

JULIETE SCHNEIDER

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO PELA
EXPANSÃO DO CICLO GINASIAL NORMAL EM SANTA CATARINA
(1946-1969)**

Florianópolis – Santa Catarina
2008

JULIETE SCHNEIDER

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO PELA
EXPANSÃO DO CICLO GINASIAL NORMAL EM SANTA CATARINA
(1946-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política

Orientadora: Prof^ª Dra. Ione Ribeiro Valle

JULIETE SCHNEIDER

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO PELA
EXPANSÃO DO CICLO GINASIAL NORMAL EM SANTA CATARINA
(1946-1969)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, História e Política

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em 04 de Abril de 2008.

Prof^a Dra. Ione Ribeiro Valle (PPGE/ CED/ UFSC – Orientadora)

Prof^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Unisinos – Examinadora)

Prof^a Dra. Maria das Dores Daros (PPGE/ CED/ UFSC – Examinadora)

Prof^a Dra. Terezinha Maria Cardoso (PPGE/ CED/ UFSC – Suplente)

Florianópolis, 04 de Abril de 2008.

*Dedico esta dissertação ao meu pai
Osmar Schneider (in memoriam)
pelo exemplo de determinação e
busca incansável do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ione Ribeiro Valle, orientadora desta pesquisa, pela perícia, habilidade e destreza na condução da produção científica e pela constante demonstração de simplicidade, companheirismo e generosidade;

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo refinamento teórico proporcionado durante as disciplinas;

Um agradecimento especial à professora Dra. Maria das Dores Daros pelas sugestões sempre tão oportunas e por tantas palavras amigas;

Aos colegas e pesquisadores do Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina", pelas contribuições científicas e pelo companheirismo;

Ao meu esposo Airton José Ruschel, pela demonstração de persistência na realização de seus sonhos, pelo otimismo e pela segurança;

Ao meu amado filho Pedro, por tantas vezes exigir minha atenção, fazendo com que eu equilibrasse constantemente as minhas prioridades;

Aos meus pais Osmar Schneider (*in memoriam*) e Irani Maria Schneider, pelo “desafio da educação” e pela oferta de aconchego constante;

Às entrevistadas por este estudo Maria das Dores, Maria Antonieta, Vanda e Vera, por compartilharem suas histórias.

À banca examinadora da versão final deste trabalho; e

Ao CNPQ, pela oferta de bolsa que favoreceu a realização desta pesquisa.

RESUMO

O Brasil da segunda metade do século XX passou por importantes transformações econômicas, políticas e educacionais, que ampliaram as oportunidades escolares e exigiram novos modelos de oferta. Nesta pesquisa analisamos o processo de democratização e a dualidade estrutural dos cursos de formação de professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental catarinense, no período de 1946 a 1969. Para tanto, reconstituimos o processo de ampliação das oportunidades educacionais, particularmente em relação ao Ensino Normal, através do mapeamento do número de estabelecimentos que ofereciam estes cursos e o movimento de matrícula. A democratização do acesso a esse nível de ensino teve um papel importante no contexto das oportunidades de se cursar o ensino secundário. A dualidade estrutural existente nesses cursos ficou evidente através dos dois tipos de curso oferecidos: o ginásial e o colegial. Com diferentes finalidades, cada um deles veiculava determinados saberes pedagógicos que acabavam por definir diferentes esferas de atuação para os profissionais diplomados. Ilustramos esta situação do Ensino Normal no Estado com algumas entrevistas. A pesquisa tem por referência um quadro teórico sobre a educação em geral e sobre a sociologia da educação em particular, tendo por base uma análise sócio-histórica dos dados quantitativos e qualitativos levantados junto às instâncias oficiais.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Normal - formação de professores –
políticas públicas – democratização

ABSTRACT

Brazil of the second half of the century XX went by important economical, politics and education transformations that enlarged the school opportunities and demanded new models offer. In this research we analyzed the democratization process and the structural duality of the courses of teachers' formation for the teaching of initial series of the fundamental education in Santa Catarina State, in the period from 1946 to 1969. For this, we reconstituted the enlargement process of the education opportunities, particularly in relation to the courses of teachers' formation, through the mapping of the number of establishments that offered these courses and the matriculation movement. The democratization of the access at that teaching level had an important paper in the context of the opportunities of studying the secondary teaching. The structural duality existing in those courses is evident through the two course types offered: the gymnasial and the collegial. With different purposes, each one of them transmitted certain pedagogic knows that ended for defining different spheres of performance for the graduated professionals. We illustrated this situation of the Normal Teaching in the State with some interviews. The research has for reference a theoretical panorama about the education in general and on the sociology of the education in matter, having for base a social-historical analysis of the quantitative and qualitative data obtained at official instances.

KEYWORDS

Normal teaching - teachers' formation - public politics - democratization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A origem e o contexto desta investigação	15
1.2 Recursos Teórico-Metodológicos	27
1.2.1 Referencial Teórico	27
1.2.2 Metodologia	32
1.2.3 Fontes de pesquisa	34
2 POLÍTICA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATÉ 1946.....	36
2.1 O desenvolvimento educacional brasileiro e o <i>locus</i> (a posição da) formação de professores até as Leis Orgânicas de 1940	37
2.1.1 O movimento ruralista do ensino primário e normal.....	46
2.1.2 O regime clientelista ao qual estava submetido o ensino normal no período anterior ao da Lei Orgânica	48
3 A AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO NORMAL: O CICLO GINASIAL COMO VIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO CATARINENSE NO PERÍODO DE 1946 A 1969.....	51
3.1 Da primeira lei federal sobre a formação de professores até a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (1946-1961): o ensino normal cresce sob o argumento de formar professores	54
3.1.1 A expansão do ensino normal	59
3.1.2 A falta de entrosamento entre os Cursos Normais Regionais e as Escolas Normais.....	65
4 DA LDBEN 4.024/1961 ATÉ O DESMONTE DA ESCOLA NORMAL TRADICIONAL EM 1969: ATENDIMENTO AOS JOVENS QUE NÃO TINHAM OUTRA OPÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO	67
4.1 A “invasão” no ensino normal	79
4.2 Desvio de finalidade: o ensino normal atende principalmente a demanda por ensino secundário.....	88
4.3 O desmonte da Escola Normal tradicional	91
4.4 Críticas ao Ensino Normal	92

5 OS SABERES PEDAGÓGICOS NO ENSINO NORMAL.....	95
5.1 O Currículo do Ensino Normal em Santa Catarina (1946-1963)	100
5.2 O Currículo da Escola Normal em Santa Catarina (1963-1969)	105
6 TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DO GINÁSIO NORMAL.....	110
O Ginásio Normal se expande, mas não responde ao objetivo de formar professores..	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos no Ensino Normal, segundo o ciclo concluído – Brasil nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970. 23
- Gráfico 2** - Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos no Ensino Normal, segundo o ciclo concluído – Santa Catarina nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970.....24
- Gráfico 3** - População rural e urbana em Santa Catarina Anos 1940-1950-1960-1970.....48
- Gráfico 4** - Evolução da Matrícula Total no Ensino Normal em Santa Catarina 1947-1969.....52
- Gráfico 5** - Evolução da Matrícula por Ciclo no Ensino Normal em Santa Catarina 1947-1969.....53
- Gráfico 6** – Matrícula no ensino normal por ciclo em Santa Catarina 1947-1959.....61
- Gráfico 7** - Matrícula no Curso Normal Regional em Santa Catarina por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959..... 63
- Gráfico 8** - Matrícula na Escola Normal em Santa Catarina por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959.....64
- Gráfico 9** – Evolução da Matrícula por Ciclo no Ensino Normal em Santa Catarina e no Brasil 1960-196980
- Gráfico 10** - Matrícula no ensino secundário ginásial por curso em Santa Catarina de 1962-1969.....86
- Gráfico 11** - Matrícula no ensino secundário colegial por curso em Santa Catarina de 1962-196987

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos de ensino normal públicos criados em Santa Catarina de 1950- 1959	62
Tabela 2 - Estabelecimentos de Ensino Normal por rede e ciclo em Santa Catarina 1965	81
Tabela 3 - Matrícula no ensino normal em Santa Catarina em 1966 por rede e ciclo de ensino.....	82
Tabela 4 - Número de estabelecimentos e número de matrícula no ensino normal em Santa Catarina por rede de ensino, ciclo de curso e cidades – 1966	84
Tabela 5 – Grade curricular do Curso Normal Regional, por série.....	100
Tabela 6 - Grade curricular do Curso Normal, por série.....	102
Tabela 7 – Grade curricular do Ginásio Normal e carga horária por disciplina (horas/ aula), por série.....	106
Tabela 8 - Grade curricular do Colégio Normal e carga horária por disciplina (horas/ aula), por série.....	107

LISTA DE FOTOS

- Foto 1:** Convite para a formatura no Curso Normal Regional Jorge Lacerda, em Praia Grande, 1965.....115
- Foto 2:** Formatura no Ginásio Normal “Bom Retiro” em 1966, em Bom Retiro.....116
- Foto 3:** Formatura no Colégio Normal “Bom Retiro” em 1969, em Bom Retiro.....116
- Foto 4:** Quadro de formatura no Colégio Normal “Bom Retiro” em Bom Retiro, 1969.....117
- Foto 5:** Baile de Formatura no Colégio Normal “Bom Retiro”, em Bom Retiro, 1969.....117
- Foto 6:** Anel de formatura no Colégio Coração de Jesus, Curso Colegial Normal em 1968, Florianópolis.....118
- Foto 7:** Histórico Escolar do Curso Ginásial Normal no Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, 1965.....119
- Foto 8:** Diploma do Colégio Normal no Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, 1968.....120

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

Tabela - Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos, por grau de ensino, segundo o tipo de curso ou diploma – Brasil e Santa Catarina nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970.

ANEXO B

Tabela – Santa Catarina População urbana e rural Anos 1940-1950-1960-1970

ANEXO C

Tabela - Evolução da matrícula no Ensino Normal em Santa Catarina 1947-1959/ 1962-1969

ANEXO D

Tabela - Santa Catarina Ensino Médio de 1º e 2º ciclos Matrícula Final Anos de 1962 a 1969

ANEXO E

Tabela - Matrícula no ensino normal por ciclo em Santa Catarina 1947-1959

ANEXO F

Tabela 6 - Matrícula no ensino normal em Santa Catarina por ciclo e por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959

ANEXO G

Programas das disciplinas do Curso Normal Regional e Curso Normal (1946)

1 INTRODUÇÃO

*"Podemos escolher o que semear,
mas somos obrigados a colher aquilo que plantamos"*
(*Provérbio chinês*)

O processo de ampliação das oportunidades escolares em todos os níveis de ensino modificou consideravelmente a estrutura do sistema de educação no Brasil e em Santa Catarina, durante todo o século XX. Assim, pensar a democratização do ensino tem sido um desafio para pesquisadores e administradores do sistema de educação nacional. A expansão do acesso à escola, que se intensificou a partir de 1950, produziu a necessidade de qualificar professores para atuarem nas redes pública e particular de ensino primário e colocou esses cursos no alvo das políticas do Estado brasileiro. Desde o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores para o exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental, a influência da conjuntura econômica e social dos diferentes momentos históricos gerou embates e lutas políticas e pedagógicas no interior das diversas instâncias educacionais.

Esses movimentos sempre envolveram os professores, que acabaram tendo um papel fundamental no processo de democratização da educação e na qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que sua socialização profissional foi promovida por este mesmo sistema educacional. Por estarmos preocupadas com um sistema de ensino desigual, que proporciona diferentes oportunidades aos seus alunos, que tem se mostrado segregativo, classificatório e excludente, é que nos interessamos em estudar os cursos de formação dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental, especificamente aquela colocada em prática no Estado de Santa Catarina.

Tendo em vista a dinâmica do movimento de escolarização desencadeado principalmente a partir dos anos 30 do século XX, e seus impactos na formação de professores, esta pesquisa analisa o processo de democratização do acesso ao ensino secundário¹ e sua vinculação com a expansão dos cursos de magistério das séries iniciais do ensino fundamental catarinense, bem como sua organização estrutural, no período de 1946 a

¹ Optamos em utilizar a nomenclatura “ensino secundário” para designar o grau médio de ensino por ser a mais recorrente na legislação educacional no período de 1946 a 1969. Curso “Propedêutico” utilizamos para designar a formação geral para o ingresso no Ensino Superior, oferecida como um dos cursos secundários.

1969. Para tanto, nosso objetivo é reconstituir o processo de ampliação das oportunidades educacionais, particularmente em relação aos cursos de formação de professores, através do mapeamento do número de estabelecimentos que ofereciam esses cursos nos ciclos² ginásial e colegial, e o movimento do número de matrículas nas redes de ensino. Nossa hipótese é de que a democratização do ensino secundário ocorreu pela expansão do ciclo ginásial normal público num período caracterizado por uma forte demanda por escolarização secundária. Partimos do pressuposto de que há uma dualidade estrutural nos dois ciclos oferecidos, pois, com diferentes finalidades, cada um deles cumpria uma determinada função social respondendo assim às mudanças do contexto econômico e educacional do período.

1.1 A origem e o contexto desta investigação

Ao optarmos pela formação de professores como objeto de pesquisa, consideramos, primeiramente, a vinculação que mantemos desde 2005 com o Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina", ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSC, onde realizamos estudos e discussões teóricas acerca da formação, socialização e profissionalização do magistério.

A decisão por centrar este estudo no Estado de Santa Catarina, por sua vez, está relacionada ao conjunto de aquisições que marcaram a nossa trajetória acadêmica, decorrentes tanto da nossa formação no Curso de Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais, quanto da pesquisa que realizamos no campo educacional onde desenvolvemos estudos sócio-históricos sobre o ensino médio catarinense³.

Também motivaram e justificaram a escolha deste tema o fato de que o nosso sistema educacional progrediu ao longo do século XX, ganhando um grande impulso a partir dos anos 50 em decorrência das mudanças econômicas, políticas e sociais que afetaram a sociedade brasileira em todos os seus níveis.

² A nomenclatura "ciclo" será utilizada em toda esta pesquisa com base no Decreto-Lei federal nº 8.530/1946 e no Decreto-Lei do Estado de Santa Catarina nº 257/1946 que fazem referência aos dois ciclos do ensino normal: ginásial e colegial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1961 utiliza a nomenclatura ensino normal de grau ginásial e grau colegial, sendo que a Lei Estadual nº 3.191 de 1963 usa esta mesma nomenclatura e também refere-se ao primeiro e segundo ciclos do ensino normal. A Lei Estadual nº 4.394 de 1969 vai tratar do ensino pedagógico em quatro graus. Assim sendo, optamos por utilizar a palavra ciclo visto que, na maior parte do tempo, objeto desta pesquisa (1946-1969), esse é o termo mais utilizado pela legislação educacional.

³ Essa pesquisa, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da UDESC (2002-2004), permitiu produzir uma visão geral sobre o ensino médio. Essa análise está publicada no livro "Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias Políticas e Tendências" (2006), organizado pelos professores Norberto Dalabrida e Ione Ribeiro Valle, nos Capítulos 2 "O direito à escolarização média" (p. 29-53); 3 "As finalidades do ensino médio" (p. 55-83); e 4 "O acesso ao ensino médio catarinense"(p. 85-116).

A pesquisa que desenvolvemos durante a graduação, e que enfocou o ensino médio ao longo do século XX, permitiu perceber que as reais transformações no sistema de ensino acontecem lentamente, parecem sempre muito incertas e indicam que estamos longe de consolidar um sistema de ensino verdadeiramente democrático. As medidas aplicadas no campo educacional derivam, geralmente, de decisões que beneficiam uns em prejuízo dos outros. Elas acabam justificando a dualidade – estrutural e social – que tem caracterizado historicamente o ensino médio brasileiro e catarinense.

Ao dirigirmos nosso olhar sobre a educação escolar brasileira, pudemos perceber que o interesse dos pesquisadores pela escolarização média é muito recente. Os estudos sobre a educação média catarinense são ainda mais raros e em sua maioria produzidos pelas instâncias oficiais, especialmente na forma de diagnóstico. Constatamos igualmente que as décadas de 1940, 1950 e 1960 são as que despertaram ainda menos o interesse dos pesquisadores. Assim, foi de extrema relevância podermos compreender a escolarização média para, nesta dissertação, aprofundarmos o conhecimento sobre a formação de professores e delimitarmos o período de abrangência do nosso estudo.

De 1946 a 1969 o sistema educacional brasileiro estava organizado da seguinte forma: Ensino Primário (4 anos); Ensino Secundário, oferecido nos ciclos ginásial (4 anos) e ciclo colegial (3 anos). A formação de professores era oferecida no Ensino Normal, um dos cursos secundários profissionalizantes existentes no período. Havia também o curso Propedêutico, funcionando como “estrada real” para a universidade até 1961, tal como caracterizavam Valle, Schvaab e Schneider (2005), quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961⁴. Desta forma, o Ensino Normal era organizado em dois ciclos e diplomava Regentes de Ensino Primário, os que concluíam o ciclo ginásial, e Professores Primários, os que terminavam o ciclo colegial.

No que concerne às produções sobre a formação de professores, realizamos um levantamento, a título de “estado da arte”, para conhecer melhor nosso objeto de estudo. Este permitiu perceber que os anos de 1940, 1950 e 1960 não foram priorizados por estas produções, o que não ocorre, por exemplo, em relação à Primeira República⁵ e ao período

⁴ Algumas modificações sobre o acesso ao ensino superior já haviam sido implementadas pela Lei nº 4.244 de 09/04/1942 (Gustavo Capanema) e posteriormente pela Lei nº 1821 de 12/03/1953 houve a equivalência dos cursos dos vários ramos de nível médio.

⁵ A obra “Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)” organizada por Maria das Dores Daros, Ana Cláudia da Silva e Leziany Silveira Daniel, publicada em 2005, apresenta um conjunto de fontes de pesquisa referentes aos cursos de formação de professores em Santa Catarina nesse período. Esse trabalho inaugura um campo de pesquisa ao revelá-lo pouco explorado.

posterior ao Golpe Militar⁶. Dentre os trabalhos que têm como objeto a formação de professores destacamos o artigo de Valle (2005): “Formação de professores: um esforço de síntese”, que analisou a produção acadêmica dos grupos de trabalho Formação de Professores e Sociologia da Educação a partir dos estudos apresentados nas Reuniões Anuais da Anped e no Seminário da Região Sul no período de 1995 a 2000. A autora elaborou uma síntese apoiada nas conclusões dos estudos selecionados, privilegiando três aspectos básicos: um novo perfil de professor, a profissionalização e a formação de professores. Foram repertoriados 185 trabalhos e selecionados 61 para análise mais aprofundada. Dentre os trabalhos analisados não constam estudos do período de 1946 a 1969. A formação inicial e contínua de professores apareceu num número significativo de pesquisas e, conforme Valle (2005, p. 227), dentre esses trabalhos, “Quatro temas podem ser destacados: a revisão do currículo, as políticas educacionais, a formação universitária do professor de 1ª a 4ª série e a formação contínua.”.

Em Santa Catarina, Laffin (2005) elaborou um estudo com o objetivo de levantar e discutir as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas que têm como objeto a formação inicial e continuada/em serviço, de professores dos anos iniciais de escolarização, produzidas nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e de doutorado no Estado. Foram analisados os resumos das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação no período de 1990 a 2004 nas seguintes instituições: UFSC, UDESC, UNC, UNISUL, UNIVALI, FURB, UNESC e UNOESC.

No universo pesquisado foram identificadas 90 produções sobre o tema formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica, sendo 84 dissertações e 6 teses. Estas produções foram distribuídas em três subcategorias: Formação inicial, com 36 trabalhos; Formação continuada, com 34 produções; e Prática Pedagógica, profissão docente e formação docente, com 20 trabalhos.

Considerando que o nosso estudo trata da formação inicial do professor, e que 40% das produções analisadas por Laffin contemplam essa subcategoria, a autora destaca as temáticas analisadas:

no âmbito da categoria *Formação inicial*, temáticas que abordam questões gerais e políticas sobre formação de professores, questões específicas sobre a formação profissional inicial de docentes, vários elementos referentes aos cursos de pedagogia, e ao ensino de diferentes áreas do conhecimento e formação inicial.” (LAFFIN, 2005, p. 141)

⁶ A obra “Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina”, de Gladys M. T. Auras, publicada em 1998, analisa aspectos da relação modernização econômica x formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina, privilegiando as décadas de 1960 e 1970.

A autora considera que a produção acadêmica dos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado – em Santa Catarina, referentes à formação de professores da educação básica “ainda pode ser considerada incipiente, pois estes programas, na sua maioria, são muito recentes.” (LAFFIN, 2005, p. 159).

Ainda no âmbito do Estado de Santa Catarina, Valle (2003), em sua obra “A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série” discutiu a profissionalização docente como “objetividade marcada pelo contexto sócio-histórico-legal”. A autora evidencia o perfil social, a trajetória escolar dos professores e a constituição da carreira do magistério nos anos 1980 e 1990, tendo por amostra a situação do magistério da Região Serrana de Santa Catarina.

Scheibe e Daniel (2002), também abordam a formação de professores no artigo “Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no Século XXI”, ao explicitar a trajetória de formação docente sob a perspectiva das políticas educacionais no país e no Estado de Santa Catarina, desde a institucionalização das primeiras escolas normais até a formação de professores no ensino superior. As autoras destacam a dualidade presente na constituição deste ramo do ensino e a busca constante pelas condições de uma efetiva qualificação e valorização profissional.

As pesquisas já realizadas sobre a formação de professores em Santa Catarina revelam, portanto, que o período objeto do nosso estudo ainda não foi amplamente explorado. Além disso, as pesquisas levantadas não contemplam a análise do processo de democratização desse ramo do ensino.

Ainda no âmbito da nossa pesquisa de Iniciação Científica, pudemos observar que se as oportunidades escolares se multiplicaram especificamente no que concerne ao ensino fundamental, gerando uma importante demanda para os níveis médio e superior, as desigualdades de percurso não perderam sua importância e explicitam as contradições e ambigüidades dos projetos de democratização.

Quanto à formação de professores pudemos perceber que, primeiramente, as desigualdades ficam evidentes através dos tipos de cursos secundários oferecidos: o propedêutico e o profissionalizante, ficando o Ensino Normal como um dos cursos profissionalizantes que conduzia o aluno diretamente ao mercado de trabalho. No interior dos cursos de formação de professores, as diferentes trajetórias ficam explícitas quando

analisamos os tipos de formação oferecidos em Santa Catarina no período de 1911⁷ a 1969: apesar de mudar a nomenclatura e a duração, a estrutura desses cursos permaneceu dividida em dois ciclos que ofereciam formações diferenciadas para finalidades também diversas. De forma geral, e nos termos das prerrogativas oficiais, o primeiro ciclo oferecia formação para atuar nas escolas rurais (do interior do Estado) e o segundo ciclo formava professores para o exercício do magistério em escolas primárias e, segundo Fiori (1980, p. 74), “preferencialmente urbanas.” Esses fatos evidenciam os diferentes percursos preconizados para cada um dos cursos secundários e também para cada um dos ciclos do Ensino Normal.

A carência em termos de profissionais para atuarem nos diferentes níveis de ensino também apareceu com frequência na pesquisa que desenvolvemos sobre o ensino médio. Deste modo, os cursos de formação de professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental constituíram-se em preocupação permanente por parte do poder público, pelo fato de que esse nível de escolarização integrava as habilitações profissionalizantes, área prioritária do projeto político desenvolvimentista. Constatamos que, em relação às habilitações profissionais do ensino secundário em Santa Catarina, o Ensino Normal foi consideravelmente ampliado: “O curso normal foi o que mais cresceu, passando de 32% em 1961 para 46% em 1969 (quase 45% de aumento do número de alunos).” (VALLE, SCHVAAB e SCHNEIDER, 2006, p. 103).

A falta de professores titulados para atender à demanda das séries iniciais em Santa Catarina contribuiu para que os cursos de formação de professores permanecessem cindidos, oferecendo uma formação que pode ser considerada de caráter emergencial (ciclo ginásial) que titulava Regentes de Ensino Primário, e uma formação entendida como “mais qualificada” (ciclo colegial). Esta nomenclatura passou a ser utilizada a partir de 1946. Apesar de o poder público proclamar medidas em torno das políticas de formação de professores, continuavam sem titulação a maioria dos professores atuantes no quadro do magistério estadual. Desta forma, além da oferta dos cursos normais regulares, o Estado formou professores em regime de férias:

⁷ Em 1911, no governo Vidal Ramos, instituem-se as escolas complementares, de 3 anos, que tinham o programa idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal. A Escola Complementar habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal e, conforme Daros (2005, p. 13), “na prática, preparava professores para as numerosas escolas isoladas do Estado.” Em 1935, com o Decreto-Lei nº 713, as escolas complementares foram substituídas pela escola Normal Primária, sucedendo-se outras alterações de nomenclatura. Desta forma, somente em 1935 é que a lei define que este ciclo é de formação de professores para a zona rural. Em 1911 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.” (SANTA CATARINA, Decreto-lei nº 604/1911)

Na prática os cursos normais existentes não conseguem preparar e/ou encaminhar para o magistério o número de professores normalistas de que o ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série necessita. Na impossibilidade de recrutar o elemento qualificado, na proporção necessária, a Secretaria da Educação criou um mecanismo especial, para titular em regime de férias 3.000 professores admitidos com titulação de Regente de Ensino Primário. Esse número é inferior à metade dos professores não titulados, pertencentes aos quadros do magistério Estadual. (SANTA CATARINA, 1972, p. 141)

Pudemos constatar também que, apesar do incremento no número de matrículas no Ensino Normal entre os anos de 1940 e 1970, isto não significou o aumento do número de professores titulados na rede de ensino primário no Estado. Desta forma, consideramos que a disseminação do Ensino Normal em Santa Catarina representou também a ampliação da oferta de ensino secundário visto que muitos alunos concluíam o Ensino Normal porque não tinham outra alternativa de curso, e buscavam apenas uma titulação secundária.

Um outro fator que despertou nosso interesse e atenção está relacionado ao lugar que os cursos de formação de professores ocuparam na política educacional brasileira. Pudemos constatar que, “Apesar das diversas tentativas de ampliar o leque de opções do ensino secundário, nota-se que o Ensino Normal permaneceu durante todo o período [1930 a 1960] no centro das principais medidas educacionais implementadas pelo estado brasileiro.” (VALLE, SCHVAAB e SCHNEIDER, 2006, pp. 65-66). Isto demonstra que esses cursos estiveram no alvo das políticas educacionais nos diferentes momentos históricos, influenciados pelo crescimento do ensino primário e pela elevação dos níveis de escolarização.

Além da nossa trajetória acadêmica, este estudo buscou inspiração num complexo contexto histórico que influenciou profundamente o sistema educacional brasileiro ao longo do século XX, decorrente de importantes rupturas: a passagem de um modelo econômico baseado na agricultura para um tipo de desenvolvimento econômico que se apóia fundamentalmente na industrialização; a sucessão de diferentes regimes políticos cujas práticas de poder variaram entre uma democracia incipiente, um regime autoritário e a construção gradativa de uma democracia representativa; a transformação de um sistema escolar elitista para o estabelecimento da obrigatoriedade escolar que avançou no sentido da massificação do ensino fundamental. Essas rupturas promoveram uma mudança de mentalidade e a entrada na cena política de novos atores sociais, portadores de novas expectativas educacionais, que implicaram em intensas reivindicações não somente no que diz respeito ao direito de acesso a níveis mais elevados de escolarização, redefinindo suas finalidades, mas também em termos de formação do corpo docente.

A democratização da sociedade e o desenvolvimento do modelo de industrialização a partir da segunda metade do século XX estabeleceram um contexto decisivo em matéria de escolarização da população brasileira em favor da democratização do acesso. Essa nova demanda por escola exigia professores qualificados – ou tão-somente diplomados - para atuarem principalmente no ensino primário que crescia consideravelmente. Ao mesmo tempo, o acesso à formação escolar exigiu do poder público a ampliação da oferta de níveis mais elevados de escolarização. Em resposta a estas novas demandas, a política educacional de democratização do acesso à escola estava direcionada principalmente para o Ensino Normal, que atendia a duas demandas emergentes: a formação de professores e a titulação secundária.

Desta forma, o período compreendido entre 1946 a 1969 foi escolhido como recorte temporal dessa pesquisa pelo intenso processo de democratização do acesso à escola e pelo fato de que, em 1946, foi expedida a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530), sendo o primeiro dispositivo federal que regulamentou os cursos de formação de professores, e posto em vigor em Santa Catarina nesse mesmo ano através do Decreto-Lei nº 257. No ano de 1969, a Lei Estadual nº 4.394 reformulou os cursos de formação de professores, estabelecendo uma nova estrutura, não mais dividida em dois ciclos. Em 1971, a Reforma nº 5.692 alterou a formação de professores em âmbito nacional.

Balizado por dois regimes com fortes marcas ditatoriais: fim da Era Vargas e início da Ditadura Militar, o período eleito por esta pesquisa, compreendido entre os anos de 1946 até 1969, caracterizou-se como um intervalo de tempo de intensa democratização no Brasil, sobretudo até o Golpe Militar. O regime ditatorial iniciado em 1964 efetivou alterações na legislação educacional somente no final da década de 1960, com a Reforma do Ensino Superior em 1968, com a Lei Estadual nº 4.394 de 1969, e no início da década de 1970, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692) em 1971. No campo educacional, assistiu-se a um forte movimento de ampliação da oferta e de conseqüente expansão das redes de ensino. No entanto, esta democratização da educação se limitou à expansão do sistema de ensino, num contexto de mudanças cada vez mais favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade. Inferimos, a partir desses elementos, que existe uma democratização real, decorrente da ampliação das oportunidades escolares. Segundo Valle, Mizuki e Castro (2004, p. 187), a democratização do ensino é

entendida muito mais como a ampliação das oportunidades de escolarização do que como instituição de procedimentos e implantação de práticas que permitam a participação de todos nas deliberações de um corpo coletivo (nos termos propostos por Bobbio 1985), integra os princípios que motivaram a constituição de um sistema de educação nacional.

Por considerarmos a ampliação das oportunidades educacionais uma face da democratização da educação, vemos o movimento de escolarização da população catarinense através da elevação dos índices de alfabetização em Santa Catarina que, conforme Lins (2000, p. 167), eram de 42,89% da população de 5 anos ou mais em 1940, de 56,72% em 1950, de 68,65% em 1960 e de 75,11% em 1970. Esses percentuais revelam que em 30 anos (1940-1970), o índice de alfabetização cresceu em 87%. Constatamos, portanto, que a ampliação das oportunidades escolares foi intensa, sobretudo nas séries iniciais, o que exigiu um contingente significativo de profissionais para atuarem como professores, mas também fez crescer a demanda por níveis mais elevados de escolarização.

Desta forma, podemos considerar que o direito à educação, o acesso à escola, o prolongamento do tempo de escolarização e a qualidade de ensino alteraram consideravelmente as estruturas destinadas à educação escolar e, conseqüentemente, a formação do corpo de professores. Como vimos, a ampliação da oferta de vagas nos sistemas de ensino conduziu a um processo de democratização que requereu a readaptação das estruturas educacionais existentes. Novos desafios se impuseram aos administradores da educação, mas também aos pesquisadores comprometidos com a consolidação de um sistema de ensino mais próximo da realidade das crianças, jovens e adultos.

