debatia-se entre os professores que a sujeição dos alunos aos valores do professor ocasionava uma dependência moral que o amarraria em teias de submissão a alguém mais experiente para a solução de problemas cotidianos. Na ausência da figura do professor, o aluno recorreria às ordens de outros sujeitos de sua convivência, principalmente pais e padrões.

E seguindo a lógica da crítica a velha escola, os professores que compareciam às *Semanas* reiteravam que aquela priorizava os conteúdos e o programa escolar dentro de um

método pouco atrativo e longe de qualquer cientificidade, tornando-se incoerente com uma suposta nova ordem social.

A proposta de uma escola renovada, segundo os debates nacionais, em contrapartida, vinha possibilitar a diversificação das formas de ensinar, a ponto de fazer com que a escola pudesse ser “querida e desejada pela criança”. Tal condição seria conquistada pela implantação de um novo princípio pedagógico, a *Escola Ativa*, pois esta considerava “os impetus naturais da criança”, transformando-a em “alegre e productiva escola nova, na qual, a iniciativa e a oportunidade, a estima reciproca e a actividade, vão imperar harmoniosamente”<sup>60</sup>.

A transformação da velha escola em uma “escola ativa” era o mote fundamental das discussões que visavam a modificação e que gerariam as condições de se deixar a escola “mais agradável” aos educandos, como era a intenção inicial dessas propostas.

“A escola activa (...) é a unica capaz de educar o homem para a vida”, proclamou o professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, durante a “Semana Educacional” de Blumenau. A escola ativa em Santa Catarina era o tema sob responsabilidade de Luiz Trindade, cujas palestras buscavam anunciá-la como a forma mais eficaz de substituição dos antigos métodos.

Não é possível saber qual a influência recebida por Trindade, no que se refere à discussão da escola ativa. O que se pode inferir é que, sob sua responsabilidade, estava a direção do maior órgão regulador do campo educacional e, por isso, caberia a ele a responsabilidade pela reestruturação do modelo didático a reger as escolas catarinenses.

Em suas palestras, o termo significou a tentativa de deslocar a atenção dos conteúdos curriculares para uma dinâmica educacional que propiciasse o contato dos alunos com valores mais úteis para a vida social. A “atividade” ocupou o centro dos debates entre os professores. A idéia de que o ensino necessitava de uma contrapartida dos alunos, ao contrário da prática comum em que a centralidade assumida pelo professor inibia a interlocução entre as partes, transformou o lema da “escola ativa” ainda mais atraente, sob a perspectiva de sobrepor uma natureza social às naturezas individuais.

O discurso de socialização, porém, tinha filiação clara aos estudos recentes da Sociologia Positivista. Alegava-se que todo processo de socialização deveria partir do conhecimento da sociedade a sua volta.

---

<sup>60</sup> SEMANA DE EDUCAÇÃO. *O Progresso*. Brusque, 31 out. 1936.

Trabalhando com o conceito de intervenção na realidade, a Sociologia Educacional que se professava no Estado, assim como a que se associava a um grande número de intelectuais da educação brasileira, tinha forte influência da Sociologia de Durkheim.<sup>61</sup>

Grande foi a influência dessas ciências na formulação dos princípios pedagógicos defendidos pelo movimento renovador e apropriados em Santa Catarina. A disseminação de discursos, que tinham por base os recursos científicos, atingiu o processo educativo de forma a baseá-lo em retóricas que iam da conjugação da saúde mental à saúde do corpo. Justificados pelo projeto racional-cientificista, modificaram-se os planos de administração escolar, do trabalho pedagógico e da relação entre professor e aluno.

Os discursos das *Semanas* pautavam-se nesse tipo de argumento, segundo o qual os conhecimentos provenientes da Sociologia seriam de grande auxílio, se determinados por estudos do meio e dos processos de aprendizagem, e transformados em instrumentos de intervenção social.

A Psicologia, associada aos estudos de Biologia, veio, igualmente, contribuir para a reformulação das propostas pedagógicas a partir das informações que fornecia, utilizadas no campo educacional para a compreensão das capacidades individuais, características inatas e adquiridas, numa dimensão dantes não conhecida. Assim, no processo educativo, urgiam ser percebidas as características individuais, aptidões e desenvolvimento singular, conforme o meio de origem, vindo a ser um diferencial na formação, pois pretendia fazer o novo docente a ser apto na criação dos novos cidadãos. Como fundamento científico do processo ensino-aprendizagem, a psicologia auxiliou os processos de ensino, como a utilização de testes ABC<sup>28</sup> e derivados, exames de medição de capacidade visando à homogeneização das classes e adequação de métodos. No entanto, a evidência de que uma psicologia mensuradora não bastava para explicar e remediar a situação presente incitou a inclusão de conhecimentos provenientes de outras áreas na interpretação dos problemas educacionais.

---

<sup>61</sup> Obras de Durkheim eram freqüentemente citadas em circulares e programas de ensino de Sociologia Educacional para os cursos de formação docente no Estado. No ano de 1937, o programa de Sociologia Geral contava com um tópico exclusivo sobre “A obra metodológica de E. Durkheim”. Ver: SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal — regulamenta os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Sociologia. *Diário Oficial*, Florianópolis, n.1463, ano VI, 5 de abril de 1939.

<sup>28</sup> Criados para a mensuração da maturidade intelectual em relação à idade da criança, tiveram origem na resolução de problemas dos alunos repetentes em Piracicaba, aplicados por Lourenço Filho no ano de 1920. Foram produzidas 25 provas iniciais, que acabaram sendo reduzidas para 15 e, finalmente, para 8 (discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; compreensão; atenção e fatigabilidade). (NUNES, 1998).

Mesmo que as idéias provenientes das pesquisas em Psicologia tenham se tornado formas explicativas das aptidões humanas, a maneira pela qual se constituíam as diferenças individuais, tornando distintas as personalidades dos educandos e, assim, as formas de intervenção, passou-se a considerar a necessidade da introdução de conhecimentos de outros campos. Deu-se a descoberta, como afirma Cunha (2001), sobre a fala de Klineberg, de que “a linha que separa a Psicologia Social das ‘ciências propriamente sociais’ — Sociologia, História e Antropologia Cultural —” acabou se tornando “bastante tênue”.

Em Santa Catarina, especialmente pela atuação de João Roberto Moreira<sup>62</sup>, a indissociabilidade de ambas as disciplinas e campos de conhecimento se fazia bandeira assistente à formação dos novos professores.

As justificativas desses novos métodos se fundamentavam nos conhecimentos provenientes das ciências modernas — Psicologia, Sociologia e Biologia —, proclamadas como capazes de aumentar a eficiência do ensino. O respeito aos “ímpetus naturais da criança”, ou características inatas, como comumente se dizia, havia sido inaugurado pelos conhecimentos de Psicologia Experimental que circulavam no impulso do desenvolvimento científico do início do século, no Brasil e no mundo.

A conjugação dos conhecimentos de Sociologia e Psicologia na prática docente era de fundamental importância para a obra de reconstrução identitária do professor em Santa Catarina. O permanente tema da “homogeneização de classes” defendia as estratégias de mensuração das capacidades e a necessidade de se criar mecanismos de diferenciação, pois distintas capacidades exigiam diferentes esforços educativos. Tudo facilmente explicado pelas origens sociais, ainda que essas distinções não passassem pela hierarquia de classes. Havia uma retórica comum que distinguia nacionais de estrangeiros, considerando-os em patamares diferentes de evolução intelectual, explicando, portanto, o imperativo de uma educação dedicada às particularidades.

O caráter sociológico das ações pedagógicas se daria a partir de sua função diagnóstica. Aos professores, caberia um inventário da situação escolar e da comunidade na qual se inseriam, e a análise das possíveis formas de intervir pela prática educativa naquele ambiente. Assim, foi construído o discurso de conjugação entre Psicologia e Sociologia durante as *Semanas*, que, mesmo rarefeito em detrimento a uma concepção majoritariamente

---

<sup>62</sup> Segundo Daniel (2003, p.139), João Roberto Moreira, importante intelectual e professor do Instituto de Educação do Estado, defendia a igualdade de importância entre as disciplinas de Sociologia e Psicologia na constituição da cientificidade do campo educacional, justificando que “se de um lado, a Sociologia Educacional permite que se conheça o como e o porquê da educação como fator social, a Psicologia da Educação possibilita a compreensão de como o indivíduo recebe e reage à ação educativa”.

metodológica das ações renovadoras, as reduziu a uma tríade diagnose-mediação-solução dos problemas sociais, por meio da ação educativa. Temática pouco abordada, porém, já que, como afirmado anteriormente, a preocupação fundamental era com a instrumentalização dos professores a partir de didáticas passíveis de aplicação imediata. Uma “renovação expressa” era o que se pretendia, em termos de alcance e eficiência. Sendo assim, voltam-se as atenções à máxima da “atividade escolar”, ou àquilo que se transformou a Escola Ativa em Santa Catarina.