Com o aumento significativo do número de crianças na escola, coube aos sistemas de ensino, portanto, ampliar e diversificar as redes escolares, ajustar e reajustar as estruturas administrativas à ideologia dos diferentes regimes políticos e às novas demandas sociais, criar e diversificar as habilitações profissionais e adaptar o corpo de professores às novas exigências de qualificação. A formação de professores permaneceu, assim, no alvo das políticas públicas de educação, sendo que a intensificação e a diversificação do recrutamento de professores provocaram uma expansão considerável das instituições públicas e privadas de formação.

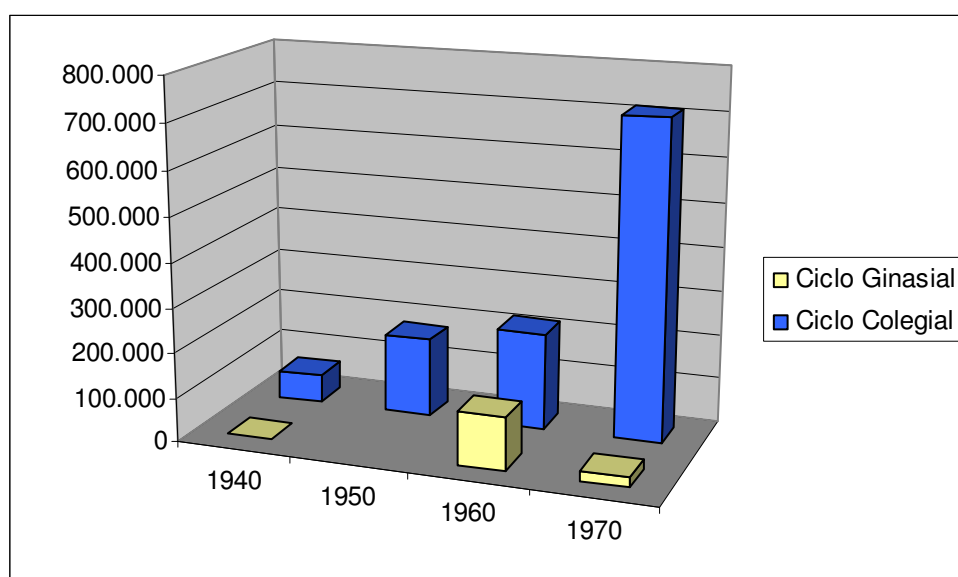
Analisando o crescimento das instituições de formação de professores, principalmente no período de 1940 a 1970, pudemos perceber que, com o intuito de diplomar profissionais de forma mais ágil e ampliar as oportunidades de escolarização secundária, o Estado investiu intensamente no ciclo ginásial normal que diplomava Regentes de Ensino Primário. Esses professores atenderiam as escolas isoladas do interior do Estado, enquanto que o curso de ciclo colegial formava o Professor Primário para atuar no conjunto de escolas primárias do Estado, como está demonstrado nas “finalidades do Ensino Normal”, explicitadas pela Lei Estadual nº 3.191 de 1963:

Art. 88 – O primeiro ciclo do Ensino Normal, constituído de quatro séries anuais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, conterà as matérias de preparação pedagógica e habilitará regentes de ensino primário para as escolas rurais.

Art. 89 – O segundo ciclo do Ensino Normal, constituído de, no mínimo, três séries anuais, habilitará professores primários para o provimento das escolas primárias de todo o Estado.

Deste modo, a expansão dos cursos de formação de professores foi marcada pela dualidade estrutural: ginásio e colégio. Os Gráficos 1 e 2 demonstram o movimento de pessoas diplomadas pelos cursos de formação de professores no Brasil e em Santa Catarina, por décadas, abrangendo o período de 1940 a 1970 e nos oferecem uma visão panorâmica da situação catarinense em relação ao contexto nacional.

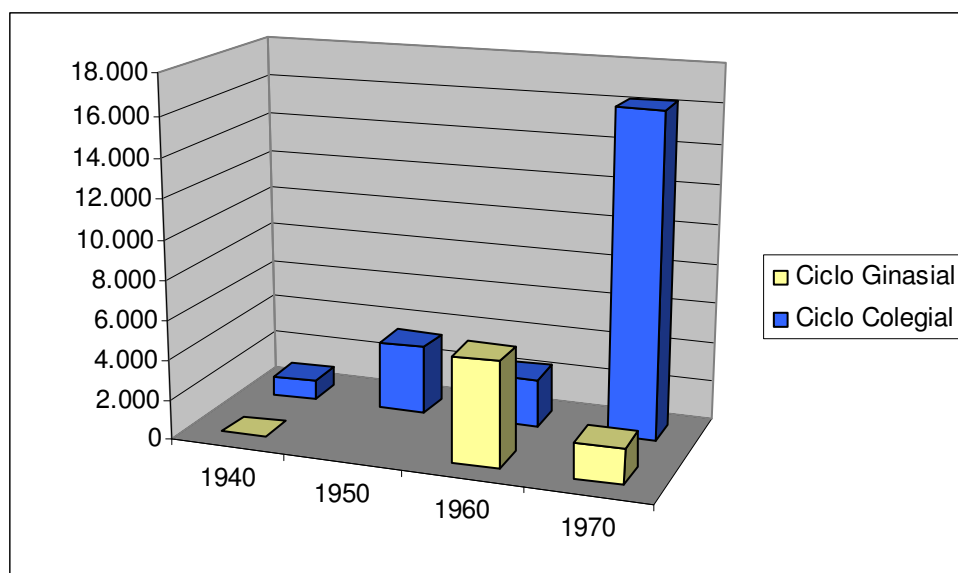
Gráfico 1
Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos no Ensino Normal, segundo o ciclo concluído – Brasil nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970.



Fonte: Adaptado dos Censos IBGE: Brasil, 1940, p. 32; Brasil, 1950, p. 25; Brasil, 1960, p. 22; Brasil, 1970, pp. 36-37; NI: não consta a informação. (Dados absolutos ver Anexo A)

Os dados do Gráfico 1 evidenciam que no Brasil, o número de pessoas formadas pelo ciclo colegial do Ensino Normal foi, no período de 1940 a 1970, sempre superior aos titulados pelo ciclo ginásial.

Gráfico 2
Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos no Ensino Normal, segundo o ciclo concluído – Santa Catarina nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970.



Fonte: Adaptado dos Censos IBGE: Santa Catarina, 1940, p. 20; Santa Catarina, 1950, p. 25; Santa Catarina, 1960, p. 17; Santa Catarina, 1970, pp. 36-37; NI: não consta a informação (Dados absolutos ver Tabela 1, em Anexos)

Já em Santa Catarina a situação era um pouco diferente no mesmo período, conforme mostram os dados do Gráfico 2. Enquanto que no Brasil a maioria dos diplomados pelo Ensino Normal cursaram o ciclo colegial, aqui no Estado na década de 1960 fica evidente que o número de pessoas formadas pelo ciclo ginásial normal foi superior ao de formadas pelo ciclo colegial. Nas demais décadas (exclusive 1950⁸), os formados pelo ciclo colegial eram em maior número. Outro fato relevante é que de 1950 para 1960 o número de formados pelo ciclo colegial diminuiu, passando de 3.472 para 2.438 pessoas. Já em 1970 houve uma “explosão” no número de pessoas formadas pelo ciclo colegial e uma queda significativa dos diplomados pelo ciclo ginásial. Este fato pode ser justificado pela nova legislação educacional do Estado, que em 1969 já extinguiu o ciclo ginásial de formação de professores.

Como pudemos perceber, os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 e os índices de alfabetização no Estado, apresentados na página 22, mostram que o Ensino Normal no período priorizado por esta pesquisa acompanha as especificidades de cada momento histórico, ou seja, ampliam-se as oportunidades de formação de professores quando as

⁸ Os dados do ciclo ginásial de 1950, tanto do Brasil quanto de Santa Catarina não constavam nos documentos analisados.

demandas escolares se tornam mais intensas e assumem relevância na política educacional de cada governo.

No que diz respeito ao período de 1946 a 1969, pudemos perceber que a ampliação dos cursos de formação de professores estava pautada no argumento político de “qualificar o professorado” para atuar nas escolas primárias do Estado. No entanto, esta intensa ampliação, principalmente com a criação desses cursos normais públicos no interior do Estado, muitas vezes como a única escola secundária da cidade, oportunizou a muitos jovens apenas uma formação oficial de nível mais elevado, não atuando estes como professores posteriormente.

Esta democratização do ensino secundário que ocorreu em Santa Catarina pela via ginásial do Ensino Normal público, pode ser observada nas ações do governo Celso Ramos (1961-1964), pois como afirma Auras (1998, p. 34),

A disseminação do Curso Normal Ginásial por quase todos os municípios catarinenses, como forma de suprir a carência de cursos de nível ginásial, para o qual havia uma crescente demanda no Estado - decorrente do processo de industrialização - concorreu para alterar a sua função de habilitar o professor leigo, cuja presença, especialmente na região rural, era predominante.

As escolas normais de ciclo ginásial, portanto, já se afastavam do seu principal objetivo que era qualificar os professores primários para atuarem na zona rural do Estado. Desta forma, fica evidente que, na falta de outro curso secundário público na maioria das cidades do Estado, os alunos buscaram no Ensino Normal apenas o acesso a escolarização secundária.

Para realizar esta pesquisa abordamos o tema de forma geral, através da análise do contexto histórico e do mapeamento da duração e das finalidades do curso desde a sua criação, e de forma mais minuciosa, analisamos o movimento do número de estabelecimentos e de matrículas no período de 1946 a 1969. Esse procedimento nos ajudou a melhor compreender o processo de democratização do ensino secundário de formação de professores.

Inspirando-nos nas discussões anteriormente abordadas, formulamos algumas questões que, por sua vez, permitiram elaborar algumas hipóteses:

1. Quais as características fundamentais dos cursos de formação dos professores das séries iniciais no período compreendido entre 1946 e 1969?

Para responder a esta questão, formulamos duas hipóteses tendo por referência as prerrogativas legais:

a) Há uma dualidade estrutural na organização e nas finalidades dos cursos de formação dos professores das séries iniciais, definida segundo as necessidades e especificidades dos diferentes contextos escolares: primeiramente, uma formação de ciclo ginásial oferecida em todas as regiões do Estado, inclusive na capital, mas que concentrava seus cursos principalmente no interior, para formar os professores para as escolas rurais (Escolas Isoladas e Grupos Escolares), e uma formação de ciclo colegial para diplomar fundamentalmente os professores das escolas urbanas; e

b) Essa dualidade, retomada na Lei Orgânica de 1946 que vigorou até 1969 para o Estado de Santa Catarina, estabeleceu um conjunto diversificado de disciplinas a serem ministradas em cada um dos ciclos (ginásial e colegial): enquanto os conteúdos gerais ocupavam grande espaço no ciclo ginásial, os saberes pedagógicos eram priorizados no ciclo colegial.

2. É possível relacionar a ampliação das oportunidades de escolarização secundária em Santa Catarina que ocorreu no período de 1946 a 1969 à expansão dos cursos ginásiais de formação de professores?

Para responder a esta questão, formulamos duas hipóteses tendo como referência dados gerais da expansão da matrícula e do número de unidades escolares em Santa Catarina:

a) Ocorreu uma importante ampliação da escolarização secundária, promovida principalmente pela rede pública estadual, com distribuição geográfica não homogênea, através da expansão dos cursos ginásiais de formação de professores; e

b) Esses dois ciclos de escolarização (ginásial e colegial) destinavam-se essencialmente aos alunos que demonstrassem méritos, dons e aptidões para os estudos. Por essa razão, a escola recrutava, selecionava e classificava os alunos segundo sua vocação para a carreira do magistério.

Com base nas reflexões até aqui apresentadas, analisamos **os cursos de formação de professores, no ensino secundário, para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental em Santa Catarina no período de 1946 até 1969, buscando reconstituir o processo de ampliação das oportunidades educacionais através do mapeamento do número de estabelecimentos que ofereciam esses cursos e o movimento de matrícula. A dualidade estrutural existente nesses cursos foi analisada com base nos dois ciclos oferecidos: o ginásial e o colegial. Com diferentes finalidades, cada um deles cumpria uma determinada função social no contexto econômico e educacional do período. Esta**

pesquisa foi realizada, primeiramente, através de um estudo geral, com enfoque na legislação educacional dos governos federal e do Estado de Santa Catarina. Nesses documentos procuramos identificar a dinâmica oficial de estruturação dos cursos a partir da duração e das finalidades estabelecidas nos dispositivos legais. Em seguida, investigamos a composição dos saberes pedagógicos ministrados nesses cursos nos diferentes momentos históricos através da análise dos quadros curriculares e ementas das disciplinas.

1.2 Recursos Teórico-Metodológicos

1.2.1 Referencial Teórico

A análise de questões como a democratização do acesso à escola e a formação de professores implicaram uma escolha teórica, que levou à definição de determinados recursos metodológicos. O recorte teórico apresentado a seguir nos orientou no olhar sobre algumas reflexões essenciais para este estudo, partindo do que afirma Gatti (2002, p. 7) a esse respeito: “a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas como uma forma de acesso, ou seja, um recurso para iniciar o inquérito das fontes de pesquisa.”

Para orientar nosso trabalho, buscamos inspiração na noção de democratização apresentada por Bobbio (2004, p. 155): “instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo”. Esta reflexão nos leva a supor que a democratização do ensino proclamada se deu muito mais pela ampliação das oportunidades de escolarização do que pela participação direta de todos nas decisões para a constituição de um sistema de educação nacional.

Sob este enfoque, as pessoas participam da educação ao terem a oportunidade de acessar, do nível elementar aos níveis mais elevados de escolarização. Esta noção não supõe que elas participem diretamente das definições que se constroem acerca do sistema de ensino. Bobbio (2004, p. 156) assinala que existem diferentes formas de participação ao constatar que “uma coisa é a democratização da direção política (...) outra coisa é a democratização da sociedade” pois “pode muito bem existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições (...) não são governadas democraticamente.”

É a partir das noções gerais de democratização da sociedade que se constroem as concepções de democratização da educação. Os estudos enfocando os avanços e limites dos propósitos democráticos têm se multiplicado e têm sido abordados de formas diferenciadas.

No que concerne à noção de democratização do ensino, nos inspiramos, primeiramente, no sociólogo francês Gabriel Langouët, que desenvolve uma crítica profunda sobre os avanços e limites das políticas educacionais francesas. No seu artigo “A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil”, Langouët (2002, p. 86) afirma que “Todo sistema educativo democrático tem como objetivos principais a melhoria da sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar.” Desta forma, entendemos que a democratização do ensino não se dá apenas pela ampliação quantitativa das oportunidades escolares, mas pelas possibilidades que esta formação oferece para a vida profissional de seus egressos.

Langouët (*apud* VALLE, SCHVAAB e SCHNEIDER, 2006, p. 86) refere-se aos limites da democratização do ensino, considerando não apenas a “igualdade das chances” ou a “oportunidade de acesso”, mas também a configuração dos sistemas educacionais. Para ele, só há democratização escolar se as oportunidades de grupos sociais distintos tendem a se reaproximar (por exemplo, em função das categorias profissionais ou em função do sexo). Para esse autor, o crescimento da “demografia escolar” nem sempre vem acompanhado da democratização da escola, caracterizando unicamente uma “demografização escolar”⁹.

O interesse pela democratização do ensino no Brasil não é recente e muitos autores têm procurado demonstrar os limites e avanços das políticas oficiais que têm se proclamado democráticas, mas que têm obtido como resultado um sistema de ensino desigual, fragmentado e excludente.

No Brasil, o trabalho de Beisiegel intitulado *Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum* foi apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980 e publicado na Revista da Associação Nacional de Educação em 1981. Neste artigo, Beisiegel (1981, p. 49) afirma que o processo de democratização do ensino é “a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos” o que, inegavelmente, produziu uma situação de crise. A expansão da rede de escolas com pequenos investimentos financeiros fez com que se quebrassem, segundo Beisiegel (1981, p. 49), os padrões de “adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e

⁹ Valle, Schvaab e Schneider (2006, p. 86-87) descrevem o uso da expressão demografização em contraponto ao termo democratização, esclarecendo que “demographisation” foi empregada inicialmente pelo historiador francês Antonie Prost na sua obra “L’enseignement s’est-il démocratisé?” (publicada em 1986). Por constatar que o crescimento das oportunidades de acesso à escola nem sempre promove uma ampliação das chances escolares, o autor emprega o termo para se referir especificamente aos movimentos de expansão quantitativa, que não provocam necessariamente a democratização real dos sistemas educacionais.

as necessidades da clientela.” Ou seja, apesar da extensão da escola às massas, essa escola não mudou suas atribuições de reprodução das desigualdades sociais.

Dentre as publicações brasileiras, também podemos citar os textos da obra *Democratização do ensino: meta ou mito?*, organizada por Zaia Brandão e publicada em 1985. A obra apresenta uma coletânea de artigos reunindo autores de diferentes nacionalidades, que tratam das questões sociais ligadas à atividade educativa e que influenciam diretamente a democratização do ensino. Nessa obra, diversos autores mostram que a política de acesso à escola tem obscurecido a percepção dos verdadeiros obstáculos a uma educação democrática. Brandão e Siqueira (1985, p. 7) afirmam que se acreditava que a democratização do ensino se faria no momento em que toda a população tivesse acesso a educação escolar: “A expansão escolar foi o primeiro passo para a desmistificação do acesso à escola como democratização do ensino (...).” No entanto, as autoras ressaltam que a democratização do ensino, através da atividade escolar, implica em outros fatores fortemente relacionados à realidade social. Destacamos, primeiramente, o trabalho de Vial (1985, pp. 11-24) que considera o fracasso escolar como uma realidade de determinações sócio-econômicas, constituindo-se num desafio à democratização do ensino; em seguida destacamos a análise de Lawton (1985, pp. 25-42), que discute as relações entre linguagem e escola, afirmando que a linguagem é fator de sucesso escolar; o estudo de Bernstein (1985, pp. 43-58) critica o conceito de educação compensatória; o trabalho de Lurçat (1985, pp. 59-78) fala dos mecanismos discriminatórios da instituição escolar; as pesquisas de Charlot (1985, pp. 79-100) examinam a dupla dimensão entre escola e meio; as análises de Oliveira e Dominiceda (1985, pp. 101-138) referem-se a “educação libertadora” para os impasses das possibilidades de integração entre sistema escolar e sistema social global. E, finalmente, Bourdieu e Passeron (1985, pp. 139-159) tratam da dualidade democratização-reprodução e desenvolvem estudos aprofundados sobre as desigualdades escolares.

No âmbito do Estado de Santa Catarina, Daros (1999) realizou um estudo sobre o forte apelo de participação (década de 1980), momento em que se abriram algumas possibilidades para influir nos centros de poder e na formulação das políticas públicas, mais especificamente na política educacional. Nesse contexto, os professores da rede pública estadual foram os principais protagonistas do debate em torno das questões educacionais. Para a autora,

O movimento dos professores da rede pública estadual, dentro do entendimento de que a democratização da educação passava em primeiro lugar por mais verbas para a educação e por ensino público e gratuito em todos os níveis, encaminhou-se sua luta, na década de 80, entre outros aspectos, principalmente em três frentes (...) São elas: a questão da democratização da gestão escolar, as questões referentes a Salário, Estatuto e Plano de Carreira e a questão da avaliação do rendimento escolar, entendida como uma questão que dizia respeito à qualidade de ensino. (DAROS, 1999, pp. 118-119)

Valle, Schvaab e Schneider (2006) também enfocaram a democratização do ensino em Santa Catarina, ao abordar o ensino médio. As autoras destacam que

Percorrendo - ainda que brevemente - a legislação do ensino durante todo o século XX, notamos que a democratização da educação aparece forjada pela expansão do sistema de ensino, num contexto de mudanças cada vez mais favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade. (VALLE, SCHVAAB e SCHNEIDER, 2006, p. 47)

Este estudo mostrou que, a diversidade de oportunidades de escolarização em nível médio ensejou uma concorrência desleal e desmedida entre os jovens, gerando um sentimento de superioridade de uns e de inferioridade de outros. No ano 2000, o ensino médio era acessível a 40% dos jovens e adolescentes catarinenses, e aos que tiveram esta oportunidade, eram desiguais as condições de ingresso no mercado de trabalho ou de continuidade dos estudos em função dos diferentes percursos escolares, decorrentes de suas origens sociais. (Valle, Schvaab e Schneider, 2006). Houve, portanto, uma demografização, mas não efetivamente uma democratização da educação.

Entretanto, a partir dos estudos já realizados, compreendemos que a ampliação das oportunidades escolares é uma das faces da democratização do ensino, pois, de fato, somente o acesso ao ensino não garante uma formação que permita a todos concorrerem com as mesmas possibilidades para o ingresso no mercado de trabalho. Mas, parece evidente que as condições dos que cursam melhoram.

A importância do estudo sobre a formação de professores se justifica nas palavras de Dozol (2003, p. 3) que afirma que “A categoria *formação* carrega no seu âmago a questão dos fins educativos. Por mais históricos e efêmeros que sejam, tais fins acabam por dirigir a ação do mestre quanto às condições e os meios para atingi-los”. Desta forma, consideramos que a formação dos professores prepara para o tipo de educação preconizado pelas políticas educacionais em convergência com as finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais. Valle (1996) também ressalta que a política educacional brasileira, expressa na legislação de ensino, tem seus contornos influenciados, quando não definidos, pela conjuntura econômica dos diversos momentos históricos.

As políticas educacionais explicitam, portanto, um projeto do governo, seja federal ou estadual, em cada período, e expressam uma atenção com a formação de professores como

uma forma de fazer valer, na prática, as intenções anunciadas. Muitas vezes, é atribuído ao professor o papel de realizar um determinado projeto nacional através das suas escolhas pedagógicas e do seu trabalho no cotidiano da escola. Para responder adequadamente a esse projeto ele deve ser formado por um determinado ideário político, que se propõe a constituir uma determinada identidade profissional. Assim, desde o surgimento dos cursos de formação de professores no Brasil, em 1835, a nomenclatura, a duração e as finalidades foram alteradas com o objetivo de adequar, de conformar esta formação às novas necessidades e expectativas educacionais.

Para analisar a formação dos professores, também buscamos nossas referências teóricas nas discussões mais gerais sobre a socialização, entendendo que a formação é uma das suas dimensões. Seguindo a reflexão de Dubar (1997), consideramos que a formação dos professores contribui para a socialização profissional e para a constituição da identidade profissional dos professores. Assim, quando nos referimos à socialização promovida pelos cursos de formação de professores partimos do pressuposto de que a identidade de cada indivíduo é formada a partir de contínuas e múltiplas socializações:

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto-definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p. 13)

Dubar (1997) mostra que a socialização não é um processo individual que decorre unicamente das pressões externas e da conformidade natural a essas pressões. Ela não é igualmente um sistema de ação religado, como definiu Parsons *apud* Dubar (1997), onde a ação humana é orientada para certos objetivos, estruturados a partir de situações concretas e regulados por normas que colocam em perspectiva motivações, valores, ideologias e conhecimentos.

A socialização profissional, diz Dubar, deve ser interpretada a partir dos modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultado de compromissos interiores entre identidade herdada e identidade almejada, mas também de negociações exteriores entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si próprio.

Valle (2003, p. 99), ao analisar a profissionalização do corpo docente em Santa Catarina, afirma que “a noção de socialização sobre a qual repousam as expectativas da profissionalização parece muito mais ampla do que aquela colocada sobre os indivíduos que, até então, deu suporte aos programas de formação”.

Por entendermos a socialização como um processo contínuo, concordamos com Plaisance (2003, p. 179) ao assinalar que a socialização designa, na maioria das vezes, “uma integração dos indivíduos na sociedade, uma aquisição de ‘bons’ hábitos sociais, uma aprendizagem da vida em coletividade no centro de grupos constituídos no interior dos estabelecimentos escolares, por exemplo.” Inspirados nestas definições, consideramos que a socialização é um processo geral que engloba toda a vida humana e que constitui os seres humanos como seres sociais.

Para Dubar (1997), uma das facetas da socialização é a formação. Ao vê-la como uma das instâncias socializadoras que contribuem para a construção da identidade, o autor ressalta que a formação influencia as dinâmicas identitárias para além do período escolar. Além disso, a “construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que ganhou uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social.” (DUBAR, 1997, p. 118).

Portanto, a ampliação das oportunidades de acesso à escola é uma das faces do processo de democratização escolar, visto que os estudos aqui apresentados mostram algumas outras questões que influenciam nesse processo.

As características dos cursos de formação de professores evidenciam a conjuntura política, econômica e social de cada momento histórico. De 1946 a 1969, a estratégia de ampliação do Ensino Normal estava de acordo com as necessidades apresentadas na conjuntura do período, momento em que se procurou adequar sua estrutura com o objetivo de atender a demanda por formação de professores, mas principalmente, a demanda por titulação secundária.

1.2.2 Metodologia

A análise dos cursos de formação de professores no período de 1946 a 1969 está pautada em uma metodologia concebida a partir da nossa experiência preliminar como pesquisadora, em um estudo com abordagem sócio-histórica do ensino médio ao longo do século XX. Considerando que o curso de formação de professores no intervalo de 1946 a 1969 é uma das diplomações oferecidas pelo ensino secundário (atual ensino médio), este trabalho é um aprofundamento num campo de pesquisa no qual já fizemos algumas incursões.

Para tanto, realizamos, ao longo do trabalho, um estudo descritivo da conjuntura política do Brasil e de Santa Catarina, abrangendo os momentos que antecederam o ano de 1946 chegando até 1969. O estudo do contexto político permitiu abranger o fluxo dos eventos

históricos, não como uma forma exclusiva de se compreender a realidade, mas como recurso para o questionamento das fontes e nos orientou a perceber que determinados fatos educacionais ocorreram em virtude de um movimento conjuntural maior, envolvendo múltiplas dimensões. O estudo da conjuntura histórica e política foi realizado a partir de trabalhos acadêmicos e publicações bibliográficas, que tiveram como referência autores de diferentes campos científicos.

Para o estudo dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, recorreremos, além dos documentos oficiais que organizam a legislação sobre esses cursos, e outros que relatam situações políticas e que fazem diagnósticos educacionais, a trabalhos acadêmicos e publicações a respeito do tema.

A análise das políticas educacionais brasileiras, com enfoque na formação de professores, exigiu o estudo minucioso do maior número possível de textos legais. A grande quantidade e diversidade de documentos demonstrou que a administração dos sistemas de ensino foi se burocratizando na medida em que foi sendo instituída nas diversas esferas (federal, estaduais e municipais).

Para a análise desses documentos oficiais, nos apoiamos na técnica de análise de conteúdo, conforme os termos descritos por Bardin (1977). Esta técnica organiza-se a partir de diferentes fases, enfatizando três pólos seqüenciais:

- a pré-análise; que é o levantamento e seleção dos documentos a serem submetidos a análise e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Entendemos que é uma espécie de guia sobre as fontes a serem pesquisadas, orientada pelos objetivos claramente explicitados do tema a ser estudado. Esta etapa do nosso trabalho foi realizada a partir do levantamento das bibliografias e da legislação geral e educacional que ofereceram elementos para a contextualização e situaram o nosso objeto de estudos.
- a exploração do material; que consiste em codificar o material de acordo com os objetivos propostos inicialmente, ou seja, reunir os dados brutos da pesquisa. No nosso estudo, essa fase foi feita a partir da leitura do material levantado e da seleção dos dados quantitativos e qualitativos que fundamentaram a nossa proposta inicial.
- o tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação. Esta fase corresponde a um trabalho em que os dados brutos obtidos inicialmente são tratados de forma a serem significativos e válidos para a pesquisa, portanto, devem estar alinhados aos objetivos propostos. Finalmente, correspondendo a esta fase, organizamos as tabelas e gráficos

significativos e de acordo com os objetivos propostos, e elaboramos os argumentos a partir dos dados e das evidências qualitativas.

Bardin (1977, p. 103) ressalta que “Tratar o material é codificá-lo”, o que nos leva a correlacionar e comparar, nesse estudo, dados quantitativos e qualitativos, pois através de diferentes fontes, pudemos evidenciar um conjunto de informações que permitiu uma maior aproximação do nosso objeto. Para Bardin (1977, pp. 114-115), “A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem”, e a análise qualitativa contribui para a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento”. Assim, partimos do pressuposto de que os dados quantitativos oferecem informações pontuais, descrevendo fatos, enquanto que os dados qualitativos dão significação às mensagens, ao mesmo tempo em que permitem uma melhor compreensão dos dados quantitativos.

Para ilustrar os alunos que freqüentavam o Ensino Normal de 1946 a 1969, entrevistamos quatro pessoas de diferentes regiões do Estado. Estas entrevistas permitiram exemplificar a situação do Ensino Normal descrita por esta pesquisa ao mesmo tempo em que possibilitaram o contato com a realidade educacional daquela época. Poderíamos dizer que as entrevistas deram certa vida à pesquisa, pois conforme afirma Zago (2002, p. 15), a entrevista se desenvolve numa relação social e “expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa.”

1.2.3 Fontes de pesquisa

Para que as questões propostas por esta pesquisa fossem respondidas, recorreremos às seguintes fontes: Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto Lei federal nº 8.530 de 1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61; Reforma 5.692 de 1971. No âmbito do estado de Santa Catarina, analisamos o Decreto Lei nº 257 de 1946; a Lei nº 3.191 de 1963; o Decreto-Lei nº 3.399 de 1963; a Lei nº 4.394 de 1969; o Plano Estadual de Educação (1969-1980) e Decretos do período em questão.

Os documentos pesquisados foram levantados, principalmente, no Conselho Estadual de Educação, na Secretaria Estadual de Educação, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, na Biblioteca Central e na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina no Instituto Histórico de Santa Catarina e no Museu da Escola Catarinense, todos em Florianópolis.

Esta pesquisa também se pautou em fontes bibliográficas e documentos oficiais de educação dos governos federal e do Estado de Santa Catarina. A análise dos saberes pedagógicos preconizados para o Ensino Normal foi feita através do estudo das estruturas curriculares, de planos de ensino e de ementas das disciplinas que compuseram o bloco pedagógico.

Nosso trabalho está organizado em seis capítulos, da seguinte forma:

Primeiramente, a Introdução, que situa esta pesquisa.

No **segundo capítulo**, procuramos compreender o contexto histórico e político e a legislação educacional, em nível nacional e do Estado de Santa Catarina, que determinaram a organização dos cursos de formação de professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental desde o seu surgimento até 1946.

No **terceiro capítulo**, elaboramos uma visão geral do Ensino Normal em Santa Catarina de 1946 a 1969 e aprofundamos a análise do período de 1946 a 1961, explicitando a legislação e os dados quantitativos deste último período.

No **quarto capítulo**, analisamos o Ensino Normal de 1961 a 1969 onde abordamos as políticas para a sua organização e os dados que mostram o processo de democratização do Ensino Normal no Estado.

No **quinto capítulo** descrevemos a organização dos currículos do Ensino Normal em seus dois ciclos de 1946 a 1969, com enfoque nos saberes pedagógicos.

No **sexto capítulo** analisamos algumas entrevistas com ex-alunas do Ensino Normal no Estado. Estas entrevistas evidenciam a realidade já analisada na legislação do período.