Naquele momento, dando destaque a ação do professor e às atividades dos alunos, os quais deveriam se interessar pelos conteúdos ensinados e pela organização escolar em geral, a Escola Ativa durante as *Semanas* resumia-se a um grande listão de recursos didáticos a serem aplicados pelos professores, quase que significando estratégias de *animação* mais que de *atividade*, embora muitas vezes os professores identificassem ambos os conceitos.

Essa é outra “obra” difundida pelas *Semanas*. O caráter polissêmico que o termo Escola Ativa em Santa Catarina passou a ter nas diversas conferências torna difusa a interpretação a respeito do que se considerava a máxima apropriada do movimento nacional. Obviamente, ao operar desde o início com a categoria de Chartier (2002), considero que o processo de construção de significados que os termos tiveram na reestruturação educacional catarinense passaram por uma atualização em seu sentido, embora fossem professados como afiliados à teoria em debate no plano nacional. É a partir desse entendimento que se percebe que o termo Escola Ativa significou, por vezes, além de uma inovação didática, uma filosofia de ensino, cuja eficiência não seria questionada, justamente pela possibilidade de transformar-se em tantas coisas distintas.

Uma escola “do trabalho”, como levantado pela Professora Leonor Olivet<sup>63</sup>, podia significar o protagonismo das crianças nas atividades escolares, mas também aparecia em seus discursos como a defesa da criação de associações escolares, como os Clubes Agrícolas, que os iniciavam nos conhecimentos que seriam úteis à atividade produtiva.

Dessa forma, essa “nova concepção de educação”, a escola em atividade, vinha sendo defendida não somente como um ajustamento das escolas às tendências mais atuais, mas como a solução de uma lacuna há muito sentida pela escola brasileira/catarinense.

---

<sup>63</sup> Semana Educacional de São Francisco. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, jul-out., 1937. s.p).

As elaborações de George Kerschensteiner<sup>64</sup> são citadas a respeito da ausência de uma escola que se dedicam a esse “novo homem” almejado pelas tendências atuais. Não à toa, alguns professores utilizam-se de seus argumentos para erigir um discurso laudatório da nova escola, que não tardaria a ser criada pela campanha empreendida durante as *Semanas*:

Temos centro para a instrução do homem tipo estético: escolas de artes aplicadas, escolas de Artes, Academias de música e Artes plásticas. Disponos de instituições formadoras para o homem do tipo teórico: institutos de línguas antigas e modernas, escolas superiores e de ensino secundário e universidades. Possuímos também instituições preparatórias para o homem do tipo econômico: escolas de artes e ofícios, escolas especiais de comércio e agricultura e centros superiores para o estudo da técnica e das ciências comerciais. Em compensação não existe nenhum centro para a formação do homem tipo social. (OLIVET, Prof. Leonor. Semana Educacional de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, jul-out., 1937. s.p).

O autor é citado pelos professores, em um de seus relatos sobre as *Semanas*, como o mais iminente teórico da renovação no mundo.

Claramente, Kerschensteiner referia-se ao contexto alemão do início do século XX. No entanto, a retomada do argumento pelos intelectuais do Departamento, durante as *Semanas*, da ausência de uma instituição (a escola) que se dedicasse a formar o homem, visando a sua inserção social e considerando os aspectos sociais na sua formação, denotava o caráter das discussões que travavam a respeito da necessária mudança de rumo na filosofia, que regeria as escolas nas décadas seguintes.

As *Semanas* serviram de impulso inicial e necessário à adesão dos professores catarinenses às discussões em tela, em âmbito nacional. Como já afirmado anteriormente, os intelectuais do Departamento de Educação criaram as *Semanas*, com o intuito de divulgar as novas formas de ensinar, fazendo um recorte específico em temáticas que pudessem ser aplicadas imediatamente, e cujos resultados fossem factíveis de serem observados em pouco tempo. As reuniões tinham exatamente esse caráter, de curso de atualização, cujos resultados seriam averiguados e mensurados.

A preocupação em implementar uma escola, que pudesse ser um centro de formação articulado com os fins sociais da educação e a inserção nesse “mundo moderno”, fazia parte

---

<sup>64</sup> O alemão George Kerschensteiner é citado por Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como importante teórico que auxilia a pensar as capacidades naturais, aplicando o método dedutivo, segundo o qual “parte-se de uma classificação prévia de tipos de personalidades e nela se procura enquadrar cada caso” (LOURENÇO FILHO, p.111).

das alegações do professor Trindade, que insistia no fato de que a escola ativa em Santa Catarina tardaria a ser executada.

A proposta da “escola ativa” significava a aquisição de posturas pelos professores, como a dinamização das aulas, fazendo com que os alunos esse expressassem em classe, seja em diálogos com o professor, seja na execução de tarefas mais autônomas.

O sentido imputado à “escola ativa” era o do desenvolvimento, o de gerar condições para que as crianças aperfeiçoassem suas características inatas, expondo-as a diversas experiências que facilitariam o seu posterior convívio social. Era preciso, pois, despertar o interesse pelos conteúdos escolares e incitar sua participação na comunidade escolar, por meio da organização de clubes agrícolas, bibliotecas e jornais escolares. Esta deveria ser a incumbência de cada docente.

E, aos professores, restavam os discursos inflamados sobre as possibilidades que a “escola ativa” anunciava:

A escola ativa, é a escola vibrante de entusiasmo, é a que convém a geração de hoje e a de amanhã. E o próprio nome já nos incita ao trabalho: Ativa! Nova! Renovada!(...) A minha impressão sobre a escola ativa, é a seguinte: A escola ativa é a escola modelar, a escola de que necessitamos para prepararmos homens dignos do Brasil. É a escola de progresso, de cultura, de incitamento ao trabalho. (KRUEGER, Profa. Olga Tereza de C. Ramos. Semana Pedagógica de Brusque. **Revista de Educação**, n.4 e 5, jul-out. de 1936, s.p.).

As *Semanas* tinham, por intenção, imprimir na educação da criança e no desempenho da nobilitante missão do professor as novas diretrizes, conduzindo ambos, educador e educando, por uma “estrada alegre e ampla que os conduzirá a méta desejada com sucesso sempre crescente”<sup>65</sup>. Tudo transformado em modelo didático para o ensino primário.

Para que a execução desses preceitos fosse absolutamente eficiente, deu-se grande ênfase ao papel do professor na execução das medidas de renovação, e assim, a formação e o desempenho docente nas classes da primeira infância assumiu importância crescente.

Era claro aos artífices desse plano que os docentes eram o pilar fundamental da execução da nova proposta de ensino. Uma nova educação, para uma nova sociedade, exigia um não menos novo professor. Pela formação dos professores, poder-se-ia incutir uma renovação educacional que chegaria à escola primária com a força dos ventos modernizadores.

---

<sup>65</sup> SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**. Brusque, 07 nov. 1936.



As *Semanas* operaram nesse sentido, inculcando as novas formas de ensinar, de acordo com os pressupostos considerados mais modernos, sendo apropriadas por um grupo de intelectuais que assumiu, como no contexto nacional, o projeto de reestruturação do ensino no Estado.

No trabalho de construção de uma nova identidade profissional, tornou-se necessária a reafirmação do discurso do magistério como *missão*. Missão essa, porém, distanciada no seu sentido confessional, e encerrada no seu compromisso com o plano de Estado. O encargo da docência seria assumido por aquele profissional, desde que reafirmasse sua adesão à política daquele Estado e se tornasse pregador da sua doutrina.

A nobreza e elevação da atividade que exerciam eram ressaltadas como motivos para que a docência fosse um ato de adesão a uma proposta política e educacional. Assumir o projeto de renovação da educação era assumir sua parcela de responsabilidade na execução dos planos da nova nação. Grande responsabilidade, reiterada pelo argumento de que sua influência sobre as novas gerações era a força propulsora da criação de novas mentalidades. Os novos conhecimentos, nos quais haviam sido iniciados, significavam o grande passo na direção de um caminho seguro na modelagem dos cidadãos esperados.

As tendências que invadiram a formação dos professores passaram a representar uma ascensão intelectual do professorado, traduzida pela posse de uma base científica para sua prática pedagógica.

A “máxima cultura do professorado”, como era conhecido aquele conjunto de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, era exaltada, à medida que os professores haviam de se tornar a autoridade nas classes, exercendo ascendência sobre o meio em que atuavam, conseguindo, assim, “pelo influxo de uma mentalidade sadia e superior, por ser consciente, através de cultura geral, a finalidade educativa que se visiona”<sup>66</sup>.

Com uma extensão da divulgação de tendências declaradas “modernas” na educação em Santa Catarina, acabou-se por estabelecer uma diferenciação entre os professores que participaram dos novos conhecimentos e aqueles que ainda estavam presos às formas de ensinar praticados pela velha escola.

Proclamavam os intelectuais do Departamento que a função do professor dos tempos atuais possuía função muito distinta de outrora. A velha escola e, por conseqüência, seu professor, centrava sua atenção naquilo que o aluno supostamente deveria aprender. Preso às

---

<sup>66</sup> SEMANA EDUCATIVA. **Cidade de Blumenau**. Blumenau, 18 jul. 1936. n. 80

formas metodológicas igualmente inadequadas, rijas, pouco eficientes, esforçava-se para esgotar o programa de ensino, educando, segundo uma lógica de acumulação de conteúdos.

O objetivo da escola era, sobretudo, preparar os alunos para prestar exames e treiná-los à repetição de tudo o que havia sido ensinado durante o ano letivo. Para isso, o professor impunha-se pela autoridade, pela força e pelo castigo, centrando a disciplina no controle rígido dos tempos e espaços escolares. O *novo* mestre, porém, teria papel distinto, “mais difícil e de mais responsabilidade”, cuja tarefa exigiria “o sacrifício do professor”<sup>67</sup>. Tais funções, segundo os intelectuais do Departamento, seriam delimitadas em um contexto de maior flexibilidade das ações escolares, mantendo o professor no centro da condução das atividades em classe, mas, ao assumir a escola como um centro formador, poria os alunos como parceiros das ações educativas.

Propondo-se a revisar o sentido do processo educativo que se vinha praticando, em que professor e escola eram unidades distintas, e, naquele primeiro, concentrava-se a autoridade máxima, os intelectuais alegavam a necessidade de articulação entre as duas instâncias, distribuindo as responsabilidades e os pesos das decisões sobre o processo ensino-aprendizagem. Isso não pressupunha, alegavam eles, a desvalorização do papel do professor, pelo contrário:

(...) não perderá êle a sua autoridade, mais do que na escola antiga, guarda o mestre o seu prestígio pois é a êle que recorrem todos os alunos quando as dúvidas de tornam insolúveis para a capacidade da classe. Na escola ativa, diz-nos o professor Everardo Bacheuser, na maioria dos casos os mestres assumem o papel de sugestionadores, orientadores e coordenadores inteligentes, solícitos e afetuosos das tendências das crianças. (OLIVET, Leonor. Semana de Educação de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936, s.p).

Dando ao professor uma sensação de protagonismo no processo ensino-aprendizagem, tanto quanto ao aluno, os intelectuais insistiam na máxima de que a renovação se fazia pela imposição de uma distinta dinâmica escolar, centralidade atribuída ao professor neste processo, denotando a tentativa recorrente do movimento renovador de colocar o educando em situação menos repressora, que a que, supostamente, havia sido imposta pela educação até então implementada. Isso exigiria, segundo alertam os renovadores, um perfil de professor mais adaptado a essa reformulação do contexto educacional.

---

<sup>67</sup> KRUEGER, Olga Tereza de C. Ramos. Semana Pedagógica de Brusque. **Revista de Educação**. Imprensa Oficial do Estado. Fpolis. Ano I, n.4 e 5, jul.-out. de 1936. s.p.

O seu preparo tem de ser muito maior em todas as disciplinas, porque a todo instante póde ser interrogado pelos alunos. Não deve o professor deixar sem resposta nenhuma pergunta feita por um aluno, para que o aluno não perca o entusiasmo, não se aborreça mas continue desenvolvendo a sua atividade. O professor na escola nova torna-se aluno, porque aprende da criança, o que deve ensinar. É ele o aluno mais velho. (OLIVET, Leonor. *Semana de Educação de São Francisco. Revista de Educação*. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936, s.p).

Durante as *Semanas* os professores eram orientados a assumir seu papel de instigadores da iniciativa da criança procurando fazer com que ela despertasse para a aprendizagem, supondo que quando há interesse “toda atenção está presa.”<sup>68</sup>

Parte dessa concepção de que a curiosidade despertaria a simpatia pelo aprendizado, que o princípio da “escola ativa” tenha sido associado a um dos principais artefatos metodológicos defendidos pelo movimento renovador nacional, e, especialmente, apropriado e divulgado em Santa Catarina: os “centros de interesse” ou “centros de atração”. As *Semanas* abordaram a temática como expressão de uma renovação do ensino, que poria em prática uma idéia de atividade nas escolas, sendo adotados como uma forma de “ambientação escolar”, ou, ainda, uma aproximação real dos educandos das lições que deveriam aprender.

O “centros de interesse”, como proposta metodológica, foram criados por Decroly no início do século XX, visando a educação de crianças “anormais” em institutos da Bélgica. A eficiência que alcançaram logo provocou uma divulgação de sua “técnica”, além do objetivo delineado, sendo, então, difundidos como método amplamente eficiente no processo educativo de todas as crianças.

Colocá-los como método universal de ensino não era, porém, o objetivo do médico Ovídio Decroly, que criou um sistema de, em suas palavras, princípios educativos, não buscando inscrever fórmulas de aplicação que pudessem ser justapostas em diversos ambientes escolares, por se tratar de uma concepção educacional ampla e concisa.

Embora nunca tenha congregado suas análises em uma obra principal, Decroly divulgou os “centros de interesse” como tradução daquilo que concebia como mais importante fim educativo. Para Decroly, o “fim último da educação é o desenvolvimento e conservação da vida”<sup>69</sup>, ou, como afirmava ser, “o destino de um ser qualquer, antes de tudo, é viver”. Dessa forma, a educação, segundo ele, teria por objetivo:

---

<sup>68</sup> Idem.

<sup>69</sup> Sua concepção de educação, embora tenha sido elaborada com base em semelhanças e influências de autores, como Dewey e Kilpatrick, diverge na tendência mais socializadora proposta por eles, concentrando sua base pedagógica em uma “fundamentação biológica predominante”. Op. Cit.

a) manter a vida; b) colocar o indivíduo em tais condições que ele possa alcançar, com maior economia de energia e de tempo, o grau de desenvolvimento que a sua constituição e as solicitações do meio lhe estejam exigindo. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.187).

Baseado na crença de que os estudos individualizados eram fundamentais para a eficiência completa do ensino, estabelecidos com base em diagnósticos por testes psicológicos, o autor defendia, assim como Dewey, a necessidade da atividade interessada dos educandos. O programa elaborado por Decroly dimensiona uma nova estruturação da escola primária, desde a classificação por capacidade, até uma ampla reforma dos currículos usuais. Para tanto, sua proposta de um sistema de transição da “escola tradicional” para a “escola renovada” propunha ampla modificação na forma de estruturação dos processos pedagógicos.

Das medidas propostas pelo autor, destacam-se:

a) Prévia classificação dos escolares, para organização de classes homogêneas, e cursos paralelos de diversa velocidade de ensino; b) Conseqüente diminuição do efetivo das classes; c) Modificação do programa de maneira a ter-se em conta a evolução dos interesses naturais da criança, as condições locais e a disposição da maioria dos alunos para a adoção de um programa de idéias associadas; d) Modificação dos processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando.

Os centros de Decroly foram desenvolvidos sob a perspectiva de que a interação entre criança e ambiente era inegável, e somente priorizando os interesses do sujeito é que se poderia prender sua atenção. O autor defendia, com bases em estudos da Psicologia Experimental, que a primeira infância era caracterizada por um egocentrismo, que fazia com que a criança apenas se interessasse por assuntos diretamente ligados a si mesmo. A escola só teria como alternativa explorar as afeições a temas diversos, prendendo sua atenção ao desenvolvimento lógico de assuntos que ensinariam os conteúdos tão priorizados pela escola.