Por último, as **Considerações Finais** apresentam alguns aspectos relevantes evidenciados por esta pesquisa.

2 POLÍTICA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

É necessário lembrar, no entanto, que, mesmo quando os procedimentos normativos legais eram de responsabilidade do governo catarinense, eles refletiam um contexto de discussão sobre a formação docente presente em outros lugares do país, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro.
Maria das Dores Daros (2005, p. 12)

Ao voltarmos a nossa atenção à educação escolar brasileira, constatamos que ela foi definida a partir de políticas que procuravam adequar o sistema educacional aos diversos momentos econômicos. Essas políticas, até 1946, estavam pautadas numa lógica que reconhecia o papel da educação escolar na difusão das idéias, valores e visões de mundo da classe dominante e definiram, num descompasso entre intenções e realizações, a formação de professores.

As reformas educacionais que se sucederam no Brasil até as Leis Orgânicas da década de 1940 tentaram, sem sucesso, organizar o sistema de ensino. O movimento de industrialização que se intensificou nos anos de 1930 e 1940 e que fez crescer os centros urbanos exigiu mão-de-obra qualificada para o novo mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola foi considerada a principal via de preparação do trabalhador, fato que impulsionou profundamente a escolarização no país e conseqüentemente a formação de professores. Ainda que sob um intenso processo de urbanização, grande parte da população brasileira vivia na zona rural, fato que fez surgir, nesta mesma época, o movimento ruralista, que pretendia ampliar o acesso à escola primária pelo interior. Este movimento exigiu também a preparação de professores para atuarem frente a essa nova demanda.

Marcado desde a sua origem por uma formação de grande interesse político, o Ensino Normal se constituiu a partir de lutas e concessões, e de tentativas de aproximação das novas demandas escolares. A autonomia dada aos estados para legislar a respeito desse nível de ensino permitiu que, até meados do século XX, predominasse a descentralização e uma política de troca de favores das oligarquias regionais.

A política de formação de professores acompanhou, portanto, as políticas educacionais implantadas no Brasil, sempre sujeita a uma rede de legisladores que se utilizavam da falta de uma estrutura nacional rígida para se beneficiar em ações políticas localizadas. Em Santa Catarina, pudemos constatar que foi a partir da década de 1930 que os cursos de formação de professores sofreram as principais alterações. Sob a influência política e ideológica do contexto nacional e principalmente dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, a legislação sobre a formação de professores catarinenses, nesse período, sofreu a influência do movimento ruralista, que interiorizou os cursos, e do movimento escolanovista, que valorizava o aspecto científico e a preocupação com a educação da criança.

Os cursos de formação de professores foram, portanto, adequados às novas demandas de educação com vistas a atender às necessidades sociais decorrentes do desenvolvimento da nova conjuntura econômica, que se intensificou a partir de 1930. No entanto, cada Estado tinha autonomia para elaborar sua legislação educacional, o que fez com que, ser professor normalista em Santa Catarina fosse um título não muito comum até 1935, quando da efetiva criação do Curso Normal Primário e Curso Normal Secundário. O Estado tinha poderes plenos para abrir ou fechar escolas normais, para organizar seu currículo e para indicar os ocupantes de cargos relacionados a elas. Isto fez com que se limitassem as possibilidades de expansão até 1946.

2.1 O desenvolvimento educacional brasileiro e o *locus* (a posição da) formação de professores até as Leis Orgânicas de 1940

A situação da educação no Brasil até as Leis Orgânicas da década de 1940 era caracterizada pela descentralização e pela falta de uma estrutura padrão que vigorasse nacionalmente. Ainda que um sistema de ensino em nível nacional tenha sido idealizado na década de 1930 pelos Pioneiros da Educação, as diretrizes para o sistema de educação nacional passaram a vigorar somente com as Leis Orgânicas, mesmo que sob a forma de um “projeto repartido”, conforme Nunes (2001). Nesse contexto, a formação de professores teve a sua estrutura nacional aprovada em 1946 sem que os Estados fizessem imediatamente as adequações necessárias. Neste sub-capítulo, procuramos reconstituir a história da educação no Brasil até a década de 1940, com enfoque na formação de professores e tendo como referência os estudos apresentados por Romanelli (2003) e Nunes (2001). Já para o Estado de Santa Catarina, a análise da situação educacional está fundamentada principalmente em Daros (2005), Pinto, Daros e Munarim (2005), Scheibe e Daniel (2002) e Silva (2003).

A criação dos primeiros cursos de formação de professores fez surgir a necessidade de caracterizá-los e normatizá-los. Os legisladores procuraram então regulamentar esses cursos, ficando claro que diante dos diferentes momentos políticos, econômicos e sociais, as novas demandas educacionais acabavam por criar necessidades de alterações estruturais nos cursos de formação de professores com vistas a atender a esses novos quadros.

Ainda no período anterior ao da Proclamação da República foram criados os primeiros cursos de formação de professores no Brasil. A preocupação com a institucionalização de escolas para a formação de professores surgiu, de acordo com Scheibe e Daniel (2002, p. 14), “durante o Período Imperial, por iniciativa das Províncias”. Os cursos de formação de professores tiveram uma trajetória atribulada até 1870, período em que a sociedade, de economia predominantemente agrária e dependente do trabalho escravo, praticamente não se interessava em desenvolver a educação escolar.

Assim, as primeiras Escolas Normais foram criadas nas províncias, sendo que cada interventor tinha autonomia para estabelecer as regras de funcionamento desses cursos. Foi a partir da primeira metade do século XIX que, alternadamente, surgiram os primeiros cursos de formação de professores nas diversas províncias brasileiras. A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, foi o primeiro desses cursos no Brasil tendo sido instituída em 1835. Segundo Silva (2003, p. 11), os primeiros cursos de formação de professores “objetivavam dar subsídios àqueles que pretendiam seguir a carreira da docência.”

Em Santa Catarina, o primeiro curso normal, anexado ao Atheneo Provincial, foi instituído pela Lei nº 898 de 1880, que tinha como principal objetivo capacitar àqueles que atuavam como professores em escolas públicas, apesar de estar aberto a outros interessados (SCHAFFRATH, 1999). O Atheneo Provincial foi convertido em Instituto Literário e Normal por um dispositivo regulamentar em 1883, não alterando a sua estrutura.

Com a Proclamação da República (1889), de acordo com Silva (2003, p. 11), surge um movimento que “acredita na utopia de transformação de um cenário nacional predominantemente agrícola em um espaço onde pretende-se dar os primeiros passos rumo a um crescente desenvolvimento urbano industrial.” Inicia-se então um processo de valorização da instrução escolar.

Desta forma, as definições acerca da política educacional no Brasil iniciaram-se com a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e determinou¹⁹, que a União tinha o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário

¹⁹ No artigo 35, itens 3.º e 4.º

nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, delegando aos estados a competência de legislar sobre a educação primária e profissional.

Romanelli (2003, p. 41) descreveu a situação do ensino que vigorava no Brasil no início da República em termos de competências:

À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Para a autora, esta situação oficializou a distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo, refletindo a própria organização da sociedade brasileira. Esta situação, no entanto, não se prolongaria em função da complexificação da estrutura social, que exigira da escola a reestruturação do seu sistema dual.

No âmbito do Estado de Santa Catarina, o regulamento da Escola Normal Catharinense de 1892, conforme Daros (2005), transformou o Instituto Literário e Normal em Ginásio Catharinense, tendo como anexo à escola normal destinada ao preparo do professorado público. A estrutura desse curso, que era de três anos, foi mantida pelo Regulamento da Instrução Pública de 1907.

Em 1911, o governo Vidal Ramos instituiu uma ampla mudança nos cursos de formação de professores catarinenses. Foram criadas as Escolas Complementares, de três anos de duração, que habilitavam os egressos desse curso a se matricularem no 3º ano da Escola Normal. Essas escolas, além de oferecerem estudos pós-primários, na prática, preparavam professores para as Escolas Isoladas do Estado. Scheibe e Daniel (2002, p. 16) explicitam a dupla função dos cursos complementares ao afirmarem que, inicialmente, esses cursos foram pensados para “complementar o ensino primário”, tornando-se “uma forma adicional de preparar professores para as escolas isoladas preliminares.” As Escolas Complementares tiveram uma importância estratégica na formação de professores em Santa Catarina, conforme afirma Nóbrega (2006, p. 124):

Por uma parte, alimentadora da Escola Normal, ao permitir a matrícula do “complementarista” no 3º ano, acelerando o tempo de formação. Mantido o fluxo, da Escola Normal desaguaria os professores com uma formação considerada especializada para atuar nos Grupos Escolares, nos moldes de sua proposta pedagógica.

Desta forma, entendemos que em 1911 já se caracterizava uma dualidade na formação de professores. Esse dualismo era apresentado como necessário para expandir o sistema de ensino e prover o ensino primário de pessoal habilitado.

Em 1919 a Escola Normal passou a ter quatro anos, a Escola Complementar permaneceu com três anos e foi estabelecido um novo currículo. Essa estrutura persistiu até meados da década de 1930, quando significativas mudanças foram introduzidas na formação de professores no sistema catarinense de educação. Em 1935 o Decreto-Lei nº 713 Estadual, conforme Daros (2005), transformou as Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação e exigiu a equiparação das demais Escolas Normais privadas existentes no Estado às escolas públicas. Esse Decreto criou a Escola Normal Primária (três anos) em substituição às Escolas Complementares, a Escola Normal Secundária (três anos) para os alunos que se diplomavam na Escola Normal Primária, e a Escola Normal Superior Vocacional (dois anos) para os alunos que se diplomavam na Escola Normal Secundária. A formação dos professores ocorria assim em três níveis seqüenciados. Na Escola Normal Primária, eram ensinadas noções de Psicologia e Pedagogia. A Escola Normal Secundária tinha por finalidade oferecer um sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério. Já na Escola Normal Superior Vocacional eram ministradas disciplinas como Psicologia Aplicada à Educação, Sociologia Educacional, Didática e Pedagogia.

Com a Revolução de 1930, mudanças foram introduzidas nas relações de produção, antes marcadas por uma estrutura oligárquica. O modelo agrário-rural cedeu lugar a uma economia industrial-urbana e a concentração cada vez maior da população em grandes centros tornou inevitável a ampliação da escolarização, visto que, segundo Romanelli (2003, p. 59), esta situação tornou imperiosa “a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.” A intensificação do capitalismo industrial no Brasil determinou a emergência de novas demandas educacionais. A ampliação significativa da procura pela educação escolar fez com que crescesse a distribuição das oportunidades educacionais, sem, no entanto, ser satisfatória em relação à qualidade, conforme afirma Romanelli (2003, p. 61):

O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vista a uma política nacional de educação.

Neste contexto, a política nacional implementada entre os anos de 1930 e 1945 por Getúlio Vargas teve características específicas ao longo do seu governo. Inicialmente, o governo provisório (1930-1934) foi marcado por conflitos entre os grupos oligárquicos e os chamados tenentes que apoiaram a Revolução de 1930. A Constituição de 1934 foi proclamada após forte pressão para sua elaboração e estabeleceu um regime democrático, criando uma ordem liberal e moderna que buscava fortalecer o Estado como administrador da

esfera econômico-social. Em termos educacionais, essa Constituição apresentou consideráveis avanços ao tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Pautada em princípios democráticos, segundo Cury (2000, p. 573), ela proclamou ações “a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios.” O ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito e, segundo Cury (2000, p. 573), também deu-se “maior ênfase à educação como direito do cidadão.” Essa Constituição determinou ainda a submissão orçamentária dos impostos a serem investidos em educação, e para que o poder público pudesse garantir o ensino primário gratuito e obrigatório, havia a necessidade de se criar uma vinculação constitucional de recursos exclusivos para esse fim. Portanto,

a União, os estados e municípios não poderiam aplicar, respectivamente, menos de 10% e 20% de seus impostos em educação escolar. Essa vinculação estará presente nas constituições proclamadas de 1934, 1946, 1988. E estará ausente da proclamada de 1891 e nas outorgadas de 1937 e de 1967; a de 1969 imporá esta vinculação exclusivamente aos municípios. (CURY, 2000, p. 574)

E, finalmente, a instauração do Estado Novo em 1937 se deu através de um golpe em que o presidente Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e a extinção dos partidos políticos. A Constituição de 1937 foi outorgada por Vargas e conferia-lhe o controle total do poder executivo e também permitia-lhe nomear interventores nos estados, reforçando as marcas de uma política autoritária e centralista. Essa Constituição impôs a ligação orçamentária com a educação somente aos municípios, o que dificultou a expansão das oportunidades escolares. Esse período ditatorial durou até 1945, momento em que Vargas foi deposto.

Com o Estado Novo, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais diminuíram. A Constituição de 1937 determinava uma ação supletiva do Estado em relação à educação, ao contrário do que previa a Constituição de 1934, em que a educação era dever do poder público e também da família.

A Era Vargas, apesar de ter sido iniciada por um golpe que tomou o poder do presidente Washington Luis, introduziu importantes reformas para o futuro desenvolvimento do país e particularmente no que se refere ao estabelecimento das bases de um sistema de educação nacional. Vargas realizou um governo nacionalista, populista e ditatorial, tendo investido, principalmente durante o Estado Novo, em infra-estrutura visando à industrialização do país. Este novo modelo, segundo Valle (1996, p. 17), “passou a exigir mão-de-obra para os setores secundário e terciário da economia, o que consistiu num indicador de novos rumos para a política educacional.”

Em termos educacionais, foi durante a Era Vargas que houve uma tentativa de elaboração de diretrizes nacionais para a educação feita por intelectuais através do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, movimento que emergiu, segundo Pagni (2000, p. 67), “na ausência de uma filosofia e política de educação por parte do governo, da incapacidade dos educadores ligados a ele em formulá-los.” O Manifesto da Educação Nova foi elaborado por intelectuais²⁰ brasileiros que buscavam construir uma nação moderna, e acreditavam ser possível transformar a sociedade pela via educacional. Esses intelectuais propunham as bases de um programa de reconstrução educacional, defendendo um sistema de ensino público, gratuito e laico, o que evidentemente os colocou em conflito com as lideranças da Igreja Católica, que até então estabelecia os princípios e parâmetros para a educação escolar.

O Manifesto de 1932 evidenciou o interesse desses intelectuais pelos cursos de formação de professores ao afirmar que eles deveriam ser norteados pela ciência, devendo

abarcam conhecimentos relativos ao homem e a sociedade, de modo coerente com a caracterização do trabalho de ensinar feita pelo ideário renovador – que implica atuar sobre a criança enquanto indivíduo e ser social. O educador tem a necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; o educador deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fazes. (CUNHA, 1995, p. 35)

Moreira (1954) destaca que a formação de professores primários em Santa Catarina era, além de deficiente quanto à questão curricular, pouco disseminada pelo território

²⁰ Pecault em “Os intelectuais e a classe dirigente no Brasil” (1990) analisa duas gerações de intelectuais: a de 1925/1940 como uma geração que se mostrou preocupada com o problema da identidade nacional (latente), e das instituições. Considerando que o povo brasileiro ainda não estava politicamente constituído, essa geração teria buscado construir instituições adequadas à realidade com o intuito de forjar o povo, tarefa que se confundia com a instauração de uma cultura capaz de assegurar a unidade da nação. Neste período, existia o consenso de que o caminho para o progresso passava pela ação das elites esclarecidas que agindo de cima, poderiam dar forma à sociedade. Já os intelectuais de 1954-1964, não duvidavam que o povo estivesse constituído, e o viam como garantia da unidade nacional, deslocando a preocupação com a coesão interna da nação para a defesa dos interesses nacionais diante da ameaça externa do imperialismo. Para os intelectuais dos anos de 1920 e 1930, seria possível transformar a sociedade pela reforma do ensino. Dentre os intelectuais deste período, destacaram-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Francisco Campos. Deste modo, conforme Rocha *apud* Xavier (1999, p.37) “foi a partir da Revolução de 30 que se deu a constituição do campo educacional como área de política setorial do Estado Nacional, não apenas pela formação de uma especialização do aparato estatal da União com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1931, mas, sobretudo, pela constituição de sujeitos políticos nacionais voltados especificamente para essa área de atuação.” Para Rocha *apud* Xavier (1999, p. 37), “os pioneiros da educação nova é que se constituíram em agentes políticos nacionais a partir da publicação do Manifesto educacional de 1932.” Para Monarcha (1989, p. 15) “As idéias reformadoras assumidas pela intelectualidade brasileira visavam construir uma nação moderna e, nos seus tempos, uma nação justa e fraterna” Xavier (1999, p. 37-38) define o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como sendo um documento assinado por 26 intelectuais por meio do qual o grupo apresentou ao povo e ao governo as bases de um programa de reconstrução educacional que confluía para a racionalização/profissionalização do campo educacional, para a universalização do acesso à educação pública sob a responsabilidade do Estado, enfim, para a secularização da cultura e modernização da sociedade.

catarinense. A quantidade de instituições de Ensino Normal entre 1930 e 1945, revela sua raridade:

Até o período que sucedeu a 1930, havia no Estado apenas uma Escola Normal Oficial e outra particular, de freiras, ambas na Capital. [Instituto Estadual de Educação e Colégio Coração de Jesus] Depois da Revolução se criou mais uma oficial em Lages, no Planalto, e, depois de 1945, outras duas, uma em Blumenau e uma em Mafra. (MOREIRA, 1954, p. 75)

A política educacional em Santa Catarina teve forte influência da política já implementada em São Paulo e no Rio de Janeiro, como já vimos. As reformas de ensino desses estados tinham sido organizadas por intelectuais fortemente engajados nas discussões acerca da educação, e acabaram se tornando referência pela grande influência política e ideológica desses estados sobre os demais. Para Silva (2003, p. 12), “a legislação educacional em Santa Catarina foi inspirada nas reformas educacionais realizadas em São Paulo por Fernando de Azevedo (1928) e no Rio de Janeiro por Lourenço Filho (1931) e Fernando de Azevedo (1933) respectivamente.”

A partir de 1935, momento em que oficialmente passam a existir dois ciclos de formação de professores em Santa Catarina, com a criação do Curso Normal Primário e Curso Normal Secundário, as alterações começam a serem feitas no interior desses dois ciclos, a exemplo das mudanças de nomenclatura, da duração e de seus currículos. No entanto, permanecem as finalidades: cada um dos ciclos habilitava profissionais para diferentes atuações, confirmando a intenção de preparar diferentemente o professorado para as escolas primárias do interior e para as escolas situadas nas zonas urbanas.

Santa Catarina, no contexto da conjuntura nacional, teve Nereu Ramos como interventor do Estado no período de 1937-1945, e sua administração se concentrou em duas temáticas principais, conforme Piazza e Hubner (1997, p. 144): “a educação primária e a saúde pública.” Foi através da “nacionalização do ensino, com a extinção das escolas criadas pelas comunidades de imigrantes”, como afirmam Piazza e Hubner (1997, p. 144), que Nereu Ramos promoveu a ampliação da rede estadual de educação primária. Neste projeto, coube à escola socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, econômico e político, pautado em princípios definidos e legitimados por um discurso científico e racional, focado nos ideais nacionalistas. Com isto, a formação de professores teve caráter mais científico tendo em vista que o professor passou a ocupar lugar estratégico na implementação das políticas governamentais.

Em 1938, em Santa Catarina, as Escolas Normais Primárias voltaram a se chamar Escolas Complementares, por não atenderem a finalidade de formar professores, conforme

salienta Daros (2005). Em 1939, com o Decreto-Lei nº 306, reorganizaram-se os Institutos de Educação. Foi criado, segundo Daros (2005, p 15), “um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, e um curso normal de dois anos.” Desvincula-se, então, a formação profissional do curso propedêutico, sendo que o curso Secundário Fundamental era obrigatório para o ingresso no curso normal.

A ampliação das oportunidades educacionais exigiu do poder público a estruturação de diretrizes legais que organizassem o sistema de ensino. A partir da década de 1940 foram registrados os maiores índices de crescimento do ensino secundário no Brasil. Para Lima (s/d, p. 127), houve uma verdadeira “invasão” popular no ensino secundário, pois “em 1936 tínhamos 66.000 estudantes secundários, em 1942 tínhamos quase 200.000, em 1954 tínhamos mais de 500.000, em 1962 tínhamos mais de 1.000.000”. Esse crescimento intenso fez com que o governo se apressasse em estruturar, pela primeira vez na história da educação do país, como subsistemas

o ensino industrial, o agrícola, o normal e o comercial, através das LEIS ORGÂNICAS que conservavam, rigorosamente, compartimentalizados: era o ensino para os náufragos do ensino primário que, provenientes das “massas”, teimavam em ascender na pirâmide escolar... (LIMA, s/d, p. 127)

Em meio a uma política educacional que não priorizara a padronização nacional do sistema de ensino, em 1941, a I Conferência Nacional de Educação constituiu-se numa tentativa de elaboração de normas para uma política integradora entre a União, os estados e os municípios. Esta Conferência propôs medidas concretas relacionadas ao financiamento do ensino obrigatório, ao determinar, conforme afirma Nunes (2001, p. 120), “uma lei federal que fixasse percentuais de aplicação das receitas tributárias estaduais e municipais na educação primária.” Ainda sob o ângulo do papel da educação na transformação da sociedade, fica explícita a função diretora destas conferências nacionais de educação que reafirmavam a atribuição das elites na direção política dos processos de transformação social.

Neste contexto, Carvalho (1999, p. 21) expressa o lugar da formação de professores no conjunto da formação da escola secundária, que era tida “como agência de constituição, homogeneização e disseminação de uma ‘cultura média’, [o que] explica a posição estratégica da questão da formação dos professores da escola primária, pensados como ‘organizadores da alma popular’.”

A regulamentação nacional das políticas públicas de educação foi concretizada a partir das “Leis Orgânicas de Ensino”, cujos decretos-leis federais foram promulgados de 1942 a 1946. Estas Leis organizaram, individualmente, cada nível de ensino, prorrogando mais uma

vez a elaboração de uma lei nacional de educação que regulamentasse todo o sistema de ensino.

As leis orgânicas fizeram parte de um projeto maior de elaboração de um Código de Educação Nacional defendido por Gustavo Capanema durante o Estado Novo e abortado por mudanças ocorridas dentro e fora do país a partir de 1942. Desta forma, as leis orgânicas nortearam a educação no país até a primeira LDBEN em 1961. Para Nunes (2001, p. 113), a ambigüidade política do processo de redemocratização do país após 1945 significou, para a sociedade brasileira, “a manutenção do projeto repartido de educação (...): para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida.”

O fim do Estado Novo (1945) com a deposição de Getúlio Vargas culminou com a adoção de uma nova Constituição Federal (1946) de cunho liberal e democrático. O General Dutra, eleito por voto direto, assumiu a presidência do país em janeiro de 1946. Com a queda de Vargas, os interventores dos Estados também perderam o poder, esse foi também o caso de Nereu Ramos em Santa Catarina. Udo Deeke foi nomeado para o governo Estadual em 1945 permanecendo até 1947.

Em 1945 iniciou-se, portanto, a República Nova, que registrou importantes avanços jurídicos para a democratização do país, os quais se expressaram por meio de características defendidas pelos regimes liberais, como se pode observar no discurso midiático referente à essa época:

A manutenção do regime republicano, federativo, presidencial e representativo, o voto secreto e universal para os maiores de 18 anos, excluindo os analfabetos (mais da metade da população), cabos e soldados, a ampliação do poder dos Estados e Municípios. Foi definido o direito de livre pensamento e opinião com o estabelecimento da censura para espetáculos e diversões públicas. Ficou acertada a divisão em Três Poderes, com o restabelecimento do Senado e da Câmara dos Deputados. (FOLHA ON LINE, 2007).

A Constituição de 1946 recuperou os avanços, sobretudo em matéria de educação, preconizados pela Constituição de 1934. Ela atribuía à educação a função de democratização do acesso aos postos mais relevantes de trabalho, inclusive junto à administração pública, através da ampliação das oportunidades escolares e da expansão dos cursos profissionalizantes.

A reestruturação da legislação do ensino através da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estava prevista na Constituição de 1946 e foi aprovada somente em 1961. No centro das discussões visando esta nova Lei estavam,

conforme Xavier (1999, p. 59), “questões relativas ao embate público-privado, ainda associado à relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional”.

Esse período também foi marcado pela ação sindical, pois os sindicatos se multiplicaram e passaram a exercer influência significativa na vida política do país. Como os investimentos públicos em educação foram intensificados nessa nova conjuntura, os cursos de formação de professores também foram alvo das atenções por parte do Estado.

A exemplo do contexto internacional, o período do pós-guerra inspirou e reforçou os ideais democráticos, com a prevalência da liberdade, colocando em cheque o regime ditatorial do Estado Novo. A aspiração nacional pelo progresso, pelo desenvolvimento de base urbano-industrial e pela instituição de um regime democrático iniciou um período de importantes projetos políticos, econômicos e educacionais para o Brasil. O planejamento das ações governamentais foi considerado como fundamental na promoção desse desenvolvimento, constituindo-se como parâmetro para a estruturação das instâncias administrativas e como referência à conduta dos dirigentes.

Aliado à nova conjuntura econômica e social que se estabelecia no país, surgiu um movimento que objetivou atender, em termos educacionais, à população que ainda residia no interior do país: o movimento ruralista.

2.1.1 O movimento ruralista do ensino primário e normal

Ainda que sob um processo intenso de urbanização, a formação de professores em Santa Catarina acompanhou o movimento nacional ruralista das décadas de 1930 e 1940, tendo se prolongado até 1969 no Estado, quando foi aprovada a Lei nº 4.394, que reestruturou o Ensino Normal. O movimento ruralista visava a escolarização primária da população rural, e por conseqüência, fez crescer os cursos de formação de professores destinados a formar profissionais para essas escolas. Esse movimento propunha ministrar conteúdos relativos à atividade agrícola e teve, segundo Tanuri (2000, p. 75),

propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural.

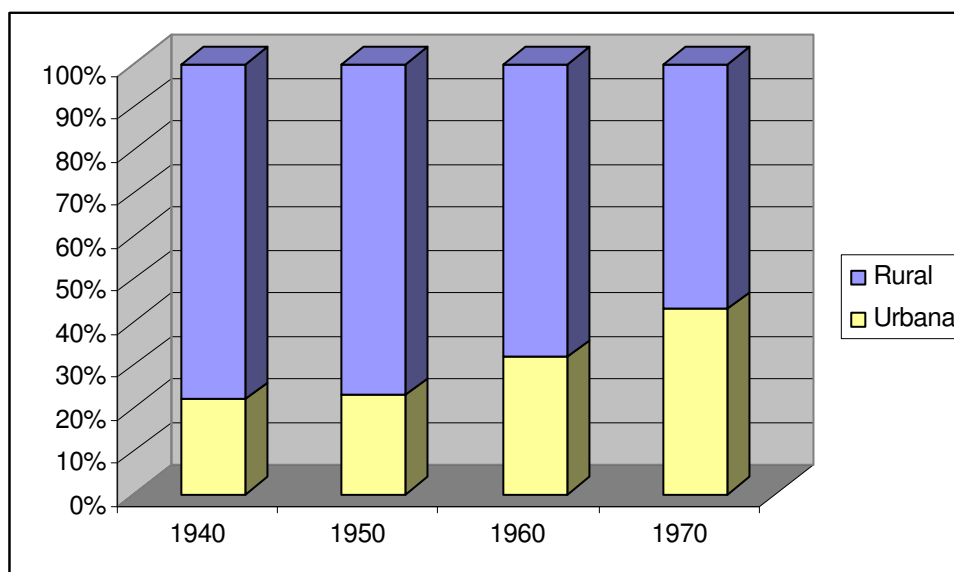
A formação de professores para as escolas rurais surgiu devido à necessidade de oferecer educação científica às populações rurais do país. Para Antipoff *apud* Costa e Xavier (1992) somente com o auxílio da ciência o aluno seria capaz de resolver muitos dos seus problemas da vida prática relacionada à agricultura, a criação, às indústrias rurais entre outros. No entanto, a capacitação de professores e sua permanência nas escolas do interior eram, no entendimento de Azevedo (1952), um dos problemas mais graves de serem solucionados para se atingir um ensino rural eficiente. Para isso, o autor afirma que o professor de escola rural não poderia, de fato, desenvolver os seus melhores esforços enquanto não se sentisse, de um lado, identificado com os ideais e as necessidades rurais, e de outro, um residente senão permanente, ao menos por um período bastante longo para lhe permitir constatar e colher os resultados de sua ação.

O Estado de Santa Catarina, apesar de utilizar a nomenclatura de Escola Normal Regional para o curso anterior à Escola Normal, não fez as adequações curriculares necessárias ao meio rural. Moreira (1954, p. 82) relata a situação vivenciada no Estado como uma involução: “As escolas não eram regionais, porque tinham um só currículo e um só programa.”. O autor menciona ainda que existia na época, um curso normal regional na capital, não sendo característico do interior, e que o currículo não se adaptava às peculiaridades regionais, pois tinha características intelectualistas.

No entanto, o movimento de ruralização do Ensino Normal se fez sentir no Estado através da ampliação da rede de Ensino Normal, principalmente das escolas normais regionais, que estavam localizadas, na sua grande maioria, nas cidades do interior. Ponto estratégico para a ampliação das oportunidades educacionais em nível secundário, a formação de professores em Santa Catarina, no período de 1946 a 1969, foi alvo de grandes investimentos políticos, que, para a população em geral, na prática, resultou no maciço crescimento das oportunidades de cursar o ensino secundário oficial.

O movimento ruralista que caracterizou o ensino primário e normal das décadas de 1940, 1950 e 1960 em Santa Catarina se explica visto que a maior parte da população do Estado que vivia na zona rural, conforme demonstra o Gráfico 3:

Gráfico 3
População rural e urbana em Santa Catarina
Anos 1940-1950-1960-1970



Fonte: Adaptado de UFSC/INEP. **Acesso ao ensino superior.** Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de Pesquisa, v. 1, 1980. Coordenadora **Neide Almeida Fiori**. Quadro 12: Santa Catarina População urbana e rural Anos 1940-1950-1960-1970, p. 89. Consultar percentuais no Anexo B.

O Gráfico 3 evidencia que, apesar de um aumento de quase 100% da população urbana do ano de 1940 para 1970, a maioria dos habitantes ainda permanecia na zona rural: em 1940 eram 78% e em 1970 eram de 57%. Este fato explica e justifica as medidas governamentais voltadas à interiorização, assim como o movimento de expansão da escola normal ginasial.

2.1.2 O regime clientelista ao qual estava submetido o Ensino Normal no período anterior ao da Lei Orgânica

Até 1946, não existia no Brasil uma legislação nacional que regulasse o ensino de formação de professores, permanecendo o Ensino Normal como estratégia política dos grupos regionais, como já afirmamos.

Além das fragilidades existentes nos cursos de formação de professores até esse período, sua estrutura e sua oferta eram determinadas pelo Contrato firmado entre a Igreja Católica e o Estado de Santa Catarina, que tornou particular o único Ginásio Oficial existente

até o ano de 1946²¹. Este fato fez crescer a procura pela única formação ginásial pública: a formação de professores. Também o regime clientelista ao qual estava submetido o Ensino Normal determinou sua estrutura e oferta: o Estado tinha poderes plenos para organizá-lo, utilizando-o muitas vezes, como prática de influência política. O Ensino Normal estava, portanto, totalmente submetido ao poder público estadual e vulnerável aos interesses dos setores dominantes.

Desta forma, o contexto anterior à elaboração das Leis Orgânicas foi marcado por uma política clientelista que mantinha o ensino primário e normal sem regulamentação nacional, responsabilizando os estados pela sua organização, fato que favorecia sua utilização a serviço de interesses pessoais nas ações políticas executadas pelas oligarquias regionais.

A Era Vargas (1930-1945) não priorizou a estruturação do sistema educacional no país. O fato de Vargas não ter força suficiente para mobilizar esforços em torno de grandes projetos unificadores, como o da educação, sempre foram marcados por mobilizações persuasivas, mas de efeito pouco prático. O compromisso do seu governo com as grandes forças que o levaram ao poder e que lá o mantiveram, é explicitado por Schwartzman (2000, p. 280), ao afirmar que

As estreitas bases sociais que lhe deram origem [regime Vargas], a necessidade de manter constante negociação com fortes setores da sociedade e do Estado que nunca se submeteram completamente à sua tutela – as Forças Armadas, os grupos empresariais, a Igreja, as lideranças políticas dos estados – e, finalmente, a própria evolução da conjuntura internacional faziam com que a mobilização ficasse contida nas manifestações muitas vezes eloqüentes, mas de efeito quase meramente ritualístico.

O Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema, normatizou toda a política educacional do Brasil, através de reformas parciais do ensino, e manteve, conforme Pinto, Daros e Munarim (2005, p. 80), “como exceção o ensino primário e o Ensino Normal. Podemos deduzir que tal omissão resulta de uma situação histórica engendrada pelos seus sujeitos vivos de forma proposital e funcional aos regimes clientelistas que vigoravam nos estados federados.” A falta de uma legislação nacional sobre o ensino primário e normal favorecia uma prática política que consistia em expandir a educação através de uma política de favorecimentos. Em Santa Catarina este fato foi evidenciado no estudo de Pinto, Daros e Munarim (2005, p. 71) que demonstra que a criação, em 1913, do *Grupo Escolar* em Lages,

²¹ Ainda em 1946 encerrou-se o Contrato firmado entre a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira e o Governo do Estado de Santa Catarina. Nesse Contrato, o Estado se comprometia a, durante o período de 1921 a 1946 não abrir estabelecimentos de ginásio oficial (5ª a 8ª série), permanecendo o Ginásio Catarinense – uma instituição privada - como o único Ginásio Oficial de Santa Catarina. Esse compromisso, segundo Dallabrida (2006, p. 131), “estabeleceu a privatização do ensino secundário no Estado” por 25 anos.

pelo governador Vidal Ramos e em 1933, a criação da *Escola Normal* de Lages, foram obras vultuosas nos seus devidos tempos e que “pautavam-se primordialmente por interesses políticos locais de cunho oligárquico.”

Também Nunes (2001) salienta que, na ausência de uma política educacional clara sobre formação de professores, no que diz respeito às iniciativas dos poderes públicos, Antônio Almeida Júnior denunciava, em meados de 1940,

que os secretários de educação do estado eram violentamente pressionados pelos prefeitos e pelos diretórios políticos a ampliar o número de escolas normais. Esse empenho dos municípios se explicava pelo desejo de oferecer empregos públicos a pessoas da localidade. Essas escolas, portanto, improvisadas, tornavam-se “aparelhos de ruminção local”. (NUNES, 2001, p. 123)

Schwartzman (2000) argumenta que, apesar de o Estado Novo (1937-1945) justificar a legitimação do sistema centralizado de ensino para eliminar o poder estagnante e imobilista das velhas oligarquias regionais, é difícil afirmar que isto tenha realmente ocorrido. Schwartzman (2000, p. 280) constata que, nesse período, “o Ministério da Educação não chegou a agir sobre o ensino primário [e normal], que continuou na mão dos estados.”

Portanto, essa política de utilização do Ensino Normal como instrumento de favorecimentos não se encerrou completamente com a legislação nacional da década de 1940, com as Leis Orgânicas. Evidenciaremos este fenômeno novamente no decorrer do trabalho.

3 A AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO NORMAL: O CICLO GINASIAL COMO VIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO CATARINENSE NO PERÍODO DE 1946 A 1969

As escolas normais (...), em vez de serem centros formadores de professores primários, são hoje [1954], procurados como são quaisquer outros Estabelecimentos de ensino secundário. João Roberto Moreira (1954, p. 87)

Todo o sistema educativo brasileiro teve forte influência da conjuntura político-econômica de base urbano-industrial. O novo modelo exigiu a ampliação da escolarização visando formar o novo trabalhador ao mesmo tempo em que buscou disseminar a escola primária por todo o país, fato consolidado principalmente após as leis orgânicas da década de 1940. Aliado a este movimento de expansão da escola primária, o ensino secundário e o normal, ganharam um grande impulso, modificando consideravelmente as oportunidades por eles oferecidas.

O crescimento da escolarização em geral se fez sentir, conforme afirmam Valle, Schvaab e Schneider (2005, p. 92), “principalmente no ensino primário, mas o ensino secundário também se beneficiou com essa expansão, que avançou em direção à massificação do primeiro ciclo ou do ginásio e concentrou no segundo ciclo ou colegial as expectativas escolares das classes médias e altas.”

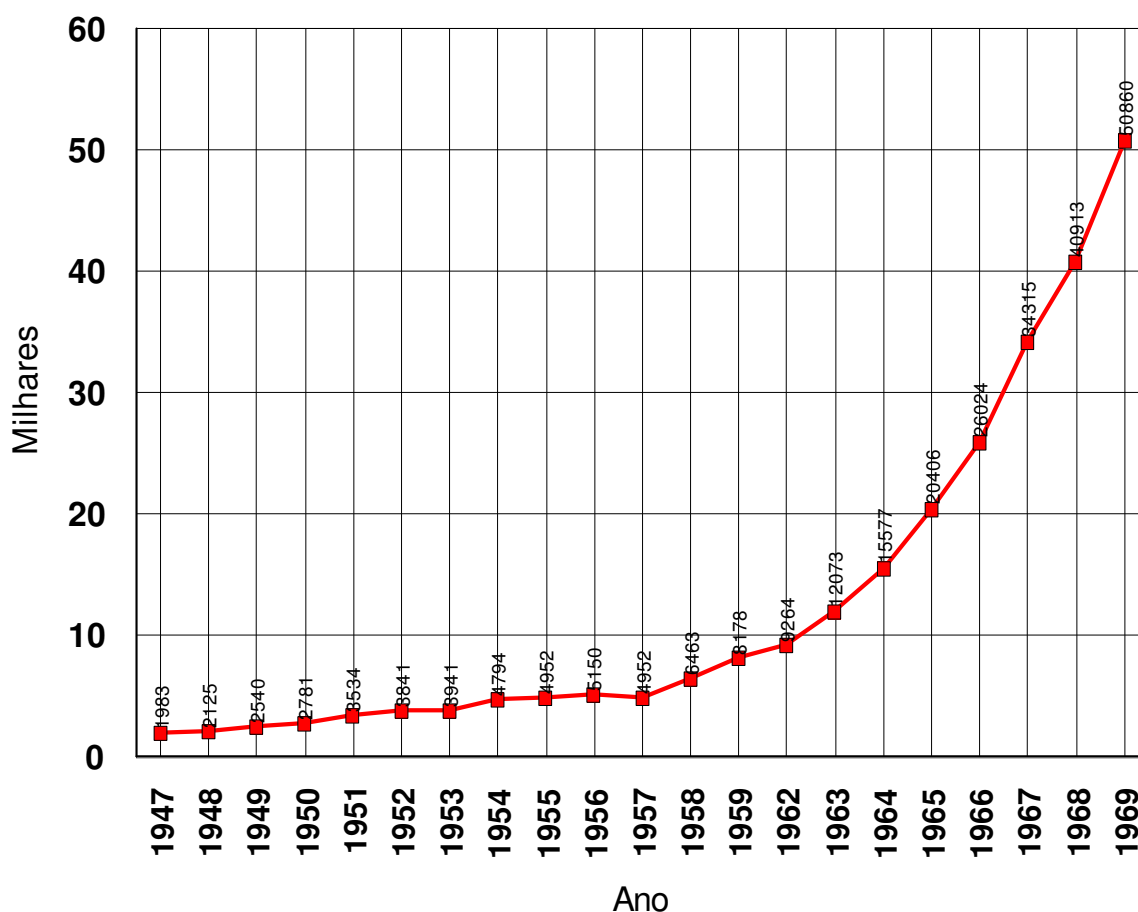
Conforme salientamos anteriormente, o movimento ruralista do ensino primário e normal influenciou no movimento de interiorização desses níveis de ensino. A maioria da população que ainda vivia na zona rural passou a ser beneficiada com a ampliação das oportunidades de escolarização primária.

Já a análise dos cursos de formação de professores em Santa Catarina no período de 1946 a 1969 nos permite perceber que o Estado acompanhou esse movimento nacional de ampliação e interiorização do Ensino Normal, pautado no argumento de qualificar o professorado primário. No entanto, este estudo revela que em Santa Catarina, o ciclo ginasial

normal, considerado como uma alternativa “barata” para o poder público, foi utilizado para ampliar a escolarização secundária, principalmente no interior do Estado.

O movimento da matrícula no Ensino Normal no período de 1947²⁵ a 1969 demonstra que houve uma expansão significativa do número de alunos, assim como aconteceu com a ampliação do acesso a níveis mais elevados de escolarização (Gráfico 4).

Gráfico 4
Evolução da Matrícula Total no Ensino Normal em
Santa Catarina 1947-1969



Fonte:

1947/1969 – Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa (1949, 1950, 1955, 1960, 1966, 1967, 1968, 1969)

1962/1969 – SANTA CATARINA. Diagnóstico e prognóstico da situação educacional. MEC/SEE/CEE/UEDESC, 1971, p. 167.

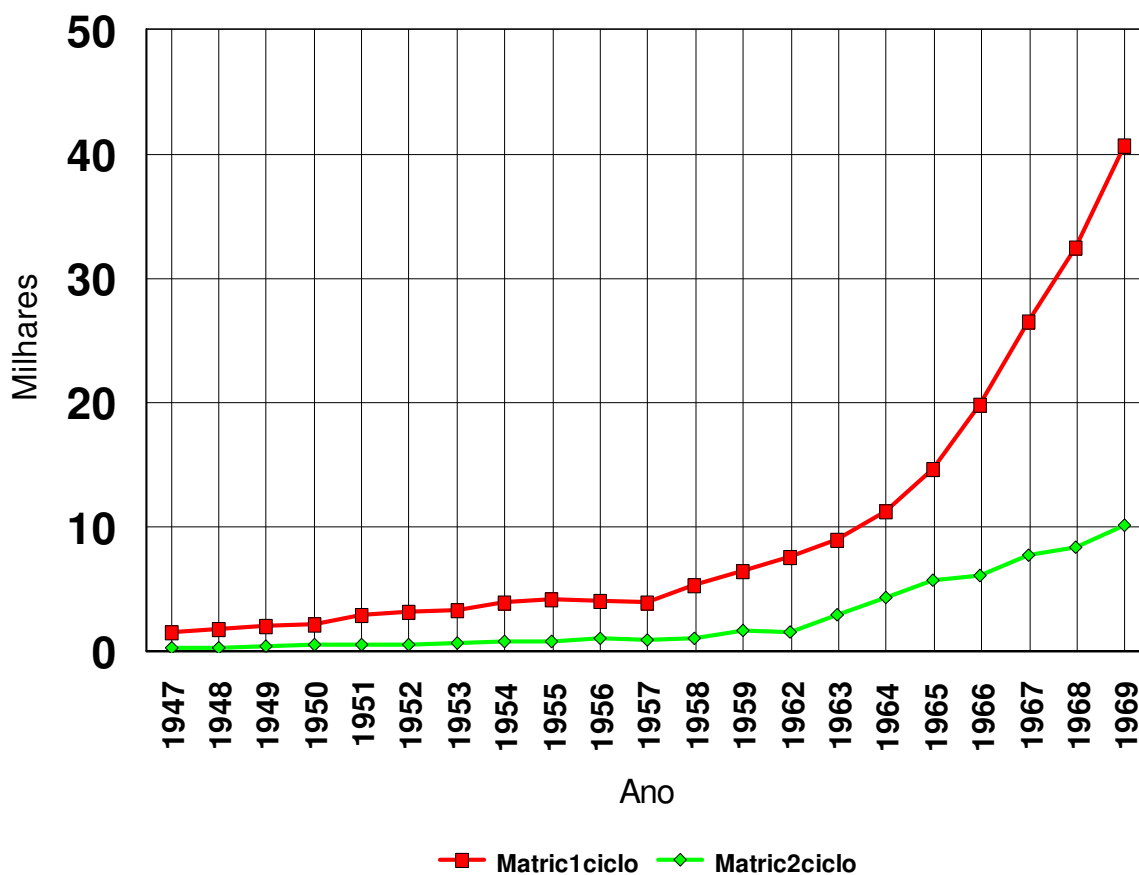
A partir dos dados apresentados no Gráfico 4, pudemos perceber dois movimentos na evolução da matrícula no Ensino Normal catarinense de 1946 a 1969, abrangendo os dois ciclos: primeiramente de 1947 a 1957, em que houve um aumento gradativo da matrícula,

²⁵ Os dados desta pesquisa iniciam no ano de 1947 tendo em vista que não foram localizados os dados do ano de 1946.

com um incremento de 149,72% das vagas durante uma década; e o período compreendido entre 1958 a 1969, em que, anualmente foram registrados aumentos vertiginosos no número de matriculados, acumulando um crescimento de 686,94%, fato que revela uma verdadeira “explosão” das oportunidades de acesso ao Ensino Normal, sobretudo nos anos de 1960.

O Gráfico 5 apresenta o movimento da matrícula no Ensino Normal, por ciclo no mesmo período, revelando as diferenças existentes entre os ciclos ginásial e colegial.

Gráfico 5
Evolução da Matrícula por Ciclo no Ensino Normal em
Santa Catarina 1947-1969



Fonte:
1947/1969 – Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa (1949, 1950, 1955, 1960, 1966, 1967, 1968, 1969)
1962/1969 – SANTA CATARINA. Diagnóstico e prognóstico da situação educacional. MEC/SEE/CEE/UEDESC, 1971, p. 167.

Como se pode ver, a matrícula no ciclo ginásial foi, no período abordado, sempre superior à matrícula no ciclo colegial em Santa Catarina, diferentemente do que observamos

no Brasil (Gráfico 1). A partir de 1958 a matrícula²⁶ no ciclo ginásial cresceu sempre de forma mais acentuada do que no ciclo colegial, reproduzindo o mesmo movimento observado na expansão do Ensino Normal (Gráfico 4). As proporções iniciais se mantiveram: 81,69% dos alunos em 1947 estavam no ciclo ginásial e 18,31% no ciclo colegial. Os índices se modificam bem pouco em 1969: 80% estavam matriculados no ciclo ginásial e 20% no ciclo colegial.

Podemos inferir, a partir desses dados, que as oportunidades escolares nos cursos de formação de professores foram ampliadas no período de 1947 a 1969, explicitando um processo de democratização do acesso. O maior índice de alunos no ciclo ginásial foi registrado em 1955, com 84,67% do total de alunos, sendo que neste mesmo ano, a matrícula no ciclo colegial atingiu seu menor índice: 15,33%. Em 1965 o ciclo ginásial registrou 71,91% das matrículas no Ensino Normal, menor índice verificado no período. Nesse mesmo ano, a matrícula no ciclo colegial atingiu seu percentual mais elevado: 28,09.

A manutenção das proporções das vagas oferecidas nos ciclos ginásial e colegial demonstra que durante este período, investimentos foram feitos com a mesma prioridade do início ao fim: o ciclo ginásial de formação de professores.

Estes dados confirmam a hipótese de que houve uma ampliação das oportunidades de freqüentar a escola secundária através da expansão dos cursos ginásiais normais. Algumas características legais e de expansão, no entanto, exigiram uma análise mais detalhada dos seguintes períodos: 1946-1961 e 1961-1969.

3.1 Da primeira lei federal sobre a formação de professores até a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (1946-1961): o Ensino Normal cresce sob o argumento de formar professores

As mudanças econômicas, políticas, ideológicas e educacionais intensificaram a expectativa, que praticamente não existia, entre democratização escolar e mobilidade social. A nova conjuntura exigiu dos sistemas existentes, uma resposta simultânea às exigências do processo de desenvolvimento em curso. Para subsidiar o crescimento do país, o Estado passou a definir as políticas educacionais necessárias à extensão do direito de acesso à escola, fato que afetou diretamente a formação de professores.

²⁶ Não foram localizados os dados de matrícula no Ensino Normal referentes aos anos de 1960 e 1961.

Nesse contexto, o período de 1946 a 1961, delimitado por duas leis nacionais de educação (Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530/1946 e LDB 4.024/1961) e suas respectivas adequações em Santa Catarina (Lei Orgânica do Ensino Normal em Santa Catarina nº 257/1946 e a Lei Estadual sobre o Sistema de Ensino nº 3.191/1963) foi caracterizado por um aumento gradativo das oportunidades de acesso ao Ensino Normal em Santa Catarina, principalmente no ciclo ginásial, tendo sido priorizado no interior do Estado.

No ano de 1946 foi aprovada em âmbito nacional a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530. A partir de então cada Estado deveria adequar seu sistema educacional às normas dessa legislação federal, como já vimos. A adequação dos cursos normais à Lei Orgânica Federal não foi rapidamente implementada pelos estados brasileiros. Moreira (1954, p. 80) destaca que “a maioria dos Estados não tomou conhecimento, Sta. Catarina foi dos primeiros a cumpri-lo” e, além disso, obedeceu “à risca, a lei centralista.”

Portanto, no mesmo ano, Santa Catarina expediu sua Lei Orgânica do Ensino Normal, em conformidade e no contexto de elaboração das leis orgânicas nacionais para os diversos níveis de ensino. Foi durante o governo Udo Deeke (1945-1947) que, segundo Fiori (1980, p. 179), “juntamente com Elpídio Barbosa, então diretor do Departamento de Educação, [procurou-se adequar] o sistema estadual de ensino ao Decreto-lei federal nº 8.530/ 1946.” O Decreto-lei Estadual nº 257 cumpriu integralmente as especificações nacionais e consolidou a estrutura já existente desde 1935. Em 1947 Aderbal Ramos da Silva foi eleito governador do Estado sendo substituído por José Boabaid no mesmo ano por motivo de saúde.

No conjunto das demais leis orgânicas, a do Ensino Normal fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional. O Decreto-Lei Federal nº 8.530 de 1946, assim como o Decreto-Lei Estadual nº 257, desdobraram o Ensino Normal em dois ciclos: o curso de Regente de Ensino Primário (Curso Normal Regional), com quatro anos, e o curso de formação de Professores Primários (Curso Normal), com três anos.

O movimento ruralista, já abordado anteriormente, foi traduzido por estas leis orgânicas que previam que o primeiro ciclo do Ensino Normal passaria a ser ministrado nas Escolas Normais Regionais e tinham a finalidade de formar professores para escolarizar a população rural em conformidade com as atividades econômicas desenvolvidas em cada região. Desta forma, os Cursos Normais Regionais acabaram por suprir a carência de professores qualificados de certas regiões, principalmente no que concerne às escolas rurais, que, segundo Nunes (2000, p. 58), “possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério.” A legislação preconizou, portanto, a formação de

professores de maneira mais “rápida”, via Cursos Normais Regionais (ciclo ginásial) para que os professores diplomados pudessem atender às novas demandas de escolarização primária.

No que concerne à nomenclatura dos cursos normais, cabe ressaltar que a Reforma do Ensino Secundário, através de sua Lei Orgânica de 1942, evidenciava a distinção profunda que então se fazia entre o Curso Propedêutico e outras formas de ensino secundário. Com conteúdo humanístico, o Curso Propedêutico tinha como objetivo a preparação da elite intelectual, condutora das grandes massas, e era o único que dava acesso a todos os cursos da universidade, sendo que os segundos ciclos dos ramos profissionalizantes, tais como o Curso Normal, conforme Scheibe e Daniel (2002, p. 17), “só se articulavam com cursos superiores a eles diretamente relacionados. O Curso Normal, portanto, articulava-se apenas com alguns cursos das Faculdades de Filosofia.” A Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, manteve, segundo Schwartzman (2000, p. 206), “este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio.”

Portanto, a nomenclatura dos cursos de formação de professores, apesar de também ser oferecida em dois ciclos, como no ensino secundário, e com o mesmo tempo de duração, não poderia utilizar a mesma denominação. O primeiro ciclo era chamado, conforme o Artigo 4º do Decreto Lei nº 8.530 de 1946, de **Curso Normal Regional**, e o segundo ciclo de **Escola Normal**. Esta nomenclatura foi ratificada pelo Decreto Lei nº 257 de 1946 em Santa Catarina

As Leis Orgânicas do Ensino Normal, Federal e do Estado de Santa Catarina, estabeleceram, no seu Artigo 1º, que o Ensino Normal, ramo de ensino secundário, tinha as seguintes finalidades: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Isto demonstra que a principal preocupação do poder público era diplomar professores para atuarem efetivamente no ensino primário.

A formação de professores em dois ciclos, como estabeleceu a Lei Orgânica Federal, assinalou uma diferenciação na qualificação dos diplomados por cada um dos ciclos, pois, conforme afirmou Xavier (1990, p. 119), a organização do Ensino Normal foi marcada “pela particularização dentro do sistema, pela longa duração, pelo predomínio da formação geral sobre a técnica (especialmente no primeiro ciclo, de quatro anos, que deveria ser terminal), pela falta de flexibilidade e pela seletividade.” Essa autora aponta ainda que, apesar de ter o respaldo de um regime “democrático”, essa reforma marcou e oficializou as diferenças produzidas pelo sistema educacional brasileiro, evidenciando a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social.

Assim, embora com nova nomenclatura, a dualidade na formação de professores permaneceu durante as décadas seguintes. No caso de Santa Catarina, Fiori (1980, p. 179) considera que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 reproduziu a estrutura posta em vigor em 1911, pois: “a reforma datada de 1911, em que pesem as modificações e alterações processadas em várias administrações, tem conservado intactas linhas mestras.” Podemos inferir, portanto, que a estrutura dual dos cursos de formação de professores, preconizada desde o início do século XX para o Estado de Santa Catarina, foi mantida pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Durante os debates visando a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Projeto apresentado à Câmara dos Deputados por Mariani²⁷ em 1948, relatou um diagnóstico das reformas educacionais anteriores e denunciou as diferenças educacionais existentes até então. Conforme Mariani (1954, p. 327), as reformas “marcavam uma divisão de oportunidades educacionais por um critério econômico de todo o ponto injustificado sob o aspecto social, e atentatório, no plano político aos ideais da vida democrática.”

Desta forma, o novo governo democrático se propunha a “corrigir” esta distorção elitista consolidada no período autoritário anterior:

Reabre-se agora no país a oportunidade de organizar o sistema educacional, de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a “escada educacional”, até o último degrau, com a única limitação de seus talentos e dotes pessoais. (MARIANI, 1954, p. 327)

Nesse momento já havia a preocupação de que as oportunidades educacionais permitissem a todos, de forma igualitária, concorrerem com as mesmas chances em que se pudesse vencer apenas pelo talento, e não pelas condições econômicas.

Este Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresentado em 1948, pautado nos princípios democráticos da Constituição de 1946, implicou uma nova política educacional que retomava o discurso dos renovadores da educação de 1932, para quem esta política

deveria ser democrática no seu sentido, nos seus objetivos, nas formas e nos processos educativos, em tudo se procurando maior correspondência com as necessidades reais da vida do povo; insistindo na exigência da flexibilidade dos currículos e da formação de uma cultura que não se isole da vida, mas enriqueça a experiência humana e nos solidarize a todos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesse e de ideais. (MARIANI, 1954, p. 330)

²⁷ Clemente Mariani, então Ministro da Educação, nomeou uma comissão em 1946, presidida por Lourenço Filho, para estudar e propor a reforma geral da educação nacional. A proposta da reforma da educação foi encaminhada ao Congresso Nacional em 1948, contando com um extenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira até o ano de 1961. Fortes pressões conservadoras e privatistas participaram do processo de discussão das propostas educacionais.

Xavier (1990) ressalta que as pretensões democráticas desse novo Projeto começaram a assumir dimensões mais concretas, no entanto, ele foi rejeitado e arquivado por critérios políticos. As constatações presentes nesse documento confirmam que, apesar da nova política educacional proclamar-se democrática, não se eliminaram as barreiras educacionais entre as classes sociais, mas, conforme Xavier (1990, p. 126), “ampliava-se a oferta de oportunidades educacionais para uma classe média em rápida expansão, foco central das pressões sociais e das políticas ‘democratizadoras’.”

O período que se seguiu, de 1950 a 1964, apresentou diferentes conjunturas políticas, cada uma com programas de governo próprios e com finalidades educacionais específicas, muitas vezes contraditórias. No âmbito educacional, as políticas implementadas tiveram forte influência dos programas de governo, com vistas a adequar o sistema às ideologias políticas ao mesmo tempo em que buscava atender as novas demandas de escolarização.

A partir de 1950 o Brasil vivenciou um período de intenso desenvolvimento econômico nos governos Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Com relação à educação, já na década de 1950, as discussões são reiniciadas visando a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a volta de Getúlio Vargas ao governo central (1951-1954), eleito por voto direto, o país retomou, segundo Fiori (1980, p. 96), “a política de aproximação com as massas, alçou a bandeira do trabalhismo e do nacionalismo, sem, contudo renunciar ao capitalismo.” Esse estilo de Vargas e a dificuldade de se manter no poder culminaram com seu suicídio em 1954, momento em que se encerrou o modelo econômico nacional desenvolvimentista iniciado em 1930.

Em Santa Catarina o governo de Irineu Bornhausen (1951-1956) organizou o POE (Plano de Obras e Equipamentos) que, conforme Daros/Amorim (1984, p. 21), tinha a “finalidade de orientar o poder público no período 1956/1965” em investimentos nos setores básicos, sendo que a educação figurava como prioridade juntamente com o transporte, a energia, a agricultura e a saúde. No entanto sua ação se restringiu a 1956/1960 tendo em vista a mudança de comando político em 1961. Segundo Lins (2000, p. 247), o POE foi a “primeira tentativa de planificação da administração pública estadual em Santa Catarina”. A preocupação em qualificar o professorado para atuar nos primeiros anos de escolarização foi evidenciada por Irineu Bornhausen, que via na Escola Normal Regional a solução para o provimento de professores primários.

Nos anos seguintes os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e Jânio Quadros (1961) foram distinguidos pelos empreendimentos desenvolvimentistas, que levaram o Brasil a um importante crescimento, sobretudo na esfera econômica. O Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, financiado por instituições internacionais, conforme Auras (1998, p. 38), beneficiou o setor “rodoviário, energético e educacional, considerados setores básicos para o ‘arranco’ desenvolvimentista pretendido.”

Jorge Lacerda assumiu o governo do Estado catarinense em 1956, mas faleceu em 1958 e foi substituído por Heriberto Hülse (1958-1961). Nessa administração, o Estado deu a grande arrancada desenvolvimentista.

Frente a uma conjuntura política cada vez mais favorável à democratização do acesso à escola, o Ensino Normal foi fortemente atingido e sua estrutura organizada em dois ciclos passou a evidenciar aspectos importantes de diferenciação das oportunidades. É o que podemos constatar nos dados quantitativos de expansão do Ensino Normal apresentados a seguir.

3.1.1 A expansão do Ensino Normal

O crescimento do Ensino Normal a partir da segunda metade do século XX foi significativo. Essa expansão a partir de 1946 se deu, fundamentalmente pelo fato de, naquele ano, encerrava-se o Contrato que vigorava desde 1921, como já vimos. Até 1946, permaneceu o Ginásio Catarinense, instituição privada ligada à Igreja Católica, como o único Ginásio Oficial do Estado. Os cursos de formação de professores eram oferecidos no Instituto Estadual de Educação, público, e no Colégio Coração de Jesus, instituição privada, situados ambos na capital.

Com o fim do Contrato, o ensino secundário público passou a ser implantado no Estado de Santa Catarina, conforme afirma Dallabrida (2006, p. 131):

Somente em 1947, durante o Governo Aderbal Ramos da Silva, foi criado o curso ginásial no Instituto de Educação Dias Velho, localizado na capital catarinense, que oferecia os cursos normal e primário, e dois anos depois foram implantados os cursos do ciclo colegial do ensino secundário.

Os anos seguintes foram marcados por um intenso processo de ampliação do Ensino Normal no Estado. Além do aumento da escolarização primária que passou a exigir um grande contingente de professores diplomados, o crescimento das matrículas no Ensino Normal se deu em função do cumprimento à Lei Federal de 1946, em que o Instituto Estadual

de Educação e as Escolas Normais de Lages, Blumenau e Mafra tinham que manter um curso secundário (1º ciclo) equiparado, ou seja, reconhecido pelo Ministério da Educação. Este fato fez com que houvesse uma “super-matrícula” nessas Escolas Normais, e que, conforme Moreira (1954, p. 81), já não atendia mais ao objetivo de formar professores:

A transformação da escola em simples lugar de ensino secundário, anárquico e deficiente (...) Com que objetivo? Formar professores? – Não (...) Simples e puro atendimento ao desejo de uma população que, desorientada, ainda vê no ensino oficial, reconhecido pelo governo Federal, um meio de mobilidade vertical.(...) Ao contrário de se criarem cursos médios de formação técnica, especializada, em consonância às necessidades industriais e agropecuárias do Estado, se tumultuaram as únicas escolas realmente especializadas que existiam, as de formação de professores primários.

No entanto, o argumento político em torno da ampliação do Ensino Normal estava pautado na visão de formar professores para atuar no ensino primário do Estado. Em 1955, o governador Irineu Bornhausen, em Mensagem Anual à Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, afirma ter encontrado o caminho para resolver o problema do provimento de professores para as escolas do interior, o que se faria pela ampliação do ciclo ginásial do Ensino Normal:

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

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

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

Esta razão por que se não descuidou de dotar quase todos os municípios de Ensino Normal do primeiro ciclo (Curso Normal Regional), formando uma rede suficiente para, em breve, atender ao provimento, por concurso, das escolas isoladas e reunidas.