Embora a proposta do teórico estivesse baseada em profunda reformulação da estrutura escolar, em Santa Catarina, forte ênfase foi dada ao uso metodológico dos “centros de interesse” como recurso didático para o ensino das disciplinas que compunham o currículo regular das escolas do Estado. A tese destes centros era demonstrada aos professores durante as *Semanas* como uma forma de diversificar a metodologia das disciplinas escolares, e, principalmente, como uma estratégia de ficar a atenção do aluno às lições ensinadas. Essa modificação na essência do trabalho escolar, na sua própria dinâmica, era o grande mote dos debates nas *Semanas*, que propunham os "centros de interesse" aos professores como a

melhor estratégia metodológica para a nova escola que se pretendia criar. Esses eram valorizados pelos intelectuais do Departamento, como a possibilidade tangível de se instituir um ensino que considerasse a interação entre educando e meio social, sobretudo, partindo do pressuposto de que a moldagem das personalidades se daria na escola, cuja função era desenvolver e ambientar as tendências inatas do indivíduo. Defendia-se, pois, que,

A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superfície vai ser aprofundada; e cuja acanhada experiência vai ser ampliada. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Qualquer estudo deve subordinar ao crescimento natural do educando. O papel do aluno é receber e aceitar dentro de um interesse espontâneo e vivo, criado, ambientado e orientado pelo mestre. (**Revista de Educação**. n. 7, jan.-fev. de 1937).

Os "centros de interesse" foram propostos como essência da transformação da educação unilateral, em que o aluno aprendia o que era ensinado pelo professor, para uma tendência, cuja criança é o centro da aprendizagem, e valorizadas são as interações entre os sujeitos desse processo. Dessa maneira, defendia-se que, para que a criança pudesse assimilar de maneira satisfatória o que lhe fosse apresentado, fazia-se necessário que se transfigurassem as aulas das palavras aos atos, do verbalismo à materialização das coisas. Só assim a criança estaria sujeita a um processo profícuo de aprendizagem.

Os discursos veiculados nas *Semanas* divulgavam a necessidade de despertar o interesse dos alunos a partir de aspectos trazidos pelos educandos, como temas que gerassem a curiosidade e propiciassem a execução das atividades em torno das disciplinas a serem ensinadas.

Para fazer surgir a iniciativa da classe, é necessário acordar, aguçar seu interesse, porque enquanto existe interesse, toda atenção está presa. É preciso que o professor leve para a sala de aula, motivos de interesses que despertem a curiosidade das crianças. Um centro de interesse de muita importância e que tráz ótimos resultados é organização de excursões escolares. O professor deve observar os alunos, ser o guia, ampliando as observações. (**Revista de Educação**. n.4 e 5, jul.-out. de 1936, s.p).

As excursões foram bastante enfatizadas como recursos didáticos aos professores, durante as *Semanas*. Passeios que pudessem colocar o educando em contato direto com as coisas que são objetos das aulas de classe auxiliariam, em muito, a assimilação dos conteúdos.

Tais estratégias eram propostas como grande possibilidade de abrir espaço à curiosidade infantil, suscitando novos temas a serem estudados. Seriam importantes

motivadores dos "centros de interesse", ou resultados dele, sendo que a partir dessas atividades as crianças estariam sujeitas à experimentação e observação dos elementos naturais caros ao seu aprendizado.

Em verdade, a “observação” era uma das etapas elaboradas pelo autor que compreendiam, ainda, “associação” e “expressão”. Cada uma delas seria correspondente a uma grande fase do pensamento, a fim de impor uma nova seqüência ao trabalho escolar e ao emprego do tempo/horário.

Embora não se tenha grandes indícios da divulgação das três fases dos "centros de interesse" nas “Semanas Educacionais”, é possível perceber pelos discursos dos professores que as abordagens priorizaram, ao menos, o aspecto da “observação” na implementação do método. Como vem sendo afirmado até aqui, a apropriação de pressupostos do movimento renovador foi um recorte específico no uso de técnicas de ensinar e alguns de seus fundamentos e, conseqüentemente, há diferenças entre a teoria geral e a maneira como foi propagandeada no Estado e, até mesmo, no movimento nacional.

Em revisão ao método de Lições de Coisas, embora com grandes semelhanças, Decroly propunha a observação como meio de compreensão direta, por parte da criança, dos elementos que fazem parte das propostas de aprendizagem. Consistia em exercícios nos quais a criança entraria diretamente em contato com os “objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.193).

Em aplausos ao método, aqueles que compareceram às *Semanas* destacavam sua eficiência:

Na escola nova o mestre oferecerá aos alunos, insensivelmente, fontes de observação aproveitando as tendências espontâneas, ensinando o que eles podem assimilar. É observar do que os alunos relacionam as cousas e raciocinam. “Observar é mais do que perceber”. A criança assimilará mais depressa o que lhe causa interesse. Despertar, pois, o interesse e o gosto da criança pelo que a cerca, e pelo que deve aprender, é uma obrigação do mestre na escola ativa. (**Revista de Educação**. n.4 e 5, jul.-out. de 1936, s.p).

O professor seria o responsável por instigar nas crianças o desejo de aprender, iniciando os conteúdos curriculares a partir dos "centros de interesse" gerados por conversas com as crianças. Não significa, contudo, que os centros propunham a ausência total de controle por parte do professor, ou mesmo, somente a liberdade total de conteúdos. Eles seriam preparados a partir dos alunos, mas organizados pelo professor, cuja função seria a de

habilmente “criar oportunidades para entrar no assunto que deseja”<sup>70</sup>. Reafirmando o papel central do professor naquele processo, acreditava-se que a conquista dos resultados dependia, essencialmente, de seu desempenho:

E se por qualquer eventualidade o professor não conseguir com o centro de interesse organizado entrar no assunto desejado é porque a sua atividade, como professor, falhou. Não deve, porém, o professor desanimar. Organizará novos centros de interesse e, num belo dia, aparecerá oportunidade. (**Revista de Educação**, n.4 e 5, jul.-out. de 1936, s.p).

Sob a ótica da criação de uma dinâmica escolar mais “ativa”, “nova”, ou “renovada”, como insistiam os intelectuais do Departamento, a metodologia dos “centros de interesse” atraiu atenções e a preferência dos professores.

Os centros ligavam-se diretamente à idéia de que o aluno deveria ser submetido a *experiências* educativas que construíssem significados sadios e proveitosos para a sua atuação escolar, ao mesmo tempo, que contribuíssem para a sua formação individual. Os alunos seriam submetidos a ensaios e vivências, as quais relacionariam com conteúdos escolares e, dos quais, decorreriam conclusões e aprendizados.

A noção de experiência é um dos pontos centrais da teoria de John Dewey, teórico privilegiado das discussões tecidas pelo Movimento da Escola Nova no Brasil, em especial, pela proximidade de Anísio Teixeira com a experiência do pragmatismo americano.

O conceito de experiência, que figura nos textos e elaborações teóricas dos pioneiros da escola nova, parte do pressuposto de que a liberdade da ação colocaria o educando sob a pena de se compreender que sua experiência individual é uma conjugação de fatos que fazem parte do seu *habitus* e das experiências adquiridas, quem sabe, no meio escolar. Nesse sentido, nem toda experiência a qual é submetida a criança é válida, em termos de construção identitária. Há de se selecionar os momentos aos quais serão expostos, haja vista que uma má escolha quanto à situação problema poderia gerar “hábitos dispersivos, desintegração e desajustamento”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 216). Era preciso, pois,

(...) selecionar o gênero de experiências subseqüentes, de maneira frutífera e criadora. A ação educativa insere-se no que se pode denominar de *continuum* da experiência, e essa compreensão dinâmica ou funcional não implica em desprezar elementos da experiência acumulada sob a forma simbólica, em matérias de estudo ou disciplinas organizadas. (Idem).

---

<sup>70</sup> Idem.

Assim, a função do professor residiria na seleção de situações e materiais, que propiciassem o enriquecimento das experiências dos educandos, “não por inculcação rígida, mas de forma que, potencialmente, contenha a fundamentação de novos problemas, novos métodos de observação e julgamento, assim ampliando os domínios da experiência anterior” (idem).

Em suma, o professor deveria proporcionar um ambiente, no qual se construíssem e reconstruíssem experiências que, sobretudo, pudessem interferir na convivência em seu meio de origem, expandindo os ensinamentos além do contexto escolar.

Não raro esse sistema geral de encaminhamentos para o ensino traduzir-se-ia em um modelo prático, ou seja, na execução de uma proposta de atividades. Citada em Lourenço Filho (1978, p.217), a proposta de Dewey seria praticar em sala de aula as “unidades de trabalho”.