Com efeito, o Governo elevou de 38 para 52 o número de estabelecimentos de Ensino Normal do primeiro ciclo, o que representa a percentagem de 36,8%, elevação verificada no quadriênio de 1951-1954 sobre os anos que o procederam. (SANTA CATARINA, 1955, P. 34) (Grifo nosso)

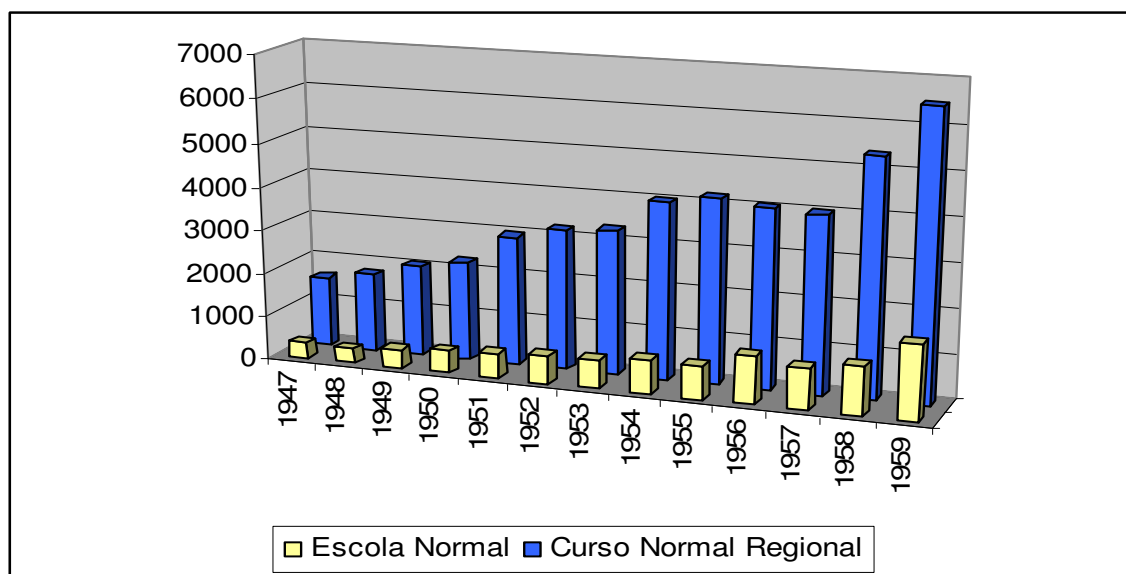
O relato do governador nos leva a reconhecer que houve grandes avanços no seu mandato em matéria de expansão do número de estabelecimentos de Ensino Normal – 1º ciclo. No entanto, consideramos que essa expansão, além de servir como uma formação acelerada de professores para que pudessem, muito rapidamente, atender a uma demanda considerada urgente, proporcionou uma formação secundária para a maioria dos jovens do interior que não tinham outra opção de curso.

Em Santa Catarina o movimento de ampliação do Ensino Normal pode ser percebido tendo como referência o crescimento da matrícula, a expansão das redes de ensino e a distribuição da matrícula por rede.

O crescimento da matrícula

O movimento de ampliação dos cursos normais refletiu diretamente na matrícula dos dois ciclos oferecidos. O Gráfico 6 apresenta o movimento do número de alunos, segundo os ciclos oferecidos em Santa Catarina de 1947 a 1959.

Gráfico 6
Matrícula no Ensino Normal por ciclo em Santa Catarina 1947-1959



Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1949, 1950, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960) Ver dados absolutos no Anexo E.

Observa-se, a partir destes dados, que em Santa Catarina, no período de 1947 a 1959, o número de alunos matriculados nos Cursos Normais Regionais (ciclo ginásial) sempre foi amplamente superior aos matriculados nas Escolas Normais (ciclo colegial), estando praticamente sempre acima dos 80%.

Outra análise importante é a evolução da matrícula em cada curso no período de 1947 a 1959. A matrícula total no Ensino Normal cresceu 312,41%, sendo que no Curso Normal Regional houve um aumento de 300,3% e na Escola Normal o aumento da matrícula foi de 366% no período em questão. Isto demonstra que desde 1947 o Ensino Normal foi ampliado, triplicando sua oferta em 12 anos.

A expansão das redes de ensino

O movimento de expansão do Ensino Normal e, principalmente dos Cursos Normais Regionais, pode ser claramente percebido na Tabela 1, que apresenta a evolução da criação de estabelecimentos destinados a formar professores no Estado de Santa Catarina na década de 1950.

Tabela 1 - Estabelecimentos de Ensino Normal públicos criados em Santa Catarina de 1950-1959

Tipo/ Ano	Existentes em 1950	Criados em 1951	Criados em 1952	Criados em 1953	Criados em 1954	Criados em 1955	Criados em 1956	Criados em 1957	Criados em 1958	Criados em 1959	TOTAL EM 1959
Instituto de Educação	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Escola Normal	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Curso Normal Regional	38	3	5	5	1	6	4	2	9	1	74

Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960)

Com base na Tabela 1, podemos perceber que a expansão dos cursos públicos de formação de professores no período de 1950 a 1959 ocorreu essencialmente nos Cursos Normais Regionais, que ofereciam, conforme o Decreto-Lei federal nº 8.530 de 1946 e o Decreto-Lei Estadual nº 257 de 1946, o primeiro ciclo do Ensino Normal, registrando um aumento de 94,74% no número de estabelecimentos, passando de 38 para 74.

A Escola Normal, que oferecia formação no segundo ciclo, contava com dois estabelecimentos em 1950, sendo criado apenas mais um em 1951, chegando em 1959 a três instituições. O Instituto de Educação, que oferecia o curso de segundo ciclo e habilitava administradores escolares, permaneceu com apenas uma escola no Estado.

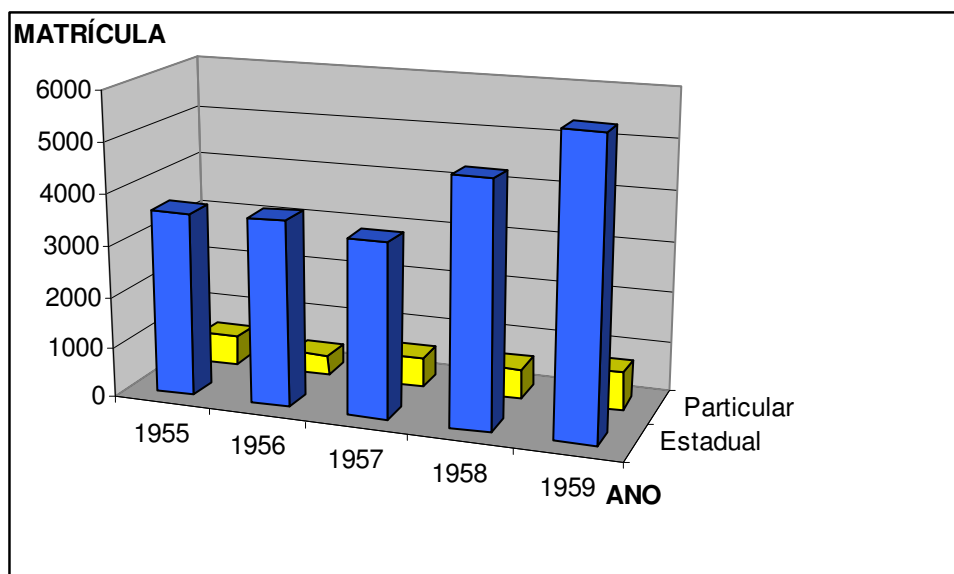
Os dados apresentados na Tabela acima reforçam a nossa hipótese de que a expansão dos cursos ginasiais de formação de professores está relacionada à ampliação das oportunidades de escolarização secundária, visto que a Escola Normal não foi ampliada de forma tão significativa no Estado de Santa Catarina durante a década de 1950, como foi o Curso Normal Regional.

A distribuição das matrículas por rede

A análise do fluxo de alunos no Ensino Normal por curso e por rede de ensino, confirma a forte presença do poder público estadual na ampliação das oportunidades de

formação de professores, principalmente no ciclo ginásial. Os Gráficos 7 e 8 apresentam o número de alunos frequentando o Ensino Normal em Santa Catarina por curso e por rede de ensino de 1955 a 1959.

Gráfico 7
Matrícula no Curso Normal Regional em Santa Catarina por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959

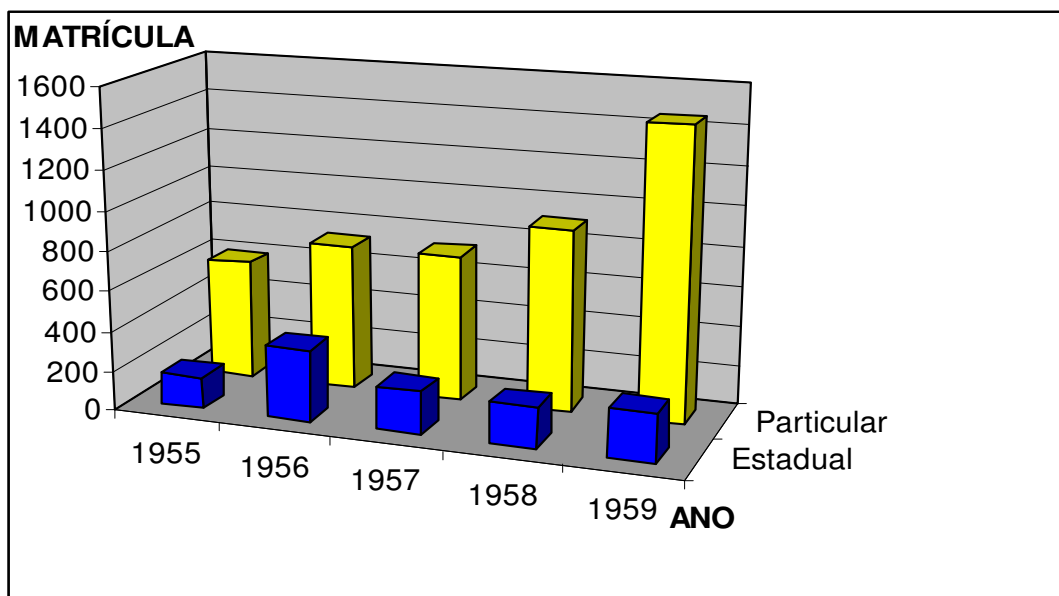


Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1956, 1957, 1958, 1959, 1960) Ver dados absolutos no Anexo F.

Conforme o Gráfico 7, a matrícula no Curso Normal Regional era mantido fundamentalmente pelo Estado: 86,43% dos alunos cursavam este ciclo em 1955; 89,97% em 1956; 85,72% em 1957; 89,12% em 1958 e 88,57% em 1959. Já o Curso Normal Regional particular abrigava 13,57% dos alunos em 1955, caindo para 10,03% em 1956. Em 1957 a rede privada mantinha 14,28% dos alunos, índice que caiu para 10,88% em 1958 e 11,43% em 1959, demonstrando a pequena parcela de atuação da rede privada na oferta de Curso Normal Regional em Santa Catarina em relação a rede estadual.

O Gráfico 8 apresenta a matrícula na Escola Normal por rede de ensino, no período de 1955 a 1959:

Gráfico 8
Matrícula na Escola Normal em Santa Catarina por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959



Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1956, 1957, 1958, 1959, 1960) Ver dados absolutos no Anexo F.

Ao analisar o Gráfico 8, observamos que a situação é inversa a dos Cursos Normais Regionais: a rede particular mantinha a maioria das Escolas Normais em Santa Catarina. Em 1955, estavam matriculados nessa rede, 79,18% dos alunos deste ciclo, 67,28% em 1956; 77,3% em 1957. Era de 81,94 o percentual de alunos que freqüentavam a Escola Normal em 1958 e em 1959 foi registrado seu maior índice: 86,12% da matrícula da Escola Normal. Já a Escola Normal Estadual, que também ministrava o ciclo colegial de formação de professores, tinha 20,82% dos matriculados neste ciclo em 1955. Em 1956 esse índice chegou a 32,72% dos alunos, baixando para 22,7% em 1957; 18,06% em 1958, alcançando o seu menor percentual em 1959: 13,88% dos alunos matriculados na Escola Normal.

O aumento real nos Cursos Normais Regionais mantidos pelo Estado de 1955 a 1959 foi de 58,5%, enquanto que a rede particular, no mesmo período, ampliou em 30,22% as oportunidades de acesso a esse curso. Quanto ao aumento das matrículas na Escola Normal, o Estado fez crescer em 48,73% a oferta de vagas, sendo que o crescimento da matrícula na rede particular foi de 42,6%. Isto revela que o Estado investiu 10% a mais de recursos na ampliação dos Cursos Normais Regionais em comparação com a Escola Normal, e a rede particular investiu 12% a mais na ampliação das Escolas Normais do que nos Cursos Normais Regionais.

A análise dos dados da matrícula no Ensino Normal por rede de ensino estadual/particular demonstra uma outra dualidade estrutural nos cursos de formação de professores, confirmando o fato de que o poder público Estadual era o principal mantenedor e ampliador dos Cursos Normais Regionais e a rede particular mantinha a maioria das Escolas Normais. A rede estadual foi, durante o período de 1955 a 1959, a principal provedora do Ensino Normal em Santa Catarina, fundamentalmente no que diz respeito aos Cursos Normais Regionais.

Durante o período de 1946, na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal, até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos que o Ensino Normal foi amplamente difundido, pautado no argumento político de que era necessário diplomar professores para atuarem no ensino primário, que crescia em proporções ainda maiores. Além disso, a intensa procura por uma formação secundária oficial que, na falta de outra oferta, principalmente no interior do Estado, fez “tumultuar” o Ensino Normal no período. Por ser de competência do poder público, o Estado foi o grande responsável pela expansão do Ensino Normal, principalmente através do ciclo ginásial que oferecia uma formação mais rápida, visando prover a necessidade das escolas primárias do interior e também oferecer uma formação secundária à sua juventude que buscava titulação e ou escolarização.

3.1.2 A falta de entrosamento entre os Cursos Normais Regionais e as Escolas Normais

A questão da qualidade do Ensino Normal ministrado em Santa Catarina apareceu dissociada da expansão desses cursos. Pudemos perceber que cresceram as oportunidades de formação de professores, principalmente nos Cursos Normais Regionais, sem que se atentasse para o entrosamento entre os dois ciclos. Esta situação foi se agravando e tornou-se alvo dos discursos oficiais.

A falta de entrosamento entre os dois ciclos do Ensino Normal foi evidenciada pelo então governador Irineu Bornhausen (1951-1956), que relatou a preocupação com a qualidade da formação dos professores catarinenses. Na sua Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina em 1952, referindo-se aos Cursos Normais Regionais, o governador considerou

de relevância, para a melhoria do nível dos professores primários nas escolas isoladas, a manutenção e expansão dos cursos regionais. Entretanto, mister se faz a revisão dos programas dos currículos dos referidos cursos, não apenas para melhorar o preparo do futuro regente do ensino primário, senão, também, porque a sua conclusão dá acesso ao exame de admissão à Escola Normal, exigindo-se, assim, melhor entrosagem entre as disciplinas ministradas nas duas fases escolares, de forma a seriá-las progressivamente, evitando as improvisações e facilidades comprometedoras da capacidade e conhecimentos do normalista. (SANTA CATARINA, 1952, p. 19)

Neste relato, o governador revelou indícios das significativas diferenças entre os dois ciclos do Ensino Normal, inclusive no que concerne à estrutura curricular. Para ele, a reformulação do currículo do Curso Normal Regional era imprescindível tanto para a melhoria da qualidade do próprio curso quanto para a sua aproximação com os Curso Normal, que era o nível subsequente. Essa constatação argumenta em favor da nossa hipótese de que existiam importantes diferenças de finalidades, com conseqüências na definição dos conteúdos ministrados em cada um dos ciclos do Ensino Normal.

Outra questão importante a ser considerada é de que esta falta de entrosamento entre os dois ciclos do Ensino Normal demonstra que a formação nos Cursos Normais Regionais era um fim em si mesma, não conduzindo ou preparando para o nível de ensino posterior. Como os cursos Normais Regionais tinham a finalidade de formar professores para as escolas rurais, não se exigiria deles uma qualificação mais elevada.

4 DA LDBEN DE 1961 ATÉ O DESMONTE DA ESCOLA NORMAL TRADICIONAL EM 1969: ATENDIMENTO AOS JOVENS QUE NÃO TINHAM OUTRA OPÇÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO

*Tal crescimento [do Ensino Normal], paradoxalmente, não concorreu para diminuir o número de professores leigos no Estado.
Gladys Auras (1998, p. 62)*

O contexto político-econômico brasileiro do início dos anos 1960 foi marcado pela internacionalização da economia, fato que exigiu mudanças consideráveis na organização dos sistemas de ensino. A democratização da sociedade continuou a influenciar fortemente o sistema educacional e elevou ainda mais as oportunidades de acesso à escolarização e as expectativas em relação à mobilidade social. A formação de professores seguiu o mesmo movimento e ampliou suas vagas em 449%³¹ de 1962 a 1969. No entanto, essa política não significou a qualificação do professorado primário no Estado, que continuava, na sua grande maioria, ainda sem titulação. Neste contexto a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (LDBEN), foi aprovada pela Câmara Federal em 1961 após treze anos de discussões e concessões, sem trazer grandes alterações para o sistema de educação e para a formação de professores.

Apesar das ações dos governos federais anteriores, em 1961, quando João Goulart assumiu a presidência, considerou a infra-estrutura básica deplorável, a exemplo da produção de energia elétrica que não conseguia atender às necessidades essenciais e constatou que o sistema ferroviário se encontrava sobrecarregado e era inadequado ao projeto de desenvolvimento industrial.

A década de 1960 foi fortemente marcada por uma política de desenvolvimento pautada no planejamento. A educação, vista pelo poder público como fator principal para o desenvolvimento econômico, passou a ser considerada uma das áreas prioritárias. As ações marcadas pelo planejamento eram consideradas como estratégias de ampliação do controle

³¹ Conforme dados da Matrícula Total no Anexo C.

sobre os diferentes setores, redirecionando o conjunto de ações. Daros/Amorim (1984, p. 21) afirma que:

Além de representar o aumento de controle do Estado sobre as ações da sociedade civil, o incremento do planejamento surgido na década de 60 [1960], a nível do governo federal, influenciou as unidades federadas no sentido de também organizarem planos que orientassem suas ações governamentais.

No que diz respeito ao planejamento educacional, Valle (1996, p. 23) também assinala que “a preocupação com o planejamento da educação apontou a necessidade de melhorar o sistema de controle das ações empreendidas na área educacional”. Fica evidente que o planejamento preconizado pelo poder público, nos diversos setores da sociedade, tinha como principal objetivo o controle e a fiscalização.

Em meio a essa política de planejamento, em que a educação figurava como área prioritária de investimentos, pudemos constatar a maior ampliação do acesso vista até então, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores. Com a interiorização do Ensino Normal, o principal impulsionador deste nível de formação foram os jovens que, sem outra opção de ensino secundário, passaram a frequentar esses cursos sem, posteriormente atuarem como professores na escola primária. Este fato foi revelado em função do alto número de pessoas formadas pelo Ensino Normal e da baixa quantidade de professores primários atuantes com formação no Ensino Normal, ou seja, o principal objetivo do Estado, de formar professores, não estava sendo atingido.

Já em Santa Catarina, na década de 1960, as condições essenciais para o desenvolvimento ainda não estavam postas. Muitos eram os obstáculos à implantação do setor industrial no Estado. Muitas também foram as manifestações em favor das necessidades de base. Um documento do Seminário Sócio-Econômico (1959) organizado pelo então presidente da FIESC (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina), Celso Ramos, identificou, entre outros problemas, a necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho, constatação esta que modificaria o caráter do sistema de ensino e redefiniria as finalidades educacionais. Neste período, o governador do Estado era Heriberto Hülse³²(1958-1961). Segundo Auras (1998, p. 30), essa necessidade contribuiu para transformar a escola “em mediadora do processo desenvolvimentista, em fator de desenvolvimento, acentuando-se, dessa forma, a sua vinculação à economia.”

Quanto à escolarização nos ciclos ginásial e colegial, o documento do Seminário Sócio-Econômico também identificou que, em Santa Catarina, somente 7% dos jovens na

³² Jorge Lacerda foi eleito governador do Estado para o período de 1956-1961. Em virtude de sua morte em um acidente aéreo no ano de 1958, assumiu o cargo o vice-governador Heriberto Hülse, permanecendo até 1961.

faixa de onze a dezoito anos tinham, em 1960, a possibilidade de se matricular numa escola pública, uma vez que o Estado dispunha apenas de quatro colégios gratuitos afora uma rede de curso normal, em nível ginásial (normal de 1º ciclo), destinada a formar professores para a zona rural. Este fato demonstra que as opções de curso de nível secundário no Estado, na época, eram extremamente restritas, conduzindo a maioria dos jovens à ampla rede de Ensino Normal.

Nesse período, havia grandes contrastes entre a cidade e o campo e a população de migrantes da zona rural aumentava nos centros urbanos, buscando uma vida melhor, fato que favorecia o crescimento das “favelas” e a ampliação dos problemas urbanos. João Goulart propôs reformas de base visando enfrentar esta crise que se agravava. Entre essas reformas estava a da educação, que não chegou a ser implementada em virtude de sua saída do governo com o Golpe de 1964.

Em convergência com o governo federal, o governo de Santa Catarina, com Celso Ramos (1961-1966), elaborou o I PLAMEG³³, que enfocou a educação sob a forma de planos setoriais. Segundo Auras (1998, pp. 33-34), estes planos tinham metas “referentes à ampliação quantitativa da rede escolar, a disseminação do Curso Normal Ginásial (ex-Curso Normal Regional, transformado em ginásial por Celso Ramos no ano de 1962, por força da Lei 4.024/61) e ao aperfeiçoamento dos professores da zona rural.” As obras de infra-estrutura previstas para construção, inclusive de prédios escolares, deixam claro que uma das principais prioridades governamentais era a educação. Dentre outras ações, buscou-se “eliminar a falta de salas de aula para atender às demandas de matrícula no ensino primário.”(LINS, 2000, p 249).

Percebemos que uma das principais preocupações relacionadas à educação no governo Celso Ramos foi com a ampliação dos cursos de formação de professores, visto que a nova demanda por educação primária³⁴ exigia profissionais capacitados para atuarem em todo o Estado. No entanto, a ampliação do Ensino Normal ocorreu sem grandes investimentos financeiros por parte do poder público. É o que nos chama a atenção no trabalhos de Auras (1998, p. 34), que relata a situação do ciclo ginásial normal:

³³ Plano de Metas do Governo.

³⁴ Além do aumento do índice de pessoas alfabetizadas em Santa Catarina, que foi de 42,89% em 1940 para 75,11% da população em 1970, a matrícula de 1ª a 4ª série em 1960 no Estado era de 331.016 alunos e em 1971 era de 515.648 alunos, registrando um aumento de 55,8% em 11 anos. (SANTA CATARINA, 1972, p. 191)

Tais cursos representavam uma opção barata de ensino médio, no nível ginásial, uma vez que além de funcionarem, na sua grande maioria, nos prédios dos grupos escolares, aproveitavam-se de seu pessoal técnico e administrativo, além de utilizarem como docentes os próprios professores do curso primário. Sua disseminação, portanto, desobrigava o Estado de instalar outros tipos de ensino de nível ginásial, o que certamente envolveria maior aplicação de recursos financeiros.

Compreendemos que esta situação de custeio do Ensino Normal em Santa Catarina se inscreve na perspectiva que Beisiegel (1981, p. 49) descreveu como sendo uma das faces da situação de crise do processo de democratização de ensino:

no Brasil, essa expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Por isso mesmo, o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aulas, multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores, etc.

Com a aprovação da primeira LDBEN em 1961, o sistema educacional ficou organizado em três níveis de ensino: o primário constituído pela educação primária e pelo ensino primário; o ensino secundário, que integrava o curso propedêutico, o técnico e a formação de professores; e o ensino superior. O ensino secundário era dividido entre os ciclos ginásial (4 anos) e o colegial (3 anos). O colegial propedêutico preparava para o ingresso no ensino superior, enquanto os colegiais técnicos estavam voltados ao mercado de trabalho.

Em relação à nomenclatura dos cursos de formação de professores, as denominações “ginásial” e “colegial” passam a ser utilizadas em todos os cursos de ensino médio, inclusive na formação de professores. Scheibe e Daniel (2002, p. 18) afirmam que outros estados da federação como “Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e o Distrito Federal” deixaram, desde a LDBEN de 1961, de oferecer escolas de nível ginásial para formar seus professores primários.

Com a vigência da LDBEN, deu-se um importante passo rumo à integração do sistema educacional em nível nacional, sendo que a grande novidade era a equivalência de todos os cursos de nível médio e, conforme Fiori (1980, p. 86), “visto agora como veículo de acesso ao ensino superior.” Cury (2000, pp. 577-578) ressalta que a equivalência entre os cursos médios rompeu com a duplicidade entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes:

A quebra dessa duplicidade entre ensino médio e ensino profissional, já proposta no Manifesto dos Pioneiros de 1932, consolidou-se com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 por meio da equivalência entre ambas as modalidades, inclusive para efeito de prosseguimento de estudos.

Na verdade, a primeira LDBEN nº 4.024 de 1961 procurou contemplar o compromisso do poder público que estava empenhado na implantação de um projeto de desenvolvimento – de base urbano-industrial – para o Brasil. A educação escolar passou a ser vista como

investimento econômico e ao sistema de ensino foi atribuída a responsabilidade pela formação dos recursos humanos necessários à nova conjuntura econômica. Esta Lei contribuiu para ampliar as lutas pela expansão das oportunidades de acesso a uma escolarização de qualidade em todos os níveis.

Enfim, a LDBEN de 1961 não representou mudanças significativas na estrutura do Ensino Normal, possibilitando a permanência da dualidade existente em Santa Catarina desde 1911. Desta forma, antes do Golpe Militar de 1964, pudemos perceber que os dispositivos legais colocados em vigor não alteraram a estrutura do sistema de ensino em vigor.

Ainda que tenha sido aprovada a LDBEN, os investimentos públicos federais pareciam trabalhar no sentido contrário a uma real transformação social pela via educacional, pois, conforme Skidmore (1988, p. 31) “O governo investia mais da metade das verbas para a educação em universidades federais.” Reafirmando a despreocupação do poder público central com a educação primária, a qual era de atribuição dos estados, Skidmore (1988, p. 32) afirma que

O governo federal não investia na educação básica, deixando esta responsabilidade para os municípios e estados. O sistema educacional deixava de cumprir metas mínimas de alfabetização para o povo em geral e não procurava preparar a força de trabalho qualificada que a industrialização reclamava.

A apropriação da LDBEN em Santa Catarina se deu através da Lei nº 3.191 de 1963 que conservou o sistema dual de formação de professores através dos cursos ginásiais de 4 anos e colegiais de 3 anos. Esta lei alterou apenas a nomenclatura dos cursos de formação de professores: a Escola Normal Regional passou a se chamar Ginásio Normal e a Escola Normal passou a se chamar de Colégio Normal. Ficaram mantidos, portanto, os dois ciclos de formação de professores.

Assim, em Santa Catarina o Ensino Normal permaneceu dual, abrangendo os dois ciclos de formação. Segundo Valle (2003, p. 28), “o ginásial, com conteúdos gerais aos quais se acrescentava uma preparação pedagógica que conferia um diploma de *Regente de ensino primário*; e o colegial, que era consagrado aos aprofundamentos, no fim do qual o aluno obtinha o diploma de *Professor primário*.” Fica evidente a reprodução das diferenças curriculares nos dois ciclos do Ensino Normal, ratificando nossa hipótese de que os conteúdos gerais ocupam grande espaço no ciclo ginásial e os saberes pedagógicos eram priorizados no ciclo colegial.

A Lei Estadual nº 3.191 de 1963 estabeleceu em seu Art. 85 “a” e “c” que o Ensino Normal, ramo do ensino de grau médio, destina-se a “formar o pessoal necessário às escolas

primárias e pré-primárias” e ainda “a capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos nesse meio e assim o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade.” (SANTA CATARINA, 1963a, s/p.)

O Ensino Normal continuava a ser oferecido nos ciclos ginásial e colegial e era ministrado em três tipos de estabelecimentos, reafirmando o que preconizara a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946:

- ginásio normal (escola normal de grau ginásial), estabelecimento que ministrará tão somente o primeiro ciclo do Ensino Normal;
- colégio normal (escola normal de grau colegial), estabelecimento que ministrará curso de segundo ciclo normal em seguida ao ciclo ginásial ou ambos os ciclos do Ensino Normal;
- instituto de educação, estabelecimento que, além do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Normal, manterá os cursos de especialização do magistério primário e de habilitação de administradores, orientadores e supervisores escolares. (SANTA CATARINA, 1963^a, s/p.)

No que se refere às finalidades do Ensino Normal, apresentadas separadamente para o primeiro e segundo ciclos, percebemos que existiam diferenças quanto à atuação dos profissionais formados, confirmando a persistência do caráter dual:

Art. 88 – O primeiro ciclo do Ensino Normal, constituído de quatro séries anuais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, conterà as matérias de preparação pedagógica e habilitará regentes de ensino primário para as escolas rurais.

Art. 89 – O segundo ciclo do Ensino Normal, constituído de, no mínimo, três séries anuais, habilitará professores primários para o provimento das escolas primárias de todo o Estado. (SANTA CATARINA, 1963a, s/p.)

Ao analisarmos os dispositivos postos em vigor no Estado de Santa Catarina, que discorriam sobre a formação de professores, encontramos uma outra lei estadual (Lei Estadual nº 3.399 de 27 de dezembro de 1963) que dispunha sobre os cursos intensivos de aperfeiçoamento de professores efetivos não-titulados. Essa Lei preconizou a capacitação dos professores já concursados e em exercício, que não possuíam formação específica para o magistério. Ela

institui os cursos intensivos de aperfeiçoamento de professores não titulados, complementaristas e ginásianos, já efetivados oferecidos em 4 séries graduadas, ministradas semestralmente, com currículo organizado pela Secretaria de Educação e Cultura e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. A estes professores é conferido o título de Regente de Alfabetização. (SANTA CATARINA, 1963b, p. 222).

Surge, a partir dessa Lei, no panorama dos cursos de formação de professores, a figura do Regente de Alfabetização. Capacitado de forma emergencial, num curso que acontecia paralelamente aos cursos oficiais voltados à formação inicial, este professor tinha uma

atuação específica: já ministrava aulas no ensino primário, portanto possuía experiência, e receberia uma formação qualificada como “científica”, e mais rápida para justificar sua permanência em sala de aula.

Isto significa dizer que, apesar dos esforços do poder público em ampliar os cursos de formação de professores, aqueles que concluíam esse curso não atendiam à demanda necessária de profissionais qualificados nas escolas do Estado, obrigando-o a criar novas estratégias de capacitação docente. Este fato confirma a hipótese de que o Ensino Normal respondia a necessidade dos alunos em relação a uma formação secundária.

Reafirmando que os cursos de formação de professores não formavam professores para atuarem na rede de ensino primário, Auras (1998) constatou que o crescimento do Ensino Normal na década de 1960 não concorreu para diminuir o número de professores leigos no Estado: “Segundo o Censo Escolar de 1964, havia no Estado de Santa Catarina apenas 20% de professores normalistas de 2º ciclo, 27% de normalistas de 1º ciclo e 53% de professores leigos ou não titulados.” (AURAS, 1998, p. 62) Apesar de ter sido consideravelmente ampliada a formação de ciclo ginásial, os diplomados não ingressavam imediatamente na carreira do magistério, pois segundo Auras (1998, p. 63),

Havia uma distorção entre a idade mínima fixada para o ingresso no Ginásio Normal -11 anos, e a idade requerida para o ingresso no magistério, 18 anos. Os alunos, regra geral, concluíam o curso com 14 ou 15 anos e teriam que esperar três ou quatro anos para ingressar no magistério. Nesse ínterim, matriculavam-se no curso médio de 2º ciclo ou encerravam seus estudos, engajando-se em alguma outra ocupação. Em ambos os casos, o Ginásio Normal de 1º ciclo funcionava apenas como um curso intermediário, não atingindo sua função percípua que era capacitar o professor leigo, predominantemente na escola rural.

Com o Golpe Militar de 1964, o presidente João Goulart foi deposto e iniciou-se um longo período de Ditadura Militar (1964-1985). O aparente desequilíbrio social em que repousava a democracia brasileira levou os militares a uma conspiração ofensiva. Segundo Piazza & Hubner (1997, p. 153), “A Revolução de 1964, chefiada pelos principais militares do país, depôs João Goulart e tinha como objetivo a restauração da ordem, o combate à corrupção e o desenvolvimento econômico.”

O modelo econômico adotado pelos militares era fortemente internacionalizado, rompendo com a ideologia do desenvolvimento nacionalista em vigor até então. Segundo Valle (2003, p. 29), o regime militar seguiu um modelo autoritário-burocrático:

o regime militar recorreu ao modelo de Estado autoritário, pondo em prática uma profunda concentração de poder econômico, político e ideológico, assim como um estilo próprio de autoridade que tornava possível, ao mesmo tempo, o clientelismo e o estabelecimento de uma rede complexa de favores e privilégios.

O Regime Militar (1964-1985) rompeu completamente com as formas constitucionais preexistentes. Os objetivos do novo modelo eram, conforme Skidmore (1988, p. 45), “frustrar o plano comunista de conquista do poder e defender as instituições militares”, e também “restabelecer a ordem de modo que se pudessem executar reformas legais”.

As mudanças e rupturas em termos de educação vão ocorrer a partir da chegada dos militares ao poder, através da instalação de um regime burocrático-autoritário. Esse regime, conceituado por Cardoso (1982), distingue-se pela singularidade do controle do Estado sobre a sociedade civil e pelo estilo de autoridade. Sua característica básica é a concentração do poder econômico, político e ideológico, a perenidade das estruturas de dominação e a verticalidade das relações sociais, concretizadas pelo clientelismo e pelo estabelecimento de uma ampla rede de favores. Para Valle (1996), no regime autoritário-burocrático, o Estado se organiza com a finalidade de manter a estrutura social vigente, reproduzir a divisão de classe e garantir o sistema de dominação existente, através da intervenção nas instituições e da força dos dispositivos legais. A centralização do poder mantinha o planejamento como forma de controle das estruturas existentes.

No entanto o planejamento educacional foi concretizado efetivamente após a instauração do regime militar, momento em que, segundo Daros/Amorim, (1984, p. 16) “Para desempenhar suas funções de regulador da política econômica e social, o novo Estado brasileiro consolidado em 1964 intensifica sua ação planejadora.”

Os impactos do novo regime se fizeram sentir em Santa Catarina, através da planificação das ações governamentais. No governo Ivo Silveira (1966-1971) foi elaborado e executado o II PLAMEG, que tinha como uma de suas principais metas a “Valorização dos Recursos Humanos” visando a “formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento”.

A partir desse período, o desejo por mudanças progressistas era amplamente evidenciado pela sociedade. Para atender as aspirações por justiça social, a ação do poder público foi pautada no Planejamento da Ação Governamental, utilizada como instrumento para racionalizar as instâncias administrativas em favor do desenvolvimento. A planificação das ações tinha como objetivo melhorar a gestão dos recursos disponíveis propiciando melhores condições à população. Esta situação foi descrita por Lins (2000, p. 246), pois considerava-se que é no poder público “que, na condição de gestor constitucional da coisa pública, repousa a responsabilidade de dirigir e coordenar a utilização dos recursos, disponíveis e futuros, para o atendimento das necessidades básicas da sociedade nacional.”

Para Valle (1996), a política educacional implementada após 1964 foi fruto do planejamento técnico-econômico que passou a vigorar no Poder Executivo Federal:

Esse planejamento efetiva-se nos Planos, sendo que os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) contemplaram aspectos considerados prioritários ao desenvolvimento econômico e social e assumiram um caráter norteador face à organização dos Sistemas de Ensino nas diversas unidades da federação. (VALLE, 1996, p. 25)

No entanto, o modelo de Escola Normal é completamente descaracterizado na reordenação educacional do Regime Militar de 1964. O Estado autoritário intervinha no sistema de ensino a todo o momento ao colocar em vigência, como afirma Valle (2003, p. 30), medidas como “a determinação de inclusão de disciplinas no curso escolar”, a reforma da estrutura de organização dos sistemas de ensino com novos objetos para a educação escolar além de estabelecer os fundamentos básicos dos Planos de Educação.

Promulga-se em 1967 uma nova Constituição para o país que institucionaliza e legaliza a ditadura militar através dos Atos Institucionais. Todos os setores da sociedade civil foram visados pelo novo regime. Em função do papel atribuído à educação, os sistemas de ensino foram submetidos a profundas mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas.

A publicação do texto constitucional pelo Congresso Nacional escondeu um ato de outorga³⁵. Esta Constituição privilegiou o poder executivo em detrimento dos outros poderes e as lideranças democráticas e populares foram duramente perseguidas, torturadas e expulsas do país. Quanto à educação, a Constituição de 1967 revelou as relações entre a educação e o modelo econômico, destacando, segundo Fiori (1980, p. 100) o “aspecto tecnológico do ensino e da pesquisa, em detrimento das ciências ditas humanísticas.”

A Constituição de 1967 impôs, conforme Cury (2000), a vinculação orçamentária de impostos para a educação escolar somente aos municípios e estendeu a gratuidade e a obrigatoriedade de quatro para oito anos. Estas medidas alteraram significativamente o sistema de ensino, modificando sua estrutura para atender à nova conjuntura educacional.

Neste período, o planejamento educacional era posto como um mecanismo capaz de romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de desenvolvimento econômico. Em 1969, portanto, foi instituído, como iniciativa geradora de

³⁵ A Constituição republicana de 1967 foi formalmente discutida, votada, aprovada e promulgada pelo Congresso Nacional que, convocado pelo Marechal Castelo Branco, no exercício da Presidência da República, se reuniu extraordinariamente para este fim. Contudo, o Congresso Nacional que deliberou sobre o referido projeto, de autoria do Ministro da Justiça, não mais se apresentava como órgão revestido de legitimidade política em razão das ofensas e arbitrariedades perpetradas pelo regime revolucionário militar. Ainda, é necessário estabelecer que ao Congresso Nacional não foi reconhecida a faculdade de substituir o projeto constitucional encaminhado pelo executivo por outro, de autoria dos próprios parlamentares. Deste modo, verdadeiramente, a promulgação deste texto constitucional pelo Congresso Nacional escondeu um verdadeiro ato de outorga constitucional. (BALTAZAR, 2007)

alterações na esfera educacional “o I Plano Estadual de Educação, que se antecipou às mudanças preconizadas pela LDBEN formulada pelas autoridades federais”. (LINS, 2000, p. 250). Este Plano, que vigorou no Estado de 1969 até 1980, foi elaborado a partir das exigências do governo federal e assegurava a eficiência e o controle político-ideológico das ações a serem empreendidas em todos os níveis. Willadino (1977, p. 283) afirma que “o planejamento não apenas é assunto de consenso geral, mas imperativo da lei.” Desta forma, o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais de Educação, deveriam compreender e coordenar os recursos a que constitucionalmente estão obrigados a União, os Estados e os Municípios.

Daros/Amorim (1984, p. 112) ressalta que o planejamento preconizado para a elaboração do Plano Estadual de Educação implicava, basicamente, em estabelecer um sistema de controle, pois “Em Santa Catarina, junto à preocupação com o planejamento da educação, surge o cuidado de melhorar o sistema de controle das ações empreendidas na área educacional.”

Este Plano deveria responder aos problemas levantados por um estudo diagnóstico do CEPE intitulado “Expansão da escolaridade primária até a 6ª série”, apresentado em 1968. Este estudo revela, entre outras questões, o baixo nível de formação dos professores, o que acabava por impedir o prolongamento da sua formação inicial, visto que “mais de 61% dos professores de 1ª a 4ª série não tinham nenhuma qualificação para exercer esta profissão.” (SANTA CATARINA, 1968). Esses dados demonstram que, apesar do aumento significativo de matrículas no Ensino Normal, isto não significou a qualificação do pessoal docente atuante no ensino primário.

Portanto, o primeiro Plano Estadual de Educação foi elaborado com vistas a adequar o sistema educacional catarinense à política sócio-econômica e a necessidade de responder à crescente demanda por escolarização. Para Valle (1996, p. 51) “o Plano Estadual de Educação 1969/1980 apresentou-se de acordo com o espírito da época, caracterizado pelo fortalecimento da instância Executiva do aparelho de Estado, numa harmonia entre os planos federal e estaduais.”

Sobre a formação de professores, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina explicitava a preocupação com a eficiência do professor, tendo em vista que ele era considerado como um dos principais instrumentos “mediante os quais o Plano Estadual de Educação [alcançaria] resultados qualitativos preconizados.” (SANTA CATARINA, 1969b, p. 9). Nesse Plano foram enumerados os objetivos educacionais visados: “Formar, aperfeiçoar

e reciclar o pessoal docente, técnico e administrativo para a expansão e aprimoramento dos diferentes graus, ramos e modalidades de ensino.” (SANTA CATARINA, 1969b, p. 4)

Pudemos perceber que o Plano Estadual de Educação 1969/1980 ressaltava a importância da formação do professor para atuar na ampliação da escolarização em geral, tendo na sua figura o principal agente das mudanças preconizadas.

Entre o final da década de 1960 e início dos anos 1970, a estrutura do sistema de ensino começou a ganhar nova configuração, principalmente após a implantação do Plano Estadual de Educação, com vigência entre 1969 e 1980, e da Lei nº 4.394 de 1969, no âmbito do Estado de Santa Catarina e posteriormente, em nível nacional, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692 de 1971.

Este Plano Estadual de Educação foi elaborado por uma comissão delegada pelo Conselho Estadual de Educação e apresentou a reestruturação do Sistema Estadual de Ensino, visando adequá-lo aos parâmetros determinados pelo Governo Militar que intervinha intensamente nas organizações da sociedade. Para Valle (1996, p. 50), a forte intervenção do estado “tinha como ideário básico a Segurança Nacional.”

Assim, o Plano Estadual de Educação 1969/1980 objetivou estabelecer bases à viabilização da política educacional estabelecida pelo Governo Federal. Sob a assistência de órgãos internacionais e as orientações do Conselho Federal de Educação, o Estado de Santa Catarina, através da Secretaria Estadual de Educação, definiu as diretrizes básicas da sua política educacional com base no planejamento enquanto garantia de eficácia do sistema de ensino e como mecanismo de controle das ações educacionais desenvolvidas em todos os níveis de ensino.

Sobre a ajuda internacional oferecida para a organização do sistema educacional, Daros/Amorim (1984, p. 82) assinala que

A ajuda externa americana se deu através da Agency For Internacional Development (AID) que, em cooperação financeira e assistência técnica, firmou acordos específicos da educação conhecidos por Acordos MEC/USAID e foram firmados e executados nos anos de 1964 até 1968, alguns em vigência até 1971.

Estes acordos abrangeram o sistema educacional nos níveis primário, médio e superior nos aspectos da reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

O Plano Estadual de Educação 1969-1980 apresentou a concepção de educação enquanto valor espiritual, com base nos princípios nacionalistas; e enquanto valor econômico, na expectativa de que

a educação possibilitará que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico, promovendo a valorização do homem e assegurando a democratização das oportunidades. E, ainda, a educação, instrumento poderoso na formação de esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos que afirmem a nacionalidade. (SANTA CATARINA, 1969b, p. 2)

Esse Plano, elaborado sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), foi inspirado na tradição liberal brasileira ao mesmo tempo em que, segundo Valle (1996, p. 53) “apresentava-se impregnado pela ideologia tecnicista fundamentada na ampliação do controle sócio-político e na consolidação da nova versão da divisão social do trabalho.”

No que concerne a Lei nº 4.394 de 1969, que dispôs sobre o Sistema Estadual de Ensino, ficou estabelecido que o ensino pedagógico era uma das áreas do ciclo médio³⁶, tendo quatro graus (os dois primeiros graus serão de formação geral, comum a todo o ciclo médio, e os dois últimos graus serão voltados à profissionalização e aos estágios).

Além do Plano Estadual de Educação implementado em 1969, a Lei nº 4.394 de 20 de novembro de 1969, que dispôs sobre o sistema estadual de ensino de Santa Catarina alterou a estrutura do Ensino Normal tradicional no Estado. Esta Lei determinou que a formação de professores seria ministrada no ensino pedagógico, uma das áreas do ciclo médio. Foi a partir desta Lei que, no Estado de Santa Catarina, os cursos de formação de professores passaram a se chamar de “ensino pedagógico”, em substituição ao “Ensino Normal”.

Além da mudança de nomenclatura, o curso de formação de professores passou a ser ministrado em quatro graus, sendo que os dois primeiros eram comuns a todo o ciclo médio e teria “um grau exclusivamente profissionalizante, seguido de um ano de estágio obrigatório e remunerado.” (SANTA CATARINA, 1969a, Art. 70, a). O ciclo ginásial passou a integrar o ensino de 1º grau, que foi ampliado de quatro para oito anos.

As finalidades do ensino pedagógico estão descritas no Art. 69 da Lei nº 4.394/1969: “O ensino pedagógico, além das finalidades comuns a todo o ensino médio, inclusive a de propiciar a aquisição de conhecimentos que possam servir de base a estudos de nível superior” tem, entre outros, o seguinte objetivo específico: “formar pessoal docente necessário às escolas do ciclo básico de 1º ao 4º grau inclusive.” (SANTA CATARINA, 1969a, Art. 69, a).

Deste modo, a Lei nº 4.394 de 1969 já determinou, em Santa Catarina, a extinção do

³⁶ Conforme o Art. 54 da Lei nº 4.394 de 20 de novembro de 1969, o ciclo médio se dividirá em três áreas: a) ensino secundário; b) ensino pedagógico; c) ensino técnico; cabendo ao ensino pedagógico a responsabilidade pela formação dos professores de 1ª a 4ª série.

ciclo ginásial de formação de professores, sendo que os cursos ginásiais passaram a fazer parte do ensino de 1º grau, enquanto que no Brasil, apenas com a Reforma 5.692 de 1971 esta nova estrutura de ensino entrará em vigor.

A Reforma 5.692 de 1971 confirma a nova estrutura do sistema de ensino já em vigor em Santa Catarina. Essa Reforma estabeleceu as mudanças em nível nacional para formação dos professores e estabeleceu que o ciclo ginásial passou a fazer parte do ensino de 1º grau.

Portanto, o período de 1961 a 1969 foi marcado por uma política pautada no planejamento que tinha por objetivo a centralização das decisões. A educação figurou como área prioritária de investimentos com vistas a atender ao desenvolvimento econômico em curso. A ampliação do ensino primário às grandes massas fez crescer os cursos de formação de professores e elevou os níveis de escolarização. Em Santa Catarina, pudemos constatar um forte crescimento das oportunidades de acesso ao Ensino Normal público com o argumento político de formar professores primários para as escolas do Estado, mas que serviu, principalmente, para a formação secundária dos jovens catarinenses nas cidades do interior.

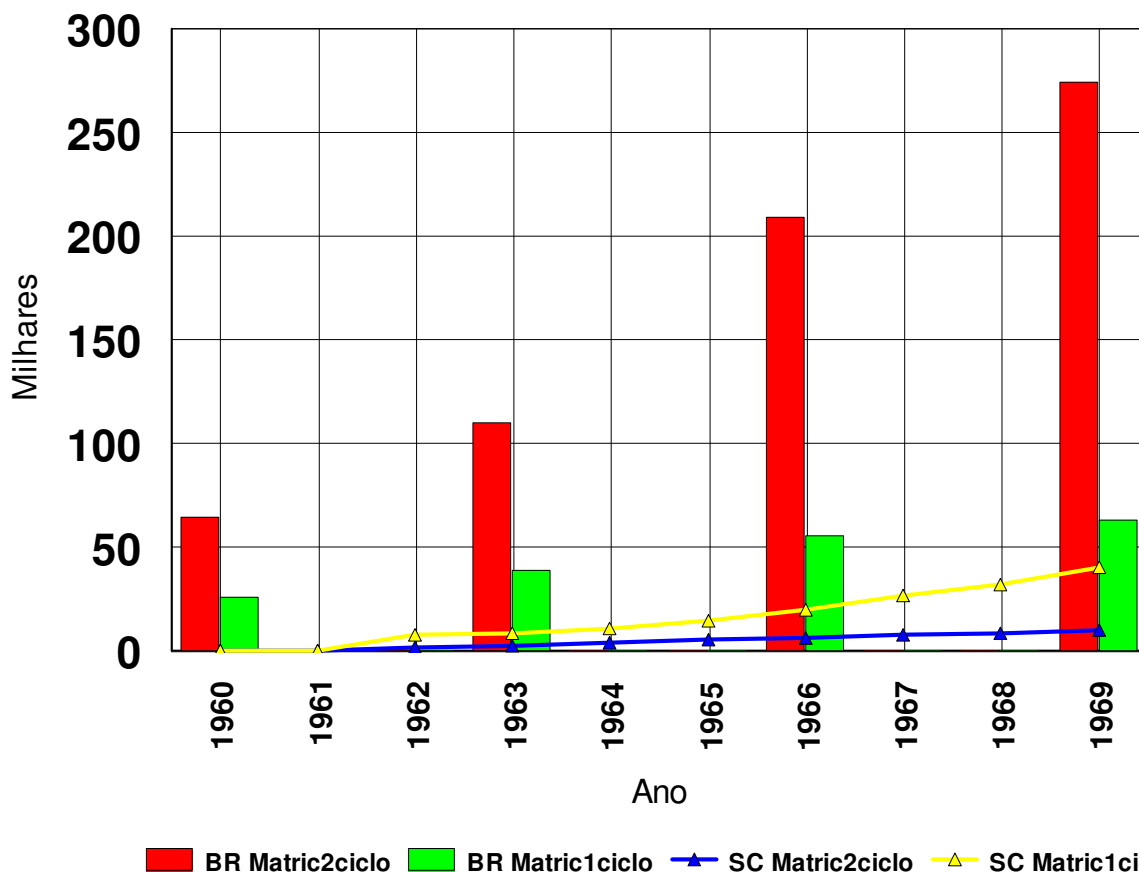
Da mesma forma como no período abordado anteriormente, pudemos perceber o movimento de ampliação do Ensino Normal em Santa Catarina entre os anos de 1961 a 1969 a partir da análise do crescimento da matrícula, da expansão das redes de ensino e da distribuição da matrícula por rede.

4.1 A “invasão” no Ensino Normal

O crescimento da matrícula

A significativa “invasão” no Ensino Normal acentuou um fenômeno já constatado principalmente na década de 1950. Os dados do Gráfico 9 demonstram a evolução da matrícula no Ensino Normal, por ciclo, numa comparação entre Santa Catarina e o Brasil:

Gráfico 9
Evolução da Matrícula por Ciclo no Ensino Normal em
Santa Catarina e no Brasil 1960-1969



Fonte: adaptado do Quadro nº 43 de ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. (1930/1973). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 117;

1947/1959 - Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1949, 1950, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960); e

1962/1969 - SANTA CATARINA. Diagnóstico e prognóstico da situação educacional. MEC/SEE/CEE/UEDESC, 1971. p. 167.

Conforme o Gráfico 9, a matrícula no 2º ciclo do Ensino Normal no Brasil foi, no período em questão, sempre superior à matrícula no 1º ciclo, ao contrário do que acontecia em Santa Catarina, como vimos anteriormente. Pudemos perceber que em 1966, a matrícula no 1º ciclo em Santa Catarina chega a quase 50% da matrícula no 1º ciclo no Brasil, e em 1969, ultrapassa a metade dos alunos matriculados nesse ciclo. Isto significa dizer que o estado brasileiro com a maior matrícula no Ensino Normal ginásial foi Santa Catarina, de 1966 a 1969.

Confirmam esses dados a estatística apresentada pelo INEP (1966, p. 31) que, a tabela intitulada: “Matrícula nas últimas séries dos cursos normais (1º e 2º ciclos) 1964 (Serviço de Estatística de Educação e Cultura, Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1964/1963 – Rio,

GB, 1966, p. 27)'' evidencia que, em 1964, de todas as Unidades da Federação, Santa Catarina apresentava o maior número de matrícula na última série do 1º ciclo, com 1.674 alunos (Paraná: 1.554; Rio Grande do Sul: 1.087) de um total de 6.892 alunos de 1º ciclo no Brasil, perfazendo 24,3% dos alunos brasileiros.

Situação inversa ocorreu com a matrícula na 3ª série do 2º ciclo, em que Santa Catarina tinha 949 alunos, sendo o 10º Estado com maior número de alunos, momento em que São Paulo tinha 6.008 alunos e Minas Gerais tinha 5.128. Dos 949 alunos em Santa Catarina, 112 estavam na capital. O total de matriculados na última série do 2º ciclo no Brasil era de 30.806 alunos.

Expansão das redes de ensino

A oferta de Ensino Normal de 1º ciclo no Estado era muito grande frente à oferta de 2º ciclo. Podemos perceber a diferença no número de unidades de Ensino Normal em Santa Catarina, explicitado na Tabela 2, que apresenta os dados por rede e por ciclo no ano de 1965.

Tabela 2

Estabelecimentos de Ensino Normal por rede e ciclo em Santa Catarina 1965

Redes	Ensino Normal	
	1º ciclo	2º ciclo
Estadual	205 (96,7%)	11 (23,4%)
Particular	7 (3,3%)	36 (76,6%)
Total	212 (100%)	47 (100%)

Fonte: adaptado de SANTOS, Sílvio Coelho dos. Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina. CEPE/FAED/UDESC, 1967. p. 70

Os dados da Tabela 2 mostram que a grande maioria, 96,7% dos estabelecimentos de 1º ciclo do Ensino Normal eram subsidiados pelo poder público estadual. 3,3% dos cursos de 1º ciclo eram mantidos pela rede privada. O Estado era responsável por apenas 23,4% dos estabelecimentos de 2º ciclo, sendo que a iniciativa privada mantinha 76,6%.

Enquanto que em Santa Catarina, em 1965 havia 212 cursos de 1º ciclo do Ensino Normal, no Brasil, em 1966, segundo Romanelli (2003, p. 116), havia 454 cursos de 1º ciclo Normal. Isto significa que Santa Catarina concentrava em seu território, 46,7% dos cursos normais de 1º ciclo do Brasil. Já o 2º ciclo do Ensino Normal contava com 47 estabelecimentos em Santa Catarina no ano de 1965, e no Brasil, conforme Romanelli (2003,

p. 116) havia 1.629 cursos em 1966. Deste modo, Santa Catarina abrigava apenas 2,9% dos estabelecimentos de 2º ciclo normal oferecidos no Brasil.

Distribuição das matrículas por rede

Tabela 3
Matrícula no Ensino Normal em Santa Catarina em 1966 por rede e ciclo de ensino

Redes	Curso ³⁷	
	Normal Regional	Normal
Estadual	8.451 (95,3%)	2.231 (41,9%)
Particular	416 (4,7%)	3.090 (58,1%)
Total	8.867 (100%)	5.321 (100%)

Fonte: adaptado de Sílvio Coelho dos Santos. Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina. Faculdade de Educação. UDESC. 1966-1970. 1966.

Examinando os dados da Tabela 3, referentes à matrícula por rede de ensino, percebemos que o número de matriculados nos Cursos Normais Regionais (Ginásios Normais) da rede estadual era de 95,3% (8.451) do total de alunos deste ciclo, enquanto que na rede particular freqüentavam apenas 4,7% (416 alunos). Já no Curso Normal (Colégio Normal), 41,9% dos alunos freqüentavam a rede estadual enquanto que 58,1% freqüentavam a rede particular. A matrícula no Ensino Normal acompanhou, portanto, o movimento das redes que ofereciam este curso. Inferimos, a partir destes dados, que o poder público estadual de Santa Catarina investiu fortemente no Ensino Normal ginásial (1º ciclo).

No entanto, a ampliação do acesso ao Ensino Normal não promoveu o crescimento do número de professores qualificados atuantes na rede primária do Estado, principalmente nas escolas da zona rural, conforme afirma Santos (1968, p. 7):

Um outro fato a lembrar seria a carência de pessoal docente de nível primário. Em 1966, a presença de normalistas de 2º ciclo nos quadros das diversas redes de ensino primário era inferior a 50%. Isto, entretanto, não era motivado pela falta de escolas normais, nem tampouco de alunos para atender a demanda de novos professores. Entretanto, há uma flagrante evasão dos normalistas formados, quando do ingresso na carreira, além de ocorrer um clientelismo político que permite muitas das jovens, que se submetem aos concursos de ingresso, virem a ser colocadas à disposição da SEC, em lugar de serem lotadas em estabelecimentos de ensino. O fato de o Senhor Secretário da pasta de Educação estar atendendo, nesses últimos dois meses, a média de 100 pessoas por dia, é um testemunho eloqüente do que estamos a afirmar.

³⁷ Nos chamou a atenção que esta estatística do ano de 1966 mencionava os nomes dos ciclos do Ensino Normal como sendo Escola Normal e Curso Normal Regional, já que desde 1962 passaram a se chamar Colégio Normal e Ginásio Normal respectivamente

Nesse documento, Santos (1968) evidencia o clientelismo político que existia em torno dos cursos de formação de professores e principalmente na carreira do magistério, aos moldes do que acontecia no período anterior ao da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Santos (1968, p. 7) continua sua crítica, afirmando que não é só isso:

Muitos outros problemas poderiam vir a ser arrolados, como por exemplo: inadequação dos currículos, insuficiência de salários, acentuada intromissão da política partidária no desenvolvimento do sistema de ensino (qual o cabo eleitoral que não têm uma filha, irmã, prima ou cunhada, quando não mulher, engajada nos sistema como professora substituta, interina ou não titulada?), emperramento da máquina administrativa devido à burocracia...

Estes fatos demonstram que a forte influência do clientelismo político na constituição do professorado primário catarinense permaneceu como prática desde as décadas de 1930 e 1940, conforme constatado por Pinto, Daros e Munarim (2005). Esta prática utilizava o Ensino Normal como instrumento de favorecimentos nas ações políticas daqueles que se encontravam no poder estadual.

Considerando, portanto, a hipótese de que ocorreu uma importante ampliação da escolarização secundária, promovida principalmente pela rede pública estadual, com distribuição geográfica não homogênea, através do aumento dos cursos ginasiais de formação de professores, apresentamos o número de estabelecimentos e de matrícula no Ensino Normal por cidade em Santa Catarina em 1966 (Tabela 4). Nosso intuito é demonstrar que o ciclo ginasial do Ensino Normal era ministrado principalmente no interior do Estado, pelo poder público, com o objetivo de formar professores para as Escolas Isoladas e que acabou por atender a uma demanda reprimida por formação secundária.

Tabela 4
Número de estabelecimentos e número de matrícula no Ensino Normal em Santa Catarina por rede de ensino, ciclo de curso e cidades – 1966

Município	Estabelecimentos Escolares	Rede Estadual		Rede Particular	
		Q	M	Q	M
Florianópolis	Colégio Normal	-	-	1	242
	Ginásio Normal	4	652	1	70
Blumenau	Colégio Normal	1	159	3	262
	Ginásio Normal	6	411	1	72
Joinville	Colégio Normal	2	421	2	196
	Ginásio Normal	6	803	-	-
Criciúma	Colégio Normal	-	-	2	430
	Ginásio Normal	9	1.257	1	22
Lages	Colégio Normal	1	202	-	-
	Ginásio Normal	3	185	1	141
Joaçaba	Colégio Normal	1	114	3	167
	Ginásio Normal	-	-	-	-
Chapecó	Colégio Normal	2	104	-	-
	Ginásio Normal	3	239	-	-
Porto União	Colégio Normal	-	-	3	743
	Ginásio Normal	4	318	1	40
Rio do Sul	Colégio Normal	1	27	5	-
	Ginásio Normal	8	768	-	-
Tubarão	Colégio Normal	4	553	1	203
	Ginásio Normal	11	1.177	1	71
Itajaí	Colégio Normal	-	-	3	393
	Ginásio Normal	4	394	-	-
Xanxerê	Colégio Normal	-	-	1	147
	Ginásio Normal	3	139	-	-
Curitibanos	Colégio Normal	-	-	1	74
	Ginásio Normal	2	159	-	-
Mafra	Colégio Normal	1	120	-	-
	Ginásio Normal	5	457	-	-
São Miguel d'Oeste	Colégio Normal	-	-	1	47
	Ginásio Normal	4	178	-	-
Araranguá	Colégio Normal	1	123	1	32
	Ginásio Normal	4	276	-	-
Xaxim	Colégio Normal	1	183	-	-
	Ginásio Normal	1	83	-	-
Concórdia	Colégio Normal	-	-	1	55
	Ginásio Normal	3	81	-	-
Palhoça	Colégio Normal	1	225	1	24
	Ginásio Normal	7	723	-	-
Campos Novos	Colégio Normal	-	-	2	75
	Ginásio Normal	3	151	-	-

Fonte: Sílvio Coelho dos Santos. Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina. Faculdade de Educação. UDESC. 1966-1970. 1966.

Legenda: Q: Quantidade de cursos M: Número de Matrícula

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram que o grande contingente de alunos do Ensino Normal se concentrava nos cursos de ciclo ginásial públicos oferecidos no interior do Estado: 86 destes cursos estavam no interior de Santa Catarina distribuídos entre 19 municípios, dentre eles, os que mantinham o maior número de estabelecimentos eram Tubarão, com 11 cursos, Criciúma mantinha 9, Rio do Sul com 8 e Palhoça com 7, sendo que apenas 4 ginásios normais públicos eram oferecidos na capital. A iniciativa privada mantinha 5 estabelecimentos de ciclo ginásial no interior e um na capital.

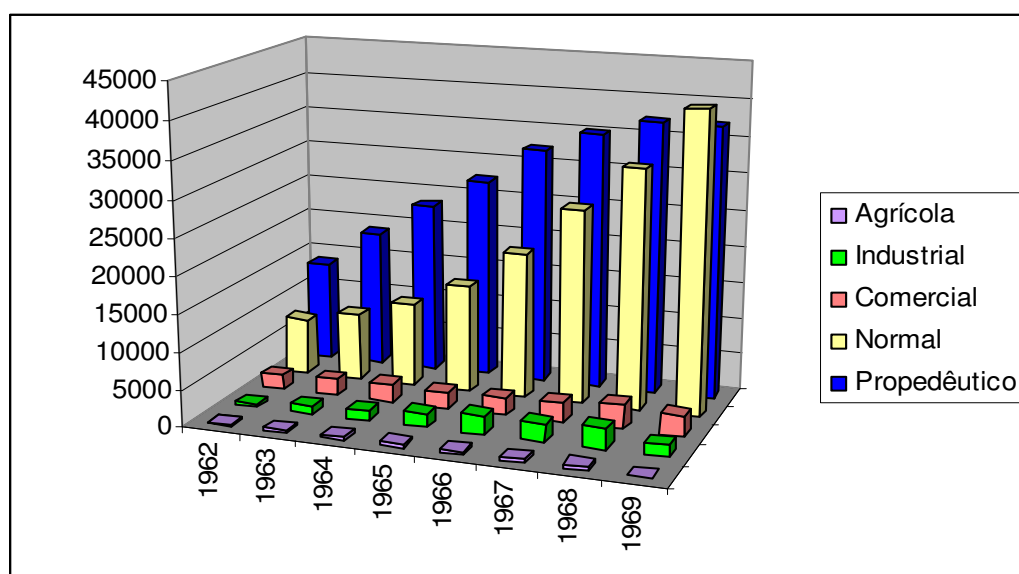
O ciclo colegial de formação de professores era oferecido em 15 estabelecimentos públicos no interior de Santa Catarina, enquanto que a iniciativa privada mantinha mais do que o dobro de número de estabelecimentos em todo o Estado (31), e apenas um na capital. Isto demonstra que a rede privada era a grande responsável pelos cursos de ciclo colegial em Santa Catarina em meados dos anos de 1960.