Tais unidades significavam que os conteúdos que se coadunavam no currículo fossem assumidos como grandes temáticas de concentração, a partir das quais os alunos fariam pesquisas e observações. Distinguindo as suas “unidades” das velhas “lições” aplicadas pela “escola tradicional”, propunha-se que os alunos vivenciassem situações que auxiliariam no aprendizado daquele assunto. A grande diferença entre ambas estaria no fato de que as “unidades” seriam planejadas como atividades de grande extensão, sem que o tempo programado para sua execução se limitasse a duração de uma única aula, que interessassem e se estendessem enquanto atraíssem a atenção das crianças. As “lições” da velha escola, por sua vez, eram duras, delimitadas no tempo escolar e organizadas, segundo a visão do professor, sobre determinado assunto.

Retomava-se, pois, a crítica da centralidade que o professor assumira até agora no processo ensino-aprendizagem. A escola que se declarava “nova” e “renovada” inverteria a lógica, pondo o aluno como elemento central da dinâmica escolar. Suas especificidades seriam respeitadas, e ainda poderiam, por meio de um atrativo de ensino pautado em experiências, desenvolver seu aprendizado.

Durante as *Semanas*, a ênfase dada na criação de um ensino prazeroso se ampliou além dos modelos didáticos, alcançando a própria organização da escola. Alegava-se que o “ensino ativo” provocaria mudanças tão profundas que os espaços escolares seriam espelho dessa nova forma de ensinar. O ânimo injetado nos alunos faria com que seu envolvimento com a instituição escolar deixasse de ser uma obrigação enfadonha e se tornaria um ambiente de acolhida e experimentações atrativas a todos.



A crença no potencial inovador desses novos métodos e teses do ensino era inquestionável aos intelectuais do Departamento. Tanto assim, que resolveram que poderiam “mensurar a inovação”, e, para isso, criaram um aparato de fiscalização e controle das ações docentes. No entanto, isso se reverteria na avaliação da eficácia do próprio evento.

A habilidade demonstrada pelos intelectuais para fazerem das *Semanas* um evento bastante significativo para a remodelação da prática dos professores no Estado poderia ser averiguada nos resultados colhidos, numerosos por sinal, e rigorosamente averiguados pelos Inspectores Escolares.

No entanto, se o objetivo do evento era reconstruir a prática docente, segundo os novos moldes, traduzidos na perspectiva uma “escola ativa”, a mensuração dos resultados se fazia igualmente desejada. Para tanto, os Inspectores Escolares foram incumbidos da tarefa de observar os possíveis resultados nas cidades que haviam recebido uma “Semana Educacional”.

Buscaram compreender de que formas as escolas tinham se adaptado às novas regulamentações, e davam orientações acerca de modificações ainda necessárias. Com a reforma que vinha sendo implantada, as *Semanas* significaram um diferencial na prática dos professores que a elas compareciam, indicando que havia uma grande obra ainda a se realizar.

Dedicaram-se, pois, a avaliar se as novas diretrizes do ensino vinham sendo aplicadas, conforme as instruções dadas durante o evento. Focalizando suas ações na nova didática desses professores, os Inspectores reafirmavam a necessidade de modificação das práticas, até mesmo corrigindo-as em aulas-modelo. Em seus relatórios, mostravam a suposta dicotomia existente entre aquilo que se possuía como estrutura escolar e o que agora vinha sendo executado. Pensando a modernização escolar como uma ampla forma de modificação no sistema de ensino, a forma como as escolas estavam mudando seus aspectos vinha ao encontro da aspiração daqueles intelectuais, de que a substituição das velhas práticas gerasse uma “nova escola” no sentido mais literal. Declaravam tantas diferenças que até mesmo os aspectos figurativos da escola eram observados e relatados, podendo ser identificadas grandes alterações, depois que os professores entraram em contato com as novas teses educacionais. Areão (1937, s.p) era testemunha disso:

Todas as escolas apresentam aspéto bem diferente do de até agora: vasos, ou melhor, latinhas e caixinhas (com funções de vasos) contendo variadas folhagens, flores e até lindíssimos especimens parasitas, cujos cuidados estão a cargo dos próprios alunos; quadros com recórtes de revistas e jornais, para o estudo da aritmética, história, etc. dão às salas de aula um ambiente

inteiramente novo para as crianças e impressionam agradavelmente até visitantes, que, logo de entrada se convencerão de que a “escola vive”.

Melhor seria dizer que a escola havia ressuscitado, pois essa era a lógica que permeava a elaboração de um evento como as *Semanas*, e, principalmente, haviam ressurgido com ela os professores, que agora se entusiasmavam com o andamento das aulas e a participação das crianças. Essa era a estratégia dos intelectuais: atrair os professores com recursos de motivação, mostrando a eles um caminho aparentemente promissor na execução de suas tarefas, e, assim, conquistá-los aos novos planos. Mostrando-se compreensivos às duras situações que os professores enfrentavam cotidianamente, traziam fórmulas especiais de combate a ineficiência do ensino e chamavam sua atenção aos novos e promissores métodos. Saltavam aos olhos, obviamente, todos os discursos que se baseavam na eficácia, mas, principalmente, no dinamismo proposto pela nova pedagogia.

Deste modo, os intelectuais concluíam que só faltava aos professores uma “dose de entusiasmo”, conquistada pelas *Semanas*, nas quais:

Amparando-o nos momentos de indecisões, levantamos a sua moral; auxiliando-o no desempenho dos seus misteres, damos mais vida à sua escola; protegendo-o, redobramos o seu esforço e aumentamos as suas energias. (AREÃO, 1937, s.p.).

O tom de cumplicidade demonstrava o sentido que o projeto havia tomado ao longo de sua realização: uma forma de congregar professores e iniciativas políticas em torno de um só objetivo, seduzindo aqueles a quem cabia a execução prática do projeto traçado. Projeto esse que se radicalizou no Estado com uma legenda muito clara: a substituição da velha e ineficiente escola por uma pedagogia moderna e científica.

A substituição de uma velha escola por uma totalmente moderna e renovada forma de pensar a educação era o objetivo do evento, contudo, talvez, muito mais alcançado no plano das inovações metodológicas. Em seus discursos, porém, ambas as coisas tinham o mesmo significado. As escolas visitadas eram outras. Já não mais praticantes daquela velha pedagogia, que tantos males havia causado, mas espaços de livre experimentação e protagonismo das crianças. Isso demonstrava que a criação da “nova escola” poderia se estabelecer nesse campo. Os professores eram outros, pois haviam recebido a instrução pedagógica nos moldes mais atuais, e isso os destacava daqueles que ainda lecionavam alheios a essa vanguarda. E mais, os professores poderiam se transformar em porta-vozes do movimento de renovação, pois disseminariam suas formas de ensinar a cada lugar que fosse.

Assim, o discurso se reafirmava à medida que a obra de divulgação se alastrava e cada vez mais professores faziam valer a retórica da eficiência dos novos métodos. A inevitabilidade da substituição da velha escola era reiterada, e os Inspectores testemunham o surgimento de uma escola cunhada pela ação dos intelectuais do Departamento.

Parecia essa mesma a convicção dos intelectuais que propunham as *Semanas* como forma de divulgação do novo projeto político. Mas, sobretudo, a intenção de estabelecer um marco que facilitasse a diferenciação entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, demarcava o espaço que esses intelectuais possuíam na política catarinense, elevando seus nomes ao status de grandes reformadores do Estado. Se o Brasil tivera seus “pioneiros da educação nova”, um grupo de intelectuais catarinenses assumiu igualmente a responsabilidade pela construção de uma nova “era educacional”: didática, prática e adaptada às demandas de um novo contexto político social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferenças, inovações, modificações, renovações: substantivos que criaram no imaginário catarinense a mesma idéia de que haveria um divisor de águas a determinar a substituição da velha escola por uma nova pedagogia. Para os professores que participaram e técnicos que as criaram, as “Semanas Educacionais”, realizadas a partir do ano 1936, acenaram como a possibilidade de executar um plano de “modernização expressa” na educação do Estado, tendo por destaque a atualização dos professores que já exerciam a docência em escolas primárias.

Desde o início da década de 1930, com a participação do professor Adriano Mossimann na IV Conferência Nacional de Educação, em que se delineava um projeto educacional para o país, o Estado vinha abordando o debate da modernização pedagógica e, sobretudo, a necessidade de formar professores mais adequados às demandas do país. Era preciso que professores com uma nova mentalidade fossem formados para ser possível forjar novos cidadãos e, por conseguinte, o “homem novo” que o regime de Vargas buscava.