Deste modo, conforme mostra a Tabela 4, a democratização dos cursos de formação de professores ocorreu, principalmente, através do ciclo ginásial público, abrangendo de forma prioritária, as cidades do interior do Estado catarinense. Fica evidente que o objetivo do poder público era disseminar a formação em nível secundário ao ampliar a oferta de cursos de ciclo ginásial.

A oferta de cursos secundários no Estado

Outro fator importante a ser considerado é a oferta de cursos secundários no Estado. Entre os anos de 1962 e 1969, o curso de ciclo ginásial oferecia o Propedêutico, o Normal, o Comercial, o Industrial e o Agrícola. O Gráfico 10 apresenta o número total de alunos matriculados no ciclo no período por curso:

Gráfico 10
Matrícula no ensino secundário ginásial por curso em Santa Catarina de 1962-1969

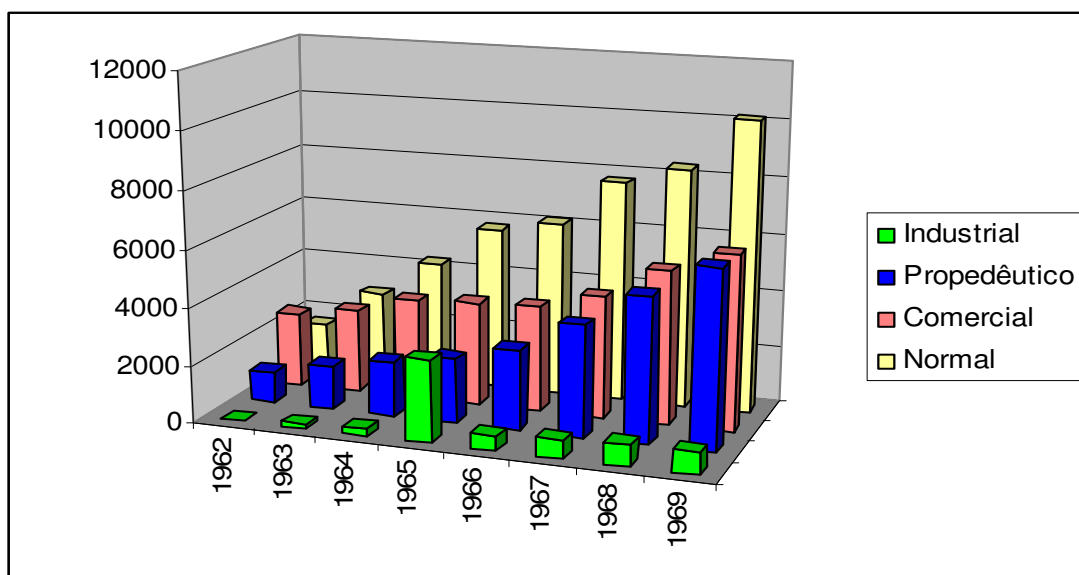


Fonte: adaptado de UFSC/INEP. Acesso ao ensino superior. Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de Pesquisa, v. 1, 1980. Coordenadora Neide Almeida Fiori. Quadro 14 Santa Catarina Ensino Médio de 1º e 2º ciclos Matrícula Final Anos de 1962 a 1969, p. 93. Departamento Estadual de Estatística 1962/1968 SEC/SC – Assessoria de Planejamento 1969. (dados absolutos no Anexo D)

Os dados do Gráfico 10 demonstram que o Ensino Normal preenchia a maior parte das matrículas do ensino secundário ginásial ficando apenas atrás do Propedêutico. Sua oferta foi ampliada consideravelmente entre 1962 e 1969: em 1962, o Ginásio Normal abrangia 31,88% das matrículas do ensino secundário ginásial, crescendo para 49,4% do total de matriculados em 1969. Os ginásios Comercial, Industrial e Agrícola eram pouco expressivos na oferta de vagas.

Já no ciclo colegial que abrangia os cursos Normal, Comercial, Propedêutico e Industrial, não sendo oferecido o Agrícola, este mesmo período foi marcado por uma situação um pouco diferente, que pode ser observada no Gráfico 11:

Gráfico 11
Matrícula no ensino secundário colegial por curso em Santa Catarina de 1962-1969



Fonte: adaptado de UFSC/INEP. Acesso ao ensino superior. Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de Pesquisa, v. 1, 1980. Coordenadora Neide Almeida Fiori. Quadro 14 Santa Catarina Ensino Médio de 1º e 2º ciclos Matrícula Final Anos de 1962 a 1969, p. 93. Departamento Estadual de Estatística 1962/1968 SEC/SC – Assessoria de Planejamento 1969. (dados absolutos no Anexo D)

Enquanto que no ciclo ginásial o Curso Propedêutico concentrava o maior número de matrículas, exceto em 1969 quando o Normal tinha a maioria dos alunos, o Gráfico 11 mostra que no ciclo colegial, o Ensino Normal é que concentrava a maior parte dos alunos matriculados, sobretudo a partir de 1964. O colegial Comercial e Propedêutico também mantinham grande parte dos alunos que freqüentavam este ciclo, e o Industrial mantinha a minoria dos alunos, com um incremento momentâneo no ano de 1965. A partir da análise dos Gráficos 10 e 11, entendemos que o Ensino Normal representava uma oferta significativa de ensino secundário em Santa Catarina, principalmente no que diz respeito ao ciclo ginásial.

No entanto, de forma geral, o ciclo colegial oferece bem menos oportunidades do que o ciclo ginásial: enquanto que em 1962 o ginásio normal tinha 7.658 alunos, conforme Anexo D, ou seja, 31,88% do total de ginásianos, o colegial normal tinha apenas 1.606, perfazendo 30,1% do total de alunos do ciclo colegial. Já em 1969, o número de alunos no ginásio normal subiu para 40.692, ou seja, 49,4% do total de alunos do ciclo ginásial, e o colegial normal para 10.168 alunos, 43,27% dos alunos colegiais.

Apesar da expansão significativa no Ensino Normal de 1961 a 1969, este fenômeno não contribuiu para que as escolas primárias do Estado tivessem professores qualificados a ministrar aulas. Compreendemos, portanto, que esta ampliação no Ensino Normal no período

de 1961 a 1969 em Santa Catarina significou a democratização do ensino secundário pela via do ciclo ginásial, principalmente nas cidades do interior.

4.2 Desvio de finalidade: o Ensino Normal atende principalmente a demanda por ensino secundário

Desde as primeiras medidas que buscaram a ampliação das oportunidades no Ensino Normal, pudemos perceber que as ações estiveram sempre focadas na questão quantitativa em detrimento das condições em que se efetivaram. O atendimento aos jovens que buscavam apenas uma formação secundária oficial fez com que o Ensino Normal perdesse o principal foco para o qual fora criado: formar professores para a rede primária. A ampliação da rede de Ensino Normal em condições precárias, tornou cada vez mais frágil a estrutura do curso que abrigava a maioria dos alunos do ensino secundário.

Um diagnóstico intitulado *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina*, em 1965, constatou distorções quanto ao Ensino Normal:

Analisando seus objetivos verifica-se uma série de distorções que impõem sua revisão imediata. O primeiro subtipo, o ginásio-normal, por exemplo, objetiva formar professores rurais. Na realidade, entretanto, ele está a atender a demanda de educação média por parte da população catarinense. (SANTOS, 1966, pp. 25-26).

Reafirmando que o Ensino Normal não atendia a demanda de qualificação do professorado primário estão as estatísticas de titulação dos professores atuantes, conforme relato do Mensário Informativo do CEPE (Nº 6, 1967, p. 1): “apenas 29% do professorado primário é normalista de 2º ciclo. Dos demais, 28% são regionalistas, 30% não titulados e 13% substitutos.” Estes dados demonstram que o grande contingente de formados pela escola normal acabou não atuando na escola primária, corroborando com a hipótese de que os alunos formados normalistas não o faziam com a intenção de se tornar professor.

A questão da formação de professores em Santa Catarina continuava sem solução segundo Hass (1967, pp. 2-3):

O Estado de Santa Catarina ainda não resolveu o problema da formação do seu magistério primário. Mais de 3 mil professores de nível igual ou abaixo de 4º ano primário, são responsáveis pela educação de grande parte da zona rural; a zona urbana é deficientemente atendida por professores normalistas, quase sempre possuidores de limitações em sua formação.

A autora também enfatiza a importância da titulação dos professores primários no Estado, ainda que nos cursos normais ginásiais, como uma importante alternativa:

Não deveriam, contudo, ser suprimidos completamente os cursos que formam regente de ensino, porque é mais fácil levar um ginasiano para a zona rural, do que um normalista de 2º ciclo. É, pois, o regente de ensino primário a tábua da salvação para a educação da zona rural. (HASS, 1967, p. 3)

Desta forma, Hass (1967) reafirma a importância da formação ginásial do professorado, ainda que precária, mas como única solução para titular aqueles que pretendem ministrar aulas no ensino primário. O argumento utilizado por Hass (1967) reforça a ideia de que os cursos normais ginásiais serviam para qualificar professores para a zona rural. O Estado investiu fortemente na ampliação destes cursos pelas cidades do interior com o objetivo de titular professores. No entanto, como única formação secundária pública, muitos destes municípios não tinham outra opção senão o Ensino Normal. A população jovem interessada em frequentar a escola secundária, passou a cursar o Ensino Normal.

Os investimentos do poder público estadual nos cursos de formação de professores foi grande nas décadas de 1950 e 1960, no entanto, o resultado desta ação não atendeu a principal pretensão dos governantes: formar professores para atuarem na rede de ensino primário. Hass (1968, p. 4) comenta esta questão: “Vemos todos os anos o êxodo de nossos normalistas após a sua formatura. Os milhões gastos pelo Estado para formar o seu magistério, ficam anulados diante da deserção de maior parte dos egressos dos cursos normais.”

Outro estudo que diz respeito à situação do Ensino Normal em Santa Catarina anteriormente analisada, foi realizado por Santos (1967), referindo-se às condições do processo educacional do Estado. Este fez críticas veementes ao Ensino Normal mantido pelo poder público estadual, principalmente no que diz respeito ao ciclo ginásial:

No que se refere aos ginásios normais, considerando-se que o objetivo específico é formar professores para a zona rural, numa tentativa de solucionar o problema dos professores não titulados, não é justificável a precariedade com que são instalados e com que funcionam.

O simples esforço de abrir escolas não tem, pois, maior significação do ponto de vista do investimento econômico, se não existir uma política educacional bem clara e definida com relação aos objetivos sociais do investimento. (SANTOS, 1967, p. 82).

Esta constatação evidencia que os investimentos públicos nos cursos de formação de professores visavam, principalmente, atender a uma demanda de professores não qualificados que já atuava no ensino primário. Para diplomar rapidamente esses professores, ao Estado interessava apenas fazer funcionar os cursos, sem priorizar a qualidade de ensino e as condições técnicas para uma efetiva formação pedagógica, indispensável ao exercício do magistério das séries iniciais.

Continuando a crítica aos cursos de ciclo ginásial, o estudo de Santos (1967) aborda a questão da idade com que esses professores eram formados e o fato de que esse ciclo acabava por não atingir seu verdadeiro fim, caracterizando-o como um curso intermediário:

o educando ingressa nesses ginásios com 11 anos. O currículo, incluindo para a 3ª e 4ª séries, Didática, Prática de Ensino e Psicologia Educacional, não estará ao alcance do aluno nessa faixa etária, e o mesmo não estará preparado para receber instruções de cunho pedagógico. Ao concluir o ginásio normal, com 14 ou 15 anos, o educando deverá esperar ainda três anos a fim de poder ingressar no magistério. Enquanto isso matricula-se em um outro curso ou encerra os estudos por falta de outro estabelecimento de ensino que lhe proporcione a continuação. Desta forma, o Ensino Normal serve apenas como um curso intermediário, não atingindo a finalidade prevista por lei. (SANTOS, 1967, p. 82)

Assim, a estrutura preconizada para o Ensino Normal foi caracterizada por uma dualidade que imprimiu na sua lógica, uma medida compensatória ao ciclo ginásial, que era de formar professores de forma mais acelerada, sem atentar para a precocidade da faixa etária dos alunos.

Podemos perceber a expansão do nível secundário via ciclo ginásial no estudo de Auras (1998), que analisou a Escola Normal catarinense da década de 1960, e constatou, entre outros fenômenos, que

O Curso Normal Ginásial (1º ciclo) constituía-se, em grande número de municípios catarinenses, no único estabelecimento de ensino oferecido em nível ginásial, o que fazia com que grande número de alunos o procurassem não porque quisessem preparar-se para o exercício do magistério, mas como opção para, posteriormente, prosseguir os estudos no nível colegial. Tal fato pode ser facilmente verificado ao cruzarmos os número de matriculados neste curso – na casa dos 19.730 (!) alunos – com o número de professores regentes (o ginásio normal formava professor regente) no corpo docente do Estado: 3.636 professores. (AURAS, 1998, p. 63)

Este fato vem a confirmar a hipótese de que a expansão do ciclo ginásial de formação de professores serviu para expandir o ensino secundário no interior do Estado ao mesmo tempo em que possibilitou – para alguns - o prosseguimento dos estudos.

Ainda ressaltando que os ginásios normais não cumpriam a função de formar professores para as escolas primárias rurais, Santos (1968, p. 7) afirma que este fenômeno não era recente:

Assim, desde 1946 vimos desenvolvendo o Ensino Normal de 1º ciclo (chamados primeiramente de cursos normais regionais e, hoje, Ginásios Normais), com o objetivo de se preparar pessoal docente para as escolas rurais. Na prática, entretanto, sabemos que a maioria dos alunos que se inscrevem nesse tipo de curso, o fazem devido à carência de ensino médio e não porque desejam se preparar para o magistério.

Desta forma, os argumentos aqui apresentados explicitam que houve um desvio da principal finalidade do Ensino Normal, funcionando também para a elevação do nível de escolarização dos jovens catarinenses.

4.3 O desmonte da Escola Normal tradicional

O Ensino Normal nos moldes da estrutura analisada por esta pesquisa, em dois ciclos de formação, perdurou em Santa Catarina até a Lei nº 4.394 de 1969 e no Brasil com a Reforma 5.692 de 1971. Entendemos que esta organização caracterizou o Ensino Normal durante a maior parte do tempo de sua existência e por isto consideramos esta a Escola Normal tradicional.

Reafirmando a duração da estrutura dual do Ensino Normal em Santa Catarina, Fiori (1975) destaca que a organização desses cursos permaneceu praticamente a mesma de 1911 a 1967, pois, segundo ela, Elpídio Barbosa, no Decreto-lei nº 257 de 1946, se inspirou em Vidal Ramos (Reforma de 1911) e “Mais tarde, em 1967, o professor Orlando Ferreira de Melo considerou que, basicamente, a estrutura da Reforma de Elpídio Brabosa perdurava até então.” (FIORI, 1975, p. 199).

Com a Lei Estadual nº 4.394 de 1969, o ciclo ginásial, antes integrante do ensino secundário, passara a integrar o ensino primário, agora com 8 anos de duração. A formação de professores passou a ser ministrada no ensino pedagógico, com 3 anos, sendo o a única alternativa de formação de professores em nível secundário.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, reestruturou, em nível nacional, a organização do ensino e fixou, conforme Valle (2003, p. 35), como objetivo principal a “auto-realização individual, a qualificação para o trabalho e a preparação ao exercício consciente da cidadania.” Esta reforma remodelou a estrutura educacional e foi uma estratégia político-ideológica do Estado autoritário que, desde 1964 já intervinha fortemente no sistema de ensino. A nova configuração do ensino de 1º grau, resultante da fusão entre a escola primária e o nível ginásial, era a principal inovação da reforma. A partir de então, o conjunto do sistema educacional deveria reforçar a profissionalização, que começaria a partir do 1º grau tornando-se obrigatória no ensino de 2º grau.

Após a Lei Estadual nº 3.494 de 1969 e a Reforma 5.692 de 1971 as escolas normais perderam sua especificidade, transformando-se numa escola de 2º grau como outra que formava, entre outras coisas, para a profissão de professor. A descaracterização do Ensino Normal, para Valle (2003, pp. 37-38), se configurou a partir 1971, momento em que, de um estabelecimento “onde predominava a formação de professores, tornou-se uma escola de formação pluriprofissional, onde os cursos se distinguiam entre si pelo fato de garantirem ou não a aprovação nos concursos vestibulares.” Assim a Lei 5.692 de 1971 transformou a

Escola Normal numa das habilitações profissionais para o 2º grau, no interior da profissionalização obrigatória que foi adotada para todo este grau de ensino.

Para Scheibe e Daniel (2002, p. 18), essa Lei “transformou a Escola Normal numa das habilitações para o segundo grau, no interior da profissionalização obrigatória”, e “enterrou a Escola Normal tradicional, fazendo desaparecer os Institutos de Educação e as Escolas Normais.” (SCHEIBE e DANIEL, 2002, p. 19). Os cursos existentes tinham forte tendência tecnicista, sendo ministrado a partir de um núcleo comum acrescido de uma formação especial.

Os cursos pedagógicos – nomenclatura utilizada desde 1971 em substituição aos cursos normais – sofreram modificações importantes em seus conteúdos. As disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais foram substituídas por ensinamentos de base tecnicista. Para Valle (2003, p. 38), os “conhecimentos são cada vez mais superficiais, e os conteúdos propriamente pedagógicos fragmentam-se e distanciam-se consideravelmente da realidade com a qual os professores são confrontados em suas aulas.” Fica evidente, portanto que os cursos de formação de professores sofreram significativa reestruturação desde o final da década de 1960.

4.4 Críticas ao Ensino Normal

A formação de professores que se caracterizou no período de 1946 a 1969 sofreu inúmeras críticas quanto ao cumprimento da sua real função. Além das críticas elaboradas no âmbito do Estado de Santa Catarina, outro estudo em nível nacional revela as fragilidades de um curso secundário destinado, oficialmente, a qualificar professores primários e que atendiam minimamente a esse objetivo.

Em âmbito nacional, na XIV Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação - Brasília – DF 30 e 31 de agosto de 1977, um artigo escrito pelo Conselheiro Paulo Nathanael: *Deverão ser revitalizados os antigos cursos normais?*, ao discutir sobre a crise da escola normal em face da desvalorização sócio-profissional do professor e da importância concedida aos títulos de formação universitária, faz uma crítica ao Ensino Normal instituído com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 ao discutir o revigoreamento do Ensino Normal:

Não se quer com isto dizer que devemos, pura e simplesmente, fazer uma volta ao passado, recriando as escolas normais e os institutos de educação à imagem e semelhança dos estabelecimentos dessa natureza, que funcionem ao tempo da Lei Orgânica do Ensino Normal ou da falecida Lei nº 4.024/61. Porque, a essas alturas, já não era defensável o padrão de eficiência e qualidade desses cursos, que deixavam muito a desejar, não apenas quanto a seus currículos, como ainda quanto ao nível de preparo de seus administradores e professores. Sendo escolas que abrigavam alunos de formação apenas ginasial e de pouquíssima, senão mesmo nenhuma, maturidade, enfrentavam dificuldades imensas para desenvolver um tipo de ensino eminentemente profissionalizante, tendo sempre que oscilar entre as tendências de uma formação geral que se contrapunha à verdadeira especialização, e as de uma aguada incursão pelas técnicas de magistério. As deficiências notórias na formação do professor primário se tornavam agudas no confronto entre os conhecimentos adquiridos – ou melhor dizendo, quase sempre não adquiridos – e a realidade escolar acabavam por ter que enfrentar, no exercício do magistério. (NATHANAEL, 1977, pp. 812- 813)

Fica clara a crítica à formação de professores no ciclo ginasial principalmente pela falta de aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos necessários à atuação profissional. O autor segue sua crítica ao evidenciar as falhas nos conhecimentos ministrados nesses cursos e as conseqüências disto na atuação profissional dos formados:

As noções de Sociologia e Psicologia, reduzidas não raro aos aspectos informativos sobre as correntes e os autores de cada uma dessas disciplinas, nada tinham a ver, por exemplo, com a relação aluno-família, aluno-grupo social e com os problemas ligados à evolução psicofísica da criança, suas carências culturais e seus estágios de desenvolvimento mental. Por outro lado, o estudo da Didática das matérias fundamentais do nível correspondente às séries iniciais do 1º grau, a saber, a Linguagem, Cálculo, Iniciação à Ciência e aos Estudos Sociais, ficava prejudicado pelo excesso de teorização em torno das mesmas, sem que as técnicas apropriadas ao processo ensino-aprendizagem chegassem a ser exercitadas e demonstradas. Havia, ademais, inconsistência e inadequação no tratamento da Prática de Ensino, como observação e participação, e no seu coroamento, que teria de fazer-se com o estágio profissional supervisionado.

Desse somatório de precariedades, surgiram professores de baixa qualidade, cujo perfil nos foi deixado pelo inesquecível Almeida Júnior, um dos luminares deste Conselho, na década dos sessenta, no seu livro de maior repercussão, intitulado “E as Escola Primária?”, onde se lê que: “ A jovem normalista, ao ser nomeada, reclama todas as vantagens inerentes ao cargo, mas recusa, ao exercê-lo, a menor dose de sacrifício. Falta-lhe o amor à criança, falta-lhe o desejo de servir à comunidade, o gosto pela profissão docente ou, numa palavra, a vocação. É fraca também a sua cultura geral, fraquíssima a cultura pedagógica, quase nula a formação técnica. E a cultura pedagógica, quando existe, não exerce a mínima influência sobre a prática do magistério, permanecendo esta estranha à outra, em compartimento estanque” (NATHANAEL, 1977, p. 813)

O autor sugere que a formação de baixa qualidade nos cursos de formação de professores acaba por definir uma atuação profissional de baixíssima qualidade, fato que repercute no ensino primário, local de atuação destes profissionais:

Por isso é que, embora, recentemente, se tenha convertido em modismo dos educadores o vezo de atacar, de preferência, as causas extra-escolares, como fator de reprovação e evasão na escola primária (baixo nível econômico-social dos alunos, pobreza do “currículo oculto”, deficiências nutricionais, etc.), a verdade é que o despreparo do professor é razão igualmente responsável pelo mau desempenho apresentado pelos alunos nesse nível de escolarização. E o despreparo do professor é

produto de uma escola normal que vinha funcionando mal e que pior se tornou, depois que, a título de uma falsa idéia de democratização de oportunidades, visto que em educação não se pode democratizar em prejuízo da qualidade, prosperam, nos sistemas de ensino, os condenáveis cursos normais noturnos. (NATHANAEL, 1977, p. 813)

Neste último trecho, Nathanael (1977) trata de uma questão de extrema importância para o nosso estudo, que é o fato de ter havido a democratização das oportunidades de formação no Ensino Normal, que de fato aconteceu até então, principalmente no ciclo ginasial. No entanto, houve a democratização das oportunidades em prejuízo da qualidade dos cursos. Podemos inferir que, o ciclo ginasial de formação de professores possibilitou a expansão do curso secundário e o preparo de professores de forma mais “apressada” para atuação na crescente demanda por ensino primário no período de 1946 a 1969. Esta expansão foi realizada em detrimento da qualidade na formação, em que o aluno formado tem, efetivamente, poucas condições de atuar no ensino primário por não ter tido o aprofundamento necessário nos saberes pedagógicos indispensáveis à atuação profissional.

5 OS SABERES PEDAGÓGICOS NO ENSINO NORMAL

“Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (Maurice Tardif, 2002, p. 37)

A crescente demanda por escolarização ampliou o Ensino Normal no Estado e marcou uma estrutura fortemente dividida, fazendo com que os dois ciclos de formação de professores em Santa Catarina apresentassem características bastante diversas no período de 1946 a 1969, tanto na sua estrutura quanto nas oportunidades de acesso para cada um desses ciclos, como pudemos ver nos capítulos precedentes. Essa diversidade também pode ser observada na composição dos saberes pedagógicos do Ensino Normal. A organização desses saberes destinados, em princípio, a formar o aluno para a prática docente contribuiu para reforçar a idéia da existência de uma dualidade na estrutura do Ensino Normal. Com dois ciclos, cada um deles oferecia uma determinada “bagagem” de conteúdos pedagógicos, explicitando finalidades muito diferentes na formação dos alunos. Assim, o objetivo deste capítulo é reconstituir a grade curricular do Ensino Normal no período objeto desta pesquisa e analisar as principais diferenças existentes entre esses ciclos.

Tendo por base algumas reflexões sobre os saberes e, mais especificamente sobre os saberes pedagógicos, analisamos a grade curricular dos cursos de formação de professores no Estado, visando evidenciar o dualismo presente na estruturação do conhecimento destinado a preparar o futuro professor.

Os currículos adotados pelo Ensino Normal foram definidos pelas Leis Orgânicas do Ensino Normal Federal e Estadual em 1946 e posteriormente com a LDB em 1961 e com a Lei Estadual nº 3.191 de 1963. Ambos os ciclos ofereciam, como mostram as grades curriculares das Tabelas 5, 6, 7 e 8, apresentadas a seguir, disciplinas de conteúdos gerais e disciplinas de cunho pedagógico.

Para analisar os saberes contemplados nas grades curriculares, recorreremos às discussões teóricas produzidas em outros contextos educacionais, e que colocam no centro de seus interesses questões dos saberes escolares e, também, dos saberes pedagógicos.

As diversas discussões sobre os saberes escolares estão desenvolvidas no estudo de Valle (*mimeo*), e serão aqui pontuadas. Os primeiros debates sobre os saberes escolares foram realizados pela chamada Sociologia Britânica da educação. As transformações políticas, econômicas e culturais da década de 1960 fizeram surgir diversos objetos de interesse dos cientistas sociais. A Nova Sociologia da Educação da Inglaterra buscou consolidar seu próprio campo científico “com a idéia de que o mundo é uma “construção social” e que, portanto, tudo o que envolve a escolarização se torna contingente e problemático” (VALLE, *mimeo*, p. 10), inclusive a noção de transmissão e seleção do saber. Surge, neste contexto, a Sociologia do Currículo, concebida, segundo Moreira e Silva (2002, p. 17) como “uma Sociologia do Conhecimento Escolar”. Esta Nova Sociologia, confundida com a Sociologia do Currículo, interessava-se pela natureza e pelo *status* de legitimidade dos saberes escolares, conforme afirma Forquin (1984, p. 221): “a organização dos saberes é o ponto de vista privilegiado, a variável iluminadora a partir da qual esses sociólogos tentam elucidar o funcionamento e as expectativas sociais em face da educação.” Dentre os autores que mais se dedicaram aos estudos sobre os saberes escolares, podemos citar Bernstein e Young. Seus trabalhos têm contribuído de maneira significativa para as reflexões curriculares, desencadeadas no Brasil nas últimas décadas.

Já na Sociologia Norte-americana da Educação, que se desenvolve desde a década de 1960, através da “teoria da correspondência” proposta por Bowles e Gintis, fica evidente, segundo Valle (*mimeo*, p. 18), “o papel ideológico da escola no processo de reprodução social”. A escola apresenta-se, portanto, como um “local de distribuição de conhecimentos e de seleção com base na capacidade individual.” (VALLE, *mimeo*, p. 18). As reações a essa teoria foram bastante intensas, e as novas abordagens fundamentaram-se em “concepções teóricas elaboradas no âmago das críticas às políticas públicas” (VALLE, *mimeo*, p. 19), em geral, e às políticas educacionais em particular. Os processos interativos assumem “um grande interesse no estudo do cotidiano escolar, pois aparecem associados à estruturação e à distribuição dos saberes.” (VALLE, *mimeo*, p. 19). Neste contexto, os estudos sobre o currículo consideram as perspectivas subjetivas dos professores. Os principais autores das teorias da resistência, e que mais influenciaram a reflexão no Brasil são Apple, que estabelece uma vinculação entre “ideologia e currículo” e entre “educação e poder”, e Giroux, que reivindica um uso mais dialético e heurístico do conceito de resistência.

O interesse da Sociologia Francesa da Educação pelos saberes escolares estava delimitado por poucos trabalhos na década de 1970, sobretudo a partir das obras “Os herdeiros” e “A reprodução” de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970). Isamabert-Jamati publicou diversos trabalhos na década de 1960 de cunho sócio-histórico abordando transformações significativas nos conteúdos escolares. Mas é a partir de 1980 que se observa um maior interesse das abordagens sociológica e didática pelos saberes escolares, cuja missão estava associada aos processos de aquisição e de transmissão de conhecimentos. Com a institucionalização da didática demonstrou-se uma forte inclinação à idéia de neutralidade da escola, que legitima a referência aos saberes eruditos. Os estudos de Forquin contribuíram para ampliar o debate acadêmico sobre os saberes escolares e sobre o que se concebe hoje como cultura escolar. O autor reafirma a transmissão de saberes e da cultura às novas gerações como a principal função da escola e introduz fundamentos que permitem correlacionar seus determinantes e suas conseqüências sociais.

A nova leitura dos saberes escolares pela Sociologia Francesa da Educação foi feita por Lahire, que, segundo Valle (*mimeo*, p. 37), “discute a relação da escola com a linguagem a partir da noção de cultura escrita.” Já Dubet, Martuccelli, Charlot e colaboradores, correlacionam “a idéia de experiência escolar com a de relação com o saber” conforme afirma Valle (*mimeo*, p. 37), e a perspectiva crítica de Ropé estabelece uma relação efetiva entre conhecimento e ação.

A pesquisa educacional brasileira está marcada pela diversificação e pelo ecletismo. E é esta característica que vai orientar a discussão sobre os saberes escolares no Brasil. Para alguns autores fica evidente o fato de que, de um lado, estão os estudos excessivamente imprecisos sobre o currículo, de outro, reafirma-se a contribuição dos estudos sociológicos, mas critica-se o caráter pouco pragmático e as ambigüidades das novas abordagens. Esse antagonismo entre os campos científicos considera, no entanto, como hegemônica “a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente”. (LOPES E MACEDO, 2002, p. 257).

As primeiras discussões sobre o currículo no Brasil ocorreram nos anos de 1920 e 1930, influenciadas por autores norte-americanos e europeus. A necessidade de se construir um sistema nacional de educação contribuiu para a importação e difusão de idéias estrangeiras. No entanto a estruturação do campo do currículo se deu apenas na década de 1970. Esse campo apresenta-se atualmente dividido em três tendências: *Pós-estruturalista*, desenvolvida no Grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob coordenação de Tomaz Tadeu da Silva; *Currículo e Conhecimento em rede*, com pesquisas

realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação de Nilda Alves e de Regina Leite Garcia, respectivamente; e *História do Currículo e Constituição do Conhecimento escolar*, desenvolvida no Núcleo de estudos do Currículo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Há três diferentes perspectivas de se discutir os saberes escolares, segundo Valle (*mimeo*): a ênfase entre conteúdos acadêmicos e conteúdos não-acadêmicos; a referência aos saberes do magistério; e a produção de saberes. Segundo a autora, a questão do currículo e dos saberes escolares está no centro dos interesses dos intelectuais brasileiros que se dedicam à pesquisa educacional, sendo que os estudos produzidos no exterior tem contribuído fortemente com as pesquisas no país.