Mossimann voltou da Conferência de 1931 pouco animado com a possibilidade de mudanças, mas com muitas informações acerca da “ciência nova” e ao que ela prometia. Acima de tudo, trazia na bagagem o imperativo da mudança professada na reunião, sem a qual não se poderia construir a nação almejada. Mesmo sem condições imediatas para fazê-lo, o Inspetor declarava que era preciso inserir os modelos pedagógicos mais modernos no Estado, a fim de adequar as escolas catarinenses aos anseios nacionais. A aplicação dos modernos métodos de ensino que estavam em debate no contexto nacional serviria de bálsamo curador

às mazelas da educação catarinense, e, desta maneira, adequariam os rumos do Estado ao projeto de reorganização cultural da nação.

Mesmo que seu relatório trouxesse inúmeras ressalvas quanto à possibilidade de execução dos princípios da nova pedagogia no Estado, seu contato com os *técnicos* provocou entusiasmo a respeito das possibilidades que a teoria anunciava.

No ano seguinte, o Diretor do D. E., Luiz Trindade, emitiu a Circular n.32<sup>71</sup>, sugerindo uma coleção de livros publicada por ninguém menos que o expoente pioneiro Fernando de Azevedo, contendo títulos sobre estudos de Sociologia e Psicologia, dentre outros de sua própria autoria dedicados à análise da conjuntura educacional e política brasileiras.

Anunciava-se, pois, a apropriação dos debates realizados no centro da ABE sobre a implantação de um modelo de Escola Nova no Brasil e a chance ainda difusa de executá-la no estado. Pode-se considerar que a reforma da instrução pública do ano 1935 estivera sob essas influências. A formação docente passara a ter a sua base científica reforçada, tendo por foco a identidade profissional construída com base na especialização para a sua atividade.

A intenção de constituir uma base pedagógica adequada aos novos modelos vinha se delineando, e resultou, no ano de 1936, na realização das “Semanas de Educação” em diversas cidades do Estado. O evento tinha por objetivo instituir uma nova cultura pedagógica entre os professores, reafirmar a missão republicana deste professor, comprometendo-o ao projeto político do Estado, e pondo em suas mãos a responsabilidade pela criação dos novos homens de que o Brasil necessitava. Criadas para “uniformizar os processos de ensino”, as *Semanas* buscaram difundir alguns conceitos-chave do debate sobre a Escola Nova no Brasil, agrupando-os sobre o rótulo de “modernos métodos de ensino”.

Promovidas em 6 cidades somente no ano em que foram criadas, as *Semanas* foram pensadas pelos dirigentes do Departamento para serem ampliadas a fim de atender ao maior número de professores possível. No ano de 1937, João dos Santos Areão, em Relatório ao Ministério da Educação e Saúde Pública, reiterava a importância de existir uma subvenção do órgão para divulgar tal obra, pois alegava que as *Semanas* haviam se tornado grande espaço de debates “de tão elevado alcance”, que era indiscutível o potencial que apresentavam para o preparo “do homem que a Pátria requer”. (AREÃO, 1937, s.p).

Areão jamais recebeu resposta sobre o subsídio, mas ainda assim considerava a necessidade de continuar a realizar as *Semanas*, haja vista que, em seu julgamento, havia se tornado imprescindível “para a mais pronta divulgação do plano educacional e pelo elevado

---

<sup>71</sup> Op.Cit.p.87.

efeito moral que produz”, alegando que era necessário continuar “com a obra iniciada, muito embora com grande sacrifício dos que a ela se entregam”. (Idem).

O comentário de Areão partia do pressuposto de que as *Semanas* se tornariam o lócus privilegiado das discussões sobre a renovação educacional no Estado. Pelo menos, a mais imediata e eficiente naquele momento em que as discussões sobre a Escola Nova ainda eram incipientes. Subjacente àquela certeza de Areão estava o fato de que, mais que uma obra para professores, o evento havia se tornado o grande espaço de protagonismo dos educadores que compunham a direção do Departamento de Educação.

Trindade, Areão e Barbosa possuíam a fórmula para a expansão das medidas que consideravam adequados à reformulação do sistema de ensino catarinense. Criaram, assim, um ambiente em que os professores solicitariam seus recursos na solução de problemas. Os professores, durante sessões das *Semanas*, apresentavam seus planos de ensino e tinham-nos debatidos pelos colegas e pelos profissionais do Departamento. As “falhas” eram posteriormente retificadas pelas “aulas-modelo” aplicadas aos professores para que corrigissem sua prática. Não eram, porém, problemas de imprecisão no conteúdo que ensinavam, mas no instrumento didático utilizado para transmitir o conhecimento, e na própria concepção que tinham dos fins educacionais. Precisavam incutir nos professores uma concepção de que a educação possuía um fim social de criação de uma sociedade democrática, por meio da hierarquia das capacidades.

No entanto, como demonstrei até aqui, os ensinamentos das *Semanas* concentraram-se nos aspectos didáticos, focalizando em métodos de ensino que visavam apenas a divulgar uma dinâmica escolar “mais ativa”, que fosse atraente para os alunos. Propiciar um ensino com base no “interesse” das crianças era o que melhor traduzia a “nova pedagogia”. Não á toa, Trindade, Barbosa e Areão justificavam suas apropriações citando os pioneiros:

A escola, **di-lo Fernando de Azevedo**, deve dar ao aluno o gosto e a vontade de afirmar-se, pelo trabalho a consciência da necessidade, da unidade e da constância do esforço; o sentimento da dignidade e da beleza do trabalho e a disciplina da ativa (sic) cooperativa, da solidariedade de ação orientada para um fim determinado. O professor deve ser mais do que um mestre, um despertador de interesse e de energia, um criador de alegria pelo trabalho, um estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domina os alunos colaborando com eles, orientando suas tendências pessoais e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento. (BARBOSA, 1940, s.p).

Ainda, reafirmavam a crítica à obsolescência da velha escola, que não dava conta das demandas da nova conjuntura social e política.

A escola antiquada, de caracter austero, com programmas definidos dentro de horarios, de rigida disciplina, destoante aos impetos naturaes da creança, com o mestre-escola carrancudo e soberanamente trepado no rigido alicerce do “tens de aprender”, desaparecerá ante a alegre e productiva escola nova, na qual, a iniciativa e a oportunidade, a estima reciproca e a actividade, vão imperar harmoniosamente. (SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**. Brusque, 31 out. 1936).

Foram implementados recursos didáticos que visavam a adequação dos processos de ensino às mais recentes descobertas científicas. Durante as *Semanas*, propagandeava-se a implementação da “escola ativa”, seguida dos “centros de interesse” e das “cooperativas escolares”.

A escola precisava ser transformada em seu interior, em seu modelo pedagógico predominante e até mesmo em seu aspecto físico. Criar-se-ia uma escola mais adequada ao espírito racional e moderno que transparecia na participação de todos os sujeitos escolares.

Como declarado pelos movimentos nacionais, a sociedade brasileira entrara numa corrida pela estruturação de uma organização social, baseada no princípio urbano-industrial, refletindo a crescente racionalização das formas produtivas. Sobretudo, era preciso criar um novo cidadão que pudesse se inserir nessa dinâmica laboral, porém, num conceito mais alargado em relação aos limites da fábrica, e, por isso:

(...) o alvo do controle a ser atingido era mais do que o trabalho; visava-se a ação humana, a atividade humana em geral, posto que se pretendia atingir um campo mais largo do que o trabalho (produtivo), afim de que o princípio educativo a guiar a escola fosse exatamente não o trabalho (produtivo, à moda do marxismo), mas a atividade humana controlada (internalizada pelo próprio indivíduo), ou seja, a atividade inteligente, racional, fundamentalmente apoiada na ciência psicológica. Porque o que estava em disputa era mais do que o atingimento de altos graus de eficiência do trabalho; a finalidade principal era a conquista/amoldamento da alma humana. (CARVALHO, 1999, prefácio).

Nessa empreitada de construir um “homem novo”, os conhecimentos produzidos por vários campos científicos foram chamados a auxiliar os educadores, fundamentando suas práticas e propiciando uma larga justificativa para seus instrumentos metodológicos. Isso, porque, a nova escola

(...) deveria assumir um “caráter biológico” capaz de desprender-se dos interesses de classe, aos quais estava submetida a “educação tradicional”, centrando-se no direito de todo indivíduo ser educado “até onde lhe permitam

suas aptidões naturais, independentemente das razões de ordem econômica e social”. “A feição mais humana” e a verdadeira função social da “educação nova” seria empreender uma “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”. (PAGNI, 2000, p.111).

Proposta de tamanha pretensão exigia um grande número de teóricos chamados a auxiliar a implementação dessa “nova educação”, que não era fenômeno originalmente brasileiro, mas se processava nos países de primeiro mundo, sob o mesmo estigma de educação renovada.

Educação nova, ou escola nova, significou muitas coisas e bastante distintas, entre o que se pode averiguar nos trabalhos de historiografia a respeito do tema. O próprio grupo defensor da renovação educacional brasileira não era homogêneo. Contava com distintos divisões internas que se reuniam em torno da construção dos fins educacionais, mas divergiam nas propostas de execução do plano nacional de educação.

Objetivo comum, a expansão das reformas do ensino foi o ponto-chave de divulgação das novas teses, cujas promessas baseavam-se na superação de um ensino verbalista por um processo educativo mais “ativo” e destinado a moldar os cidadãos, de acordo com aquilo que dele, agora, esperava-se.

Contudo, Escola Nova como conjunto de teses renovadoras, para os intelectuais brasileiros envolvidos com a sua realização, significava mais que isso, pois incluía:

(...) uma concepção geral de educação, e do papel da educação intencional, realizada pelas instituições escolares, diretamente mantidas pelo Estado ou, por este assistidas ou controladas. Não é apenas um conceito didático, mas um conceito social. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.61).

Em Santa Catarina, porém, tal debate não estava posto. Como se pode perceber neste trabalho, o sentido que os educadores do Departamento atribuíram aos conceitos que foram apropriados do Movimento da Escola Nova no Brasil ignorava a dimensão filosófica da pedagogia nova. Implantado por técnicos que não possuíam grande interlocução teórica com os debates nacionais, os princípios que aqui foram vistos revelavam a implementação de modelos estritamente didáticos, configurando uma apropriação pontual daquilo que se discutia nacionalmente.

Não pretendi neste trabalho investigar de que maneira aquelas teses chegaram ao Estado, mas como o estado passou a se relacionar com aqueles debates sobre a modernização do ensino. Sendo assim, selecionei de seus discursos as palavras usadas, conceitos reiterados e autores mencionados, buscando suas filiações e definindo sua origem. No entanto, fica claro



que o debate possuía um recorte bastante específico em aspectos técnicos de execução da “nova pedagogia”, suprimindo dos debates as formulações teóricas mais complexas do movimento, sou seja, a própria filosofia do ensino.

Os “educadores profissionais” catarinenses que, como o que ocorrera no cenário nacional, proclamaram-se capazes de reformar a escola implementando uma pedagogia moderna adequada aos rumos da nação, operavam uma assimilação de conceitos-chave provenientes da Escola Nova, sobretudo, naquilo que o movimento poderia auxiliar a organização da escola. Trouxeram aos professores os conceitos de “escola ativa” e de “centros de interesse”, dentre outros, que pudessem reformular a prática pedagógica, atualizando-a e, supostamente, distanciando-a da velha escola, recentemente alvo de tantas críticas.

A fim de construir um espaço de divulgação das novas idéias, os dirigentes do D. E. propuseram as *Semanas* como forma de aproximação dos docentes que há muito haviam egressado dos cursos de formação inicial. Como uma espécie de projeto de formação continuada, aqueles técnicos traziam aos professores as mais atuais “receitas didáticas”, exemplificadas em suas aulas-modelo e discussões sobre os planos de ensino que aqueles traziam o evento. Engendraram-se as relações entre eles e os professores pautadas no discurso de comprometimento que estes últimos deveriam ter com o projeto político do novo governo. A construção de um cidadão brasileiro adequado a trilhar os caminhos da modernidade dependia da ação educativa sobre a qual os professores possuíam o domínio, devendo aperfeiçoar-se nas técnicas que aprendiam durante as *Semanas*, a fim de fazer prosperar a escola nova. Até os jornais locais já haviam sido influenciados por esse sentimento de que os professores possuíam uma missão política:

Durante os dias que passamos em contacto com os paladinos da escola nova, ouvindo lhes os ensinamentos e observando o interesse com que o nosso professorado acompanhava as aulas e palestras pedagógicas, ficamos convencidos de que, hoje em dia, passa no espirito dessa classe abnegada e tão pouco compreendida — o professorado — o desejo confessado de ser ainda mais util na educação e nacionalização dos nossos pequenos patricios. (SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**. Brusque, 31 out. 1936).

Aqueles profissionais constituíam um grupo de grande força política, porém sem grande interlocução acadêmica com o resto do país. Mas, circulavam com a autoridade de quem conhecia de perto os problemas da educação catarinense. Esforçaram-se, pois, por criar uma marca de sua administração à frente do Departamento de Educação do Estado. A aproximação com os docentes operacionalizada pelas *Semanas* fez com que obtivessem

grande adesão a suas propostas. Propunham se tornar mentores daquela geração de professores, colocando-se como almas iluminadas e instruídas no que havia de mais moderno em pedagogia, e referências absolutas quando o assunto era educação.

O comprometimento dos docentes com a nova pedagogia era visto pelos educadores do D.E. como mais um exemplo da eficiência das *Semanas*, pois que nunca havia sido dado aos professores a oportunidade de expor suas dúvidas sobre a prática pedagógica. A tal “escola tradicional” figurava como vilã, pois afirmavam que a antiga dinâmica escolar não favorecia a atividade docente e sua ineficiência evidenciava-se sem que os professores pudessem modificar sua prática. Dessa maneira, para os professores, o evento passou a significar o espaço de veiculação das teorias mais atualizadas. Aos técnicos, por sua vez, as *Semanas* se transformaram no germe da construção de uma nova perspectiva educacional no Estado.

A “renovação” divulgada pelas *Semanas* era medida em sua eficiência pelos Inspectores Escolares, reafirmando a profunda diferenciação entre as escolas que já tinham contato com as teses educacionais mais atuais:

Nas minhas viagens durante êste mês, além dos Grupos Escolares desta cidade, passei em 14 escolas estaduais e em 8 municipais, podendo verificar que as palestras realizadas na “Semana Educacional”, de Itajaí, tiveram o condão de imprimir no seio do professorado itajaiense, o uso de novas idéias e estímulo, um verdadeiro entusiasmo. Todas as escolas apresentam aspéto bem diferente do de até agora: vasos ou melhor, latinhas e caixinhas (com função de vasos) contendo variadas folhagens, flores e até lindíssimas especimens de parasitas, cujos cuidados estão a cargo dos próprios alunos; quadros, com recórtés de revistas e jornais, para o estudo da aritmética, história, etc. dão ás salas de aula um ambiente inteiramente novo para as crianças e impressionam agradavelmente até visitantes, que, logo de entrada, se convencerão de que “a escola vive”. A par do cuidado de enfeitar a sala, há também a preocupação de um asseio correspondente ao aspéto festivo da escola, como ainda ordem na disposição e guarda do material escolar.(PHILLIPPI, P. P. Trecho de um Relatório. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936).

Imersos nas políticas geradas sob a insígnia de um Brasil moderno, os métodos e modelos de práticas pedagógicas, forjados a partir de então, eram notas fundamentais da partitura que se criava no Estado. Os pressupostos do movimento da Escola Nova, ou a parcela que dele foi apropriada, passaram a ocupar espaço nas preocupações dos intelectuais do Estado, por representarem a possibilidade de inserção das inovações na escola primária catarinense, respondendo às demandas nacionais.

A renovação estava sendo processada no Estado, segundo os técnicos que a implementavam por meio das *Semanas*, a partir desse trabalho constante de divulgação dos métodos modernos de ensino e o evento vinha se mostrando eficiente nesse aspecto. Isso porque, a nova pedagogia, nesse espaço de debates, tinha efeito quase imediato sobre a prática docente, supostamente disseminando-se nas suas comunidades escolares.

A partir daí, os dirigentes do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina transformaram a formação continuada em obra extensiva de modernização do sistema de ensino, segundo aquilo que consideravam exequível nas terras barriga-verde. Neste quadro, as *Semanas Educacionais* foram o modo mais eficiente de reunir em torno dos “novos” conhecimentos de pedagogia o maior número possível de docentes.

## FONTES

AREÃO, João dos Santos. **Relatório da Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Florianópolis, 1º trimestre de 1937. Mimeo.

AZEVEDO, Fernando de. A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 83-113.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos Caminhos e Novos Fins**. Melhoramentos, 1958c. v.VII (Obras Completas).

BARBOSA, Elpídio. **Relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça pelo Diretor Interino do Departamento de Educação**. Florianópolis, 1940. Mimeo.

KRUEGER, Profª. Olga Tereza de C. Ramos. Semana Pedagógica de Brusque. **Revista de Educação**. n.4 e 5, jul.-out. de 1936, s.p.