Desta forma, compreendemos que os saberes escolares ministrados em cada momento histórico nos cursos de formação de professores estão fortemente vinculados à conjuntura política, econômica e social, pois eles já se encontram determinados e são produto de uma tradição cultural. Da mesma maneira, os saberes pedagógicos, que preparam o professor para a prática docente, estão diretamente ligados à conjuntura “maior”. Conforme afirma Tardif (2002, p. 41): “Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução.”

Por compreendermos que questões como a política, a economia e a cultura permeiam a maioria das atividades humanas, tomamos como referência alguns autores que trabalham com esta perspectiva para explicitar o conceito de saberes escolares.

Forquin (1993, p. 12) aborda a questão da cultura escolar como “sendo um produto de um processo perpétuo de seleção e decantação” onde toda a educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados às novas gerações. O autor considera, portanto que aquilo que tradicionalmente tem sido transmitido pela escola como “verdade” é produto de uma constante escolha e reorganização frente a uma determinada realidade que é tida como válida.

No âmbito dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 34 e 35) os aborda como um saber de formação profissional e os compara “a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizadas nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais, etc.”. Dentre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 38) destaca os saberes curriculares, que correspondem

aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Tendo como referência a concepção de saberes curriculares, nos termos de Tardif, enfocamos os saberes pedagógicos, ou seja, os saberes que preparam para o exercício do magistério, como sendo um conjunto de saberes selecionados no interior de uma determinada cultura, e que servirão de fundamento científico para a formação pedagógica do professor. A partir dessa compreensão, examinamos as diversas estruturas curriculares, que definiram a formação dos professores das séries iniciais no período abordado neste estudo.

Primeiramente analisamos as grades curriculares do Curso Normal Regional e da Escola Normal, proclamadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal do Estado de Santa Catarina de 1946. Em seguida, estudamos os programas de ensino aplicados pelos Cursos Normais Regionais e pelos Cursos Normais⁴⁵. Vale destacar que nosso estudo se concentrou na análise das grades curriculares e dos programas de ensino, já que não localizamos as cargas horárias das disciplinas nesse período. Esta legislação vigorou no Estado de 1946 a 1963, quando foi publicada a Lei nº 3.191 de 8 de maio de 1963, que procurou adequá-los à LDBEN de 1961.

Em relação aos saberes do Ensino Normal para o período de 1963 a 1969, examinamos as grades curriculares e sua respectiva carga horária, tendo em vista que, após várias buscas realizadas junto ao Conselho Estadual de Educação e à Secretaria Estadual de Educação, não foi possível localizar os programas de ensino. No entanto, localizamos as definições acerca dos programas das disciplinas do Ensino Normal no Art. 49 (Decreto Estadual nº 105 de 1963) que determina: “Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis e a sua amplitude e desenvolvimento deverão ser os definidos pelo Conselho Estadual de Educação.” Já o Art. 50 desse mesmo Decreto afirma que “Na execução dos programas dar-se-á relevo aos trabalhos práticos, às observações nas escolas primárias anexas e à adoção de processos pedagógicos ativos.”

⁴⁵ Os programas das disciplinas do Curso Normal Regional e do Curso Normal (1946) estão no Anexo G.

5.1 O Currículo do Ensino Normal em Santa Catarina (1946-1963)

Na grade curricular do Curso Normal Regional, aplicada em 1946, conforme Tabela 5 abaixo, pudemos observar que, de um total de 34 disciplinas⁴⁶, algumas foram mantidas nas quatro séries, como é o caso de *Português*, *Matemática*, *Desenho*, *Canto ofeônico* e *Educação física*. Outras disciplinas também de formação geral foram modificadas de uma série para a outra. A *Geografia geral* era oferecida na primeira série e *Geografia do Brasil* na segunda série. A disciplina *História geral* era ministrada na terceira série, sendo que *História do Brasil* compunha a grade da quarta série. *Ciências naturais* era oferecida nas primeira e segunda séries, já na terceira série era ministrada a disciplina *Noções de anatomia e fisiologia humanas* e na quarta série, *Noções de higiene*. A disciplina *Trabalhos manuais e economia doméstica* era oferecida na primeira série, e nas segunda e terceira séries era ministrada a disciplina *Trabalhos manuais e atividades econômicas da região*.

Tabela 5
Grade curricular do Curso Normal Regional, por série.

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Geografia geral - Ciências naturais - Desenho e Caligrafia - Canto ofeônico - Educação física - Trabalhos manuais e economia domésticas - Educação física 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Geografia do Brasil - Ciências naturais - Desenho e caligrafia - Canto ofeônico - Educação física - Trabalhos manuais e atividades econômicas da região 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - História geral - Noções de anatomia e fisiologia humanas - Desenho - Canto ofeônico - Trabalhos manuais e atividades econômicas da região - Educação física, recreação e jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - História do Brasil - Noções de higiene - Psicologia e pedagogia - Didática e prática de ensino - Desenho - Canto ofeônico - Educação física, recreação e jogos
Total: 9 disciplinas	Total: 8 disciplinas	Total: 8 disciplinas	Total: 9 disciplinas

Fonte: Santa Catarina.1946a (Art. 9º) (grifo nosso)

Ao analisarmos a grade curricular da Tabela acima, percebemos que durante todo o Curso Normal Regional, das 34 disciplinas oferecidas, apenas duas eram pedagógicas, perfazendo 5,9% das disciplinas. Somente na quarta série (último ano) eram oferecidas as duas disciplinas ligadas à prática docente: *Psicologia e pedagogia* e *Didática e prática de ensino*. Isto chamou nossa atenção, pois para um curso com a finalidade de formar professores para as escolas primárias, apenas duas, dentre as 34 disciplinas, preparavam diretamente para a prática docente. Este fato nos leva a considerar que, muito mais que um curso de formação

⁴⁶ Num leque de 17 opções de disciplinas.

de professores, o Curso Normal Regional constituía-se num curso de formação geral, com uma – muito - breve introdução de conteúdos sobre o magistério.

Os programas das disciplinas⁴⁷ *Psicologia e pedagogia* e *Didática e prática de ensino*, oferecidas no Curso Normal Regional, evidenciam os principais tópicos a serem desenvolvidos nas aulas. Na disciplina *Psicologia e pedagogia* os conteúdos estavam organizados em duas partes, abrangendo primeiramente conteúdos específicos da psicologia e em seguida conteúdos da pedagogia e questões relacionadas à organização escolar.

Na parte de psicologia, sete eram os tópicos a serem trabalhados: 1. Importância do seu estudo. Suas relações com a Pedagogia. 2. Método empregado no estudo dos fatos psíquicos. 3. Condição orgânica da vida psíquica – sistema nervoso; cerebelo; bulbo raquidiano; neuromas: ações reflexas. Consciência e atenção. 4. Juízo e raciocínio. 5. Memória. Associação de idéias. 6. Temperamento. Caráter. 7. Vontade – hábitos e costumes.

Para a parte de pedagogia, os assuntos a serem abordados eram os seguintes: 1. Definição e importância da pedagogia. 2. Noção, divisão e espécie de educação. 3. A Pedagogia e Psicologia e suas relações com as demais ciências. 4. Idéia geral dos métodos e processos pedagógicos. 5. A dinâmica educativa: o lar, a escola, a imprensa, a religião, o ambiente social. 6. Higiene escolar e sua importância. 7. O prédio escolar – solo, orientação, a sala de aula. 8. Mobiliário – tipos de carteiras e de mesa-banco.

O programa da disciplina *Didática e Prática de ensino* estava dividido em nove subitens: 1. Conceito e divisão da didática. 2. Das matérias de ensino. O subitem 3. era o mais extenso: Didática especial, que envolvia os seguintes conteúdos: Do ensino e da leitura; Do ensino da escrita; Do ensino da linguagem. Em seguida enumeram-se seis tópicos a serem desenvolvidos: Do ensino da Geografia; Do ensino da História; do Ensino das Ciências Naturais; Do ensino da Higiene; Do ensino do Desenho; Do ensino da Música. Os demais subitens eram: 4. Ornamentação escolar. 5. Instituições e Associações escolares. 6. Professor e sua formação. 7. Festas escolares. 8. Escrituração escolar. 9. Correspondência oficial.

Percebemos, portanto, que os conteúdos ministrados nessas duas disciplinas que tratam da prática pedagógica, apresentam elementos importantes para a prática docente. Mas no contexto do curso são relativamente pouco explorados por aparecerem apenas no último

⁴⁷ Os programas de ensino do Curso Normal Regional e da Escola Normal estavam organizados em tópicos que indicavam os principais conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas. Cada tópico tinha uma descrição detalhada dos assuntos abordados. Nesta dissertação, examinamos apenas os tópicos, não entrando nos seus detalhamentos, embora essa fonte pareça muito interessante. O material na íntegra pode ser acessado nos seguintes Decretos Estaduais: Decreto nº 3.682 de dezembro de 1946 e Decreto nº 3.786 de 1947.

ano (quarta série), juntamente com mais sete outras disciplinas de formação geral, e por não constituírem o foco central do curso.

Para o Curso Normal, que é o ciclo posterior ao Curso Normal Regional, as três séries também mantinham algumas disciplinas de conhecimentos gerais como *Português*, *Matemática*, *Música e canto*, *Desenho e artes aplicadas*, *Educação física recreação e jogos*. Algumas delas, como *Física e química*, e *Anatomia e fisiologia humanas* eram oferecidas somente na primeira série. As demais disciplinas ministradas principalmente nas segunda e terceira séries do Curso Normal eram relativas aos saberes pedagógicos.

A grade curricular do Curso Normal pode ser visualizada na Tabela 6, onde, além das disciplinas de conhecimentos gerais, havia disciplinas ligadas à prática docente, tais como *Metodologia geral* na primeira série, *Sociologia geral*, *Biologia educacional*, *Psicologia educacional* e *Metodologia do ensino primário* na segunda série. Na terceira série eram oferecidas as disciplinas *Sociologia educacional*, *Psicologia educacional*, *História e filosofia da educação*, *Higiene e puericultura*, *Metodologia do ensino primário* e *Prática de ensino*.

Tabela 6
Grade curricular do Curso Normal, por série.

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série
<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Física e química - Anatomia e fisiologia humanas - Metodologia geral - Música e canto - Desenho e artes aplicadas - Educação Física, recreação e jogos 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua e literatura vernáculas - Matemática aplicada - Sociologia geral - Biologia educacional - Psicologia educacional - Higiene e educação sanitária - Metodologia do ensino primário - Desenho e artes aplicadas - Música e canto - Educação Física, recreação e jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua e literatura vernáculas - Matemática aplicada - Sociologia educacional - Psicologia educacional - História e filosofia da educação - Higiene e puericultura - Metodologia do ensino primário - Desenho e artes aplicadas - Música e canto - Prática do ensino - Educação Física, recreação e jogos.
Total: 8 disciplinas	Total: 10 disciplinas	Total: 11 disciplinas.

Fonte: Santa Catarina.1946a (Art. 41) (grifo nosso)

Pudemos perceber que, no Curso Normal, das 29 disciplinas⁴⁸ oferecidas nas três séries, 11 estavam relacionadas à prática docente, perfazendo 37,9% das disciplinas. Isto significa que, em relação ao Curso Normal Regional, no qual o número de disciplinas

⁴⁸ Num leque de 19 opções de disciplinas.

pedagógicas correspondia a 5,9% do total, a quantidade de disciplinas relacionadas à prática docente cresceu enormemente.

O Decreto nº 3.786 de 4 de fevereiro de 1947 organizou os programas das disciplinas do Curso Normal. A disciplina *Metodologia geral*, ministrada na primeira série, tinha o seguinte programa: 1. Conceito e divisão da didática. Fim Material e fim formal. Distinção entre educar e instruir. 2. Fundamentos gerais da aprendizagem. 3. Das matérias de ensino. 4. Do método. 5. Dos sistemas de ensino.

A disciplina *Sociologia geral*, oferecida na segunda série, propunha conteúdos mais gerais para compreensão do contexto social. Os tópicos eram os seguintes: 1. Introdução – objeto e métodos sociológicos. 2. Fatores da vida social humana. 3. A função da cultura. 4. A contribuição dos fatores biológicos. 5. A influência do ambiente geográfico. 6. Hereditariedade e personalidade. 7. Grupo social e personalidade. 8. Comportamento coletivo e a sociedade. 9. Classes Sociais. 10. Cooperação, competição, conflito, acomodação e assimilação. 11. Sociologia humana. 12. População. 13. Organização social. 14. Instituições econômicas. 15. Instituições governamentais. 16. Instituições religiosas. 17. A família. 18. O crescimento das culturas. 19. Os ajustamentos sociais.

Em *Biologia educacional*, na segunda série, os conteúdos principais eram: 1. Noções gerais de biologia. 2. Constituição química da matéria viva. 3. Condições físicas, químicas e físico-químicas da vida. 4. Biologia aplicada à educação. 5. A sala de aula. 6. A escola rural. 7. Escolas especializadas. 8. Condições físicas e psíquicas para o exercício do magistério. 9. Estatísticas vitais.

Na terceira série a disciplina *Sociologia educacional* relacionava a sociologia com assuntos educacionais, a serem enfocados nos seguintes tópicos: 1. Introdução. 2. O ambiente e a educação. 3. Natureza humana e personalidade. 4. O sentido da educação. 5. A escola como instituição social. 6. A relatividade cultural da educação. 7. A família e a educação. 8. A função do professor. 9. A educação e a recreação. 10. A comunidade e a educação. 11. A educação e o ambiente rural. 12. A educação e o ambiente urbano e industrial. 13. Orientação e seleção profissionais. 14. Educação cívica. 15. Educação de adultos. 16. Educação para uma civilização em mudança.

A disciplina *História e filosofia da educação*, oferecida na terceira série, estava organizada em duas partes, sendo que a primeira parte abordava teorias gerais da filosofia da educação, que foram desenvolvidas nos seguintes assuntos: 1. Pensamento e consciência. 2. Conhecimento e seu objeto. 3. A experiência. 4. Axiologia. 5. Educação e moral. 6. Educação e religião. 7. Educação, conhecimento e ciência. 8. Educação arte. 9. Educação e cultura. 10.

Educação e liberdade. 11. Nacionalismo e politismo. 12. O naturalismo e a pedagogia. 13. Concepção socialista da educação. 14. Democracia e educação.

A segunda parte, que enfocava a história da educação propunha os seguintes tópicos: 1. Educação nas sociedades primitivas. 2. Educação oriental. 3. Grécia antiga. 4. Roma antiga. 5. Idade média. 6. Renascença. 7. Reforma e Contra reforma. 8. Educação realista. 9. John Locke. 10. Rousseau. 11. Herbart e Pestalozzi. 12. Escola Nova. 13. Educação no Brasil.

A disciplina *Psicologia Educacional*, oferecida na segunda e terceira séries, abordava a Psicologia geral e a Psicologia educacional, respectivamente. Na segunda série os tópicos eram os seguintes: 1. Evolução do Pensamento filosófico. 1. Origem e evolução da psicologia científica. 2. Fenômenos psíquicos. 3. Sistema nervoso. 4. O instinto e a psicologia comparada. 5. Fenômenos bifrontes. 6. Natureza original do homem. 7. Trabalhos práticos. 8. Comportamento. Já na terceira série, os tópicos desenvolvidos aproximavam a psicologia da área educacional: 1. Psicologia infantil. 2. Outros fenômenos da psicologia infantil. 3. Trabalhos práticos. 4. Associação. 5. Psiquismo. 6. Trabalhos práticos. 7. Inteligência e aprendizado. 8. Desvios de normalidade. 9. Da personalidade. 10. Trabalhos práticos.

Higiene e educação sanitária e *Higiene e puericultura* eram oferecidas nas segunda e terceira séries, respectivamente. A disciplina *Higiene e educação sanitária* abordava os seguintes tópicos: 1. Alimentos e sua classificação. 2. Vitaminas. 3. Ação do clima. 4. Os micróbios. 5. O processo patológico. 6. Moléstias infecciosas e parasitárias. 7. Moléstias sociais. 8. O Problema da água potável. 9. Higiene e saúde pública.

Em *Higiene e puericultura* eram enfocados os seguintes temas: 1. Fecundação humana. 2. Eugenia. 3. Período pré-natal. 4. Primeiros cuidados com o recém-nascido. 5. Aleitamento natural e sua importância. 6. Mortalidade infantil. 7. Período pré-escolar. 8. O dispensário pré-escolar e o seu programa. 9. Período escolar. 10. O dispensário escolar e o seu programa. 11. A educação física.

A disciplina *Metodologia do ensino primário*, oferecida nas segunda e terceira séries, definia como conteúdos principais: 1. Do ensino da leitura. 2. Do ensino da escrita. 3. Do ensino da linguagem. 4. Do ensino da Aritmética. 5. Do ensino da Geografia. 6. Do ensino da História. 7. Do Ensino das Ciências Naturais. 8. Do ensino da Higiene. 9. Do ensino do Desenho. 10. Do ensino da Música.

Os saberes pedagógicos, portanto, eram pouco abordados no Curso Normal Regional, aparecendo apenas no último ano, ao contrário do que acontecia no Curso Normal, em que os saberes pedagógicos permeavam todo o curso, principalmente nas segunda e terceira séries.

Enquanto que o Curso Normal Regional tinha 5,9% de suas disciplinas relacionadas com a prática docente, no Curso Normal os saberes pedagógicos representavam 37,9% do total de disciplinas.

Este fato confirma a nossa hipótese de que a dualidade estrutural estava estabelecida em lei, ao delimitar um conjunto diversificado de disciplinas a serem ministradas em cada um dos ciclos (ginasial e colegial). No primeiro ciclo eram os conteúdos gerais que ocupavam o maior espaço na grade curricular, enquanto que os saberes pedagógicos eram priorizados no ciclo colegial. Esta situação perdurou até o início da década de 1960, quando novas leis educacionais foram colocadas em vigência.

5.2 O Currículo da Escola Normal em Santa Catarina (1963-1969)

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, Santa Catarina aprovou o Decreto nº SEE⁴⁹ 105 de 22.02.1963 que determinava a grade curricular para o Ginásio Normal e, em 8 de maio de 1963 entrou em vigor a Lei nº 3.191 que organizou o sistema estadual de ensino.

Esse Decreto dispôs sobre a organização do Ensino Normal em Santa Catarina de 1963 a 1969 e definiu alguns conceitos básicos para normatizar as grades curriculares no Ginásio Normal e do Colégio Normal. O Art. 21, § 1º, define DISCIPLINA como “o conjunto de conhecimentos sistematizados que se transmitem de maneira progressiva com vistas à assimilação. Esta assimilação de conhecimentos programados é passível de mensuração e é condição de prosseguimento dos estudos.” Já as PRÁTICAS EDUCATIVAS estão definidas no § 2º como “atividades que atendem às necessidades de ordem física, artística, moral e religiosa. Destinam-se à maturação da personalidade, através da formação de hábitos adequados.”

A partir destas definições, o currículo do Ensino Normal ficou assim estabelecido: para o Ginásio Normal permaneceram durante todo o curso as disciplinas *Português, Matemática, Educação Física, Artes femininas e industriais*, incluindo agora em todas as séries *História Geral e História do Brasil*. As disciplinas *Geografia e Religião* eram oferecidas nas três primeiras séries, enquanto que *Iniciação à ciência, Música e Canto e Educação Cívica e Social* eram oferecidas somente nas duas primeiras séries. A disciplina

⁴⁹ Secretaria Estadual de Educação

Ciências físicas e biológicas era oferecida nas terceira e quarta séries. O currículo do Ginásio Normal será apresentado na Tabela 7:

Tabela 7
Grade curricular do Ginásio Normal e carga horária por disciplina (horas/aula), por série.

Primeira série	H/a	Segunda série	H/a	Terceira série	H/a	Quarta série	H/a
- Português	5	- Português	5	- Português	5	- Português	5
- Matemática	4	- Matemática	4	- Matemática	4	- Matemática	4
- História Geral e do Brasil	3	- História Geral e do Brasil	3	- História Geral e do Brasil	2	- História Geral e do Brasil	2
- Iniciação à Ciência	2	- Iniciação à Ciência	2	- Ciências Físicas e Biológicas	2	- Ciências Físicas e Biológicas	2
- Geografia	3	- Geografia	3	- Geografia	2	- Didática, Legislação e Prática de Ensino	4
- Música e Canto	2	- Música e Canto	2	Legislação e Prática de ensino	4	- Psicologia Educacional	2
- Educação Cívica e Social	2	- Educação Cívica e Social	2	- Psicologia Educacional	2	- Educação Física	1
- Educação Física	1	- Educação Física	1	- Educação Física	1	- Artes femininas e industriais	1
- Artes femininas e industriais	1	- Artes femininas e industriais	1	- Artes femininas e industriais	1	- Religião	1
- Religião	1	- Religião	1	- Religião	1		
Total	25	Total	25	Total	24	Total	22

Fonte: Santa Catarina.1963c (grifo nosso)

Pudemos perceber que, a partir de 1963, a situação do Ginásio Normal sofre uma pequena alteração no que se refere aos saberes pedagógicos, que passam a ser ministrados nas terceira e quarta séries. As disciplinas pedagógicas oferecidas na terceira série eram *Didática, Legislação e Prática de ensino* e *Psicologia educacional*. Já na quarta série, as disciplinas eram as mesmas da terceira: *Legislação e Prática de ensino* e *Psicologia educacional*.

Conforme mencionado anteriormente, para as disciplinas do Ensino Normal a partir de 1963, não localizamos os programas de ensino, no entanto, pudemos contar com uma outra fonte importante, relativa à carga horária por disciplina. Tanto na terceira como na quarta série, a disciplina *Didática, legislação e prática de ensino* tinha quatro horas/aula, sendo que a disciplina *Psicologia educacional*, em ambas as séries, era ministrada em duas horas/aula. Portanto, os saberes pedagógicos ocupavam doze horas/aula no Ginásio Normal, num total de noventa e quatro horas/aula, menos de 13% do total da carga horária do curso.

Já a grade curricular do Colégio Normal, apresentada na Tabela 8, mantinha as disciplinas *Português, Música e canto ofeônico, Educação Física* e *Religião* em todas as três

séries, e *Matemática* que era oferecida nas segunda e terceira séries. *Ciências biológicas* era ministrada nas primeira e segunda séries, assim como *História do Brasil* e *História de Santa Catarina* e *Geografia do Brasil* e *Geografia de Santa Catarina*. A disciplina *Artes femininas e industriais* era oferecida apenas na terceira série.

Tabela 8
Grade curricular do Colégio Normal e carga horária por disciplina (horas/aula), por série.

Primeira série	H/a	Segunda série	H/a	Terceira série 1º semestre	H/a	Terceira série 2º semestre	H/a
- Didática e Prática de Ensino	3	- Didática e Prática de Ensino	3	- Didática e Prática de Ensino	4	- Didática e Prática de Ensino	15
- Português	4	- Português	3	- Português	5	- Português	3
- Higiene Puericultura e Educação Sanitária	3	- Higiene Puericultura e Educação Sanitária	2	- Higiene Puericultura e Educação Sanitária	3	- Matemática	3
- Ciências Biológicas	2	- Ciências Biológicas	2	- Ciências Biológicas	2	- Desenho Pedagógico	1
- História do Brasil e de Santa Catarina	2	- História do Brasil e de Santa Catarina	2	- Sociologia Educacional e Legislação Geral	2	- Educação Física e Industriais	1
- Geografia do Brasil e de Santa Catarina	2	- Geografia do Brasil e de Santa Catarina	2	- Desenho Pedagógico	4	- Religião	1
- Psicologia Educacional	3	- Psicologia Educacional	2	- Música e Canto Ofeônico	2		
- Sociologia Educacional e Legislação Geral	2	- Sociologia Educacional e Legislação Geral	3	- Educação Física	1		
- Desenho Pedagógico	1	- Desenho Pedagógico	2	- Artes Femininas e Industriais	2		
- Música e Canto Ofeônico	1	- Música e Canto Ofeônico	1	- Religião	1		
- Educação Física	1	- Educação Física	1				
- Religião	1	- Religião	1				
Total	25	Total	25	Total	25	Total	25

Fonte: Santa Catarina.1963c (grifo nosso)

O currículo do Colégio Normal para Santa Catarina possuía disciplinas pedagógicas durante todo o curso, aumentando a carga horária das disciplinas no decorrer das séries. Das 100 horas/aula do Colégio Normal, 52 horas/aula eram destinadas às disciplinas pedagógicas, ou seja, 52% da carga horária total.

Na primeira série, dum total de 25 horas/aula, as disciplinas *Didática e prática de ensino*, *Higiene puericultura e educação sanitária*, *Psicologia educacional*, *Sociologia*

educacional e legislação geral e Desenho pedagógico, somavam a carga horária de 14 horas/aula, ou seja, 56% das disciplinas da primeira série eram pedagógicas.

Na segunda série, das 25 horas/aula, 11 diziam respeito à prática pedagógica, distribuída entre cinco disciplinas: *Didática e prática de ensino, Higiene puericultura e educação sanitária, Psicologia educacional, Sociologia educacional e legislação geral e Desenho pedagógico*, perfazendo 44% do total de disciplinas da segunda série.

Já a terceira série era dividida em dois semestres, cada um deles com uma grade curricular diferente. No primeiro, dez disciplinas eram oferecidas, dentre as quais, quatro relacionadas aos saberes pedagógicos: *Didática e prática de ensino, Higiene Puericultura e educação sanitária, Sociologia educacional e legislação geral e Desenho pedagógico*. Estas disciplinas abrangiam uma carga horária de 11 horas/aula de um total de 25 horas/aula, ou seja, 44% da carga horária era ocupada com disciplinas pedagógicas. No segundo semestre, apenas duas das sete disciplinas estavam relacionadas à prática docente: *Didática e prática de ensino* com 15 horas/aula, e *Desenho pedagógico* com uma hora/aula. No entanto, somente essas duas disciplinas ocupavam 64% da carga horária do semestre.

A análise das grades curriculares do Ensino Normal em Santa Catarina de 1946 a 1969 nos levou a identificar as seguintes situações:

- Tanto no Ginásio Normal quanto no Colégio Normal (1963) eram ministrados saberes pedagógicos. No entanto, a formação para a prática docente era oferecida principalmente no Colégio Normal, com 52% de sua carga horária (52 horas/aula de 100 horas/aula) ligadas à prática docente, abrangendo suas três séries, enquanto que no Ginásio Normal, menos de 13% da carga horária (12 das 96 horas/aula) era ocupada por disciplinas pedagógicas, ministradas apenas nas duas últimas séries.
- Já o currículo do Curso Normal Regional de 1946 oferecia apenas duas disciplinas relacionadas à prática docente, na quarta série. No Ginásio Normal em 1963, eram ministradas duas disciplinas pedagógicas na terceira série e duas disciplinas relacionadas à prática docente na quarta série, aumentando assim a oferta de conteúdos pedagógicos. Ainda assim, continuou prevalecendo a formação geral sobre a formação pedagógica no Ensino Normal de ciclo ginásial no período de 1946 a 1969.
- Tanto a grade curricular do Curso Normal (1946) quanto a grade do Colégio Normal (1963) ofereciam disciplinas ligadas à prática docente durante as três

séries. No Curso Normal eram oferecidas 11 disciplinas pedagógicas de um total de 29 disciplinas, perfazendo 37,9%. Já no Colégio Normal eram oferecidas 16 disciplinas de prática docente, de um total de 42 disciplinas, perfazendo 38,1%. Percebemos, portanto que, apesar do aumento do número de disciplinas ligadas à prática pedagógica no Colégio Normal (1963) em relação ao Curso Normal (1946), permaneceu praticamente o mesmo percentual no contexto do ciclo.

A análise das grades curriculares, programas de ensino e carga horária do Ensino Normal aqui realizada se apresenta de forma introdutória e superficial (descritiva e não suficientemente analítica). Os dados coletados possibilitam um estudo mais aprofundado, inclusive na parte das bibliografias utilizadas, no entanto, acreditamos ser este um novo trabalho de investigação, pois tais dados precisariam ser confrontados com outros, o que supunha disponibilizar mais tempo para o levantamento de dados, sua sistematização e análise.

6 TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DO GINÁSIO NORMAL

*“Eu tinha três desejos:
“tocar gaita, aprender a dirigir e ser professora”.*
Entrevistada de Bom Retiro

Com o principal objetivo de verificar se a situação de democratização do ensino secundário pela expansão do Ensino Normal ginásial em Santa Catarina de 1946 a 1969 foi vivenciada por alguns alunos neste período, realizamos entrevistas com quatro pessoas que cursaram o Ensino Normal na década de 1960. Estas entrevistas revelaram as condições em que cada uma delas ingressou, se manteve e concluiu o Ensino Normal, reafirmando fatos evidenciados na análise dos documentos.

Para ilustrar a situação vigente no Estado quanto ao Ensino Normal na década de 1960, realizamos entrevistas com pessoas formadas em quatro regiões de Santa Catarina: Sul, Planalto, Capital e do Vale do Itajaí. Todas as quatro entrevistadas cursaram o Ensino Normal ginásial (1º ciclo) na década de 1960. Destas, a única que concluiu o Ginásio Normal na rede particular foi a da Capital, no Colégio Coração de Jesus. As demais frequentaram o ginásio normal público, todas nas cidades do interior do Estado.

O ginásio normal foi cursado pelas entrevistadas nas seguintes instituições e cidades: no Ginásio Normal Bom Retiro, em Bom Retiro (Planalto); Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis (Capital); no Grupo Escolar Bulcão Vianna, em Praia Grande (Sul); e no Colégio Estadual Deputado Nilton Kucker, em Itajaí (Vale do Itajaí).

Já o colégio normal foi cursado por elas: no Colégio Normal Bom Retiro, em Bom Retiro; no Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis; na Escola Normal de Araranguá, em Araranguá; e no Colégio Normal Professor Elpídio Barbosa, em Itajaí.

A família

Entre as quatro entrevistadas, três tinham o pai comerciante e uma delas tinha o pai agricultor. As mães das entrevistas eram do lar, professora e agricultora. Três entrevistadas relataram terem sido incentivadas ou pelo pai ou pela mãe que davam muito valor ao estudo.

A entrevistada que tinha os pais agricultores relatou que somente aos filhos homens era permitido prosseguir nos estudos, sendo que as meninas terminariam a 4ª série primária e deveriam se dedicar aos afazeres domésticos. No entanto, nesta família, a filha mais velha, ao término do ensino primário, chorou muito e pediu para continuar a estudar. Então, os pais permitiram que ela fosse cursar o Ensino Normal, única alternativa de ensino secundário público da cidade de Bom Retiro, onde residiam. Assim como a irmã mais velha, todas as outras filhas também manifestaram o “grande desejo” que tinham pela continuação dos estudos, o que se realizou, e todas elas completaram inclusive curso de graduação e pós-graduação.

Destacamos a importância do apoio da família para o prosseguimento nos estudos, pois apesar de o Estado ofertar o Ensino Secundário público, ainda que o Normal, era a família quem aprovava ou desaprovava que um filho, ao invés de trabalhar fosse estudar.

Os desejos

Ficou evidente que, entre as quatro entrevistadas, apenas duas, a da Capital