MOSSIMANN, Adriano. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General PTOLOMEU DE ASSIS BRASIL, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1931. Mimeo.

OLIVET, Leonor. Semana de Educação de São Francisco. **Revista de Educação**. Florianópolis, n. 4 e 5, jul-out. de 1936.

Relatório. Relatório apresentado ao Dr. Manuel da Nóbrega, Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina ao Snr. Dr. Cid Campos, Secretário do Interior e Justiça, em 31 de maio de 1929.

Relatório. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo sr. Presidente da República, pelo dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. 1938.

Relatório. Serviços da Instrução Pública durante o ano revolucionário (25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1931). Apresentado pelo professor Barreiros Filho.

SANTA CATARINA. Instruções Liga Pró-Língua Nacional. Departamento de Educação. Circulares 1943-1944. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. 1945.

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

SANTA CATARINA. Lei. n. 846 de 11 de outubro de 1910. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1911. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1920.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 105, de 26 de setembro de 1935. In: Coleção de Decretos-Leis e Decretos até de 1940. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1940.

\_\_\_\_\_. Lei n. 686 de 11 de outubro de 1911. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 13.014 de 04 de maio de 1918. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 796, de 02 de maio de 1914. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.204, de 19 de Fevereiro de 1919. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1300, de 12 de novembro de 1919. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1919. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1919.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 572, de 25 de fevereiro de 1911. In: Coleção de decretos, leis e portarias de 1911. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1920.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935. In: Coleção de leis, decretos, resoluções e portarias de 1935. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1935.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938. In: Coleção de Decretos-Leis de 1938. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 100, de 27 de abril de 1938. In: Coleção de Decretos-Leis de 1938. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 123, de 15 de junho de 1938. In: Coleção de Decretos-Leis de 1938. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 124, de 18 de junho de 1938. In: Coleção de Decretos-Leis de 1938. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939. In: Coleção de Decretos-Leis de 1939. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1939.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 926, de 23 de julho de 1940. In: Coleção de Decretos-Leis e Decretos até de 1940. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1940.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 957, de 13 de fevereiro de 1941. In Coleção de Decretos-Leis e Decretos até de 1945. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1948.

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

SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Liberal**. São Francisco do Sul, 22 ago. 1936.

SEMANA DE EDUCAÇÃO. **O Progresso**. Brusque, 07 nov. 1936.

SEMANA EDUCATIVA. **Cidade de Blumenau**. Blumenau, 18 jul. 1936. n. 80

SEMANA EDUCATIVA. Organizada pelo Departamento de Educação. **Alvorada**. Blumenau, 24 jul. 1936.

SEMANA RURALISTA. **A Imprensa - Semanário da vida no sul do Estado**. Tubarão, 07 jun. 1936. Pagina Suplementar, n.1.

STODIECK, H. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

TRINDADE, Luiz Sanchez Bezerra da. **Relatório do Departamento de Educação, apresentado ao exmo. sr. Secretário dos Negócios do Interior e Justiça**. Florianópolis, 1937. Mimeo.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n.4 e 5, jul.-out. de 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n. 6, nov – dez. de 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano II, n. 7, jan.-fev. de 1937

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n. 1, jan-fev. 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Ano I, n. 2, mar.-abr. de 1936.

ESTUDOS EDUCACIONAIS. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

A IMPRENSA. Tubarão (Santa Catarina), 07 jun. 1936. (Página Suplementar)

A REPÚBLICA. Florianópolis (Santa Catarina), 08 jan. 1937.

A REPÚBLICA. Florianópolis (Santa Catarina), 12 jan. 1937.

A REPÚBLICA. Florianópolis (Santa Catarina), 16 jan. 1937.

ALVORADA. Blumenau (Santa Catarina), 24 jul. 1936.

CIDADE DE BLUMENAU. Blumenau (Santa Catarina), 15 jul. 1936.

CIDADE DE BLUMENAU. Blumenau (Santa Catarina), 18 jul. 1936.

GAZETA DO POVO. Tubarão (Santa Catarina), 07 jun. 1936.

O ALBOR. Laguna (Santa Catarina), 05 jul. 1936.

O ALBOR. Laguna (Santa Catarina), 12 jul. 1936.

O ALBOR. Laguna (Santa Catarina), 28 jun. 1936.

O LIBERAL. São Francisco do Sul (Santa Catarina), [s.d].

O LIBERAL. São Francisco do Sul (Santa Catarina), 15 ago. 1936.

O LIBERAL. São Francisco do Sul (Santa Catarina), 22 ago. 1936.

O LIBERAL. São Francisco do Sul (Santa Catarina), 29 ago. 1936.

O LIBERTADOR. Itajahy (Santa Catarina), 24 out. 1936.

O LIBERTADOR. Itajahy (Santa Catarina), 26 set. 1936.

O PROGRESSO. Brusque (Santa Catarina), 07 nov. 1936.

O PROGRESSO. Brusque (Santa Catarina), 10 out. 1936.

O PROGRESSO. Brusque (Santa Catarina), 14 nov. 1936.

O PROGRESSO. Brusque (Santa Catarina), 17 out. 1936.

O PROGRESSO. Brusque (Santa Catarina), 31 out. 1936.

O REBATE. Brusque (Santa Catarina), 07 nov. 1936.

O REBATE. Brusque (Santa Catarina), 10 out. 1936.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional um percurso com Paschoal Lemme**: por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A Formação do Normalista na Escola Catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria Das Dores. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora Da UFSC, 2002. p. 135-163. (Série Pesquisas 1).

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos César de. (Org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: **Os intelectuais da infância**. FREITAS, Marcos Cezar de; JUNIOR, Moyses Kuhlmann (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002, p.373-408.



CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa [Portugal]: Difel, 2002.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do ensino**: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Florianópolis, 2002. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Educação de Educadores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**. O ginásio catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma Psico-Sociologia Educacional**. A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos Cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DAROS, Maria Das Dores; SILVA, Ana Cláudia da; DANIEL, Leziany Silveira. **Fontes Históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. (Série Pesquisas 4).

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

FAVERI, Marlene de; Universidade Federal de Santa Catarina. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a segunda guerra em Santa Catarina. Florianópolis, 2002. 392 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Fpolis/SC: Ademe, 1975.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.231-260, jul.-dez. 2002.

FREITAS, Cezar. A educação como tema do pensamento autoritário no Brasil. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. 2º semestre de 1993. n.202.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, estado e educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas/ SP: UNICAMP, 1995.

LAMOUNIER, Bolívar. O modelo institucional dos anos 30 e a presente crise brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n. 14, p.39-56, 01 jan.-abr. 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**. Rio De Janeiro: Melhoramentos, 1978. 271 p. (Biblioteca de Educação).

LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.) **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação / Manoel Bergström Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O Português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da UNIVALI; Blumenau: Ed. da FURB, 2000.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: Os intelectuais e a política no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº4. Junho 1987, vol. 2, pp. 165-187.

MEIRINHO, Jali & JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. **Nomes que ajudaram a fazer Santa Catarina**. Vol.1. Florianópolis: Edeme, 1972.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil 1920-1945**. São Paulo: DIFEL, 1979.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U.: EDUSP, 1974.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino público, nacionalidade e controle social política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922**. Florianópolis, 2000. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

NÓBREGA, Paulo de. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: DAROS, Maria das Dores; SCHEIBE, Leda. (Orgs.) **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. (Série Pesquisas 1).

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Rev. Fac. Educ.** Jan.-Jun. 1998, vol.24, no.1, p.105-125.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BONEMY, Helena. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV/ Universidade de São Francisco, 2001. p. 103-25.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; GOMES, Eduardo Rodrigues; WHATELY, Maria Celina (Org.). **Elite intelectual e debate político nos anos 30: uma bibliografia comentada da Revolução de 1930**. Rio De Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Flavia Maria Machado; Universidade Federal de Santa Catarina. **Escola pública em Lages na década de 1930 - espaço de disputa política**. Florianópolis, 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva; DAROS, Maria das Dores; Universidade Federal de Santa Catarina. **A escola normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento**. Florianópolis, 1999. 146f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

SILVA, Ana Claudia da. Universidade Federal de Santa Catarina. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Florianópolis, 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Abelardo. **A Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina e seus titulares**. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1938a.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. São Paulo: Editora Nacional, 1938b.

VIEIRA, Alexandre Sarda. **A educação formal no velho município de Chapecó (1929-1945)**. Florianópolis, 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba, 2004. CD-ROM.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova**. Nova Bragança Paulista: EDUSF, 2002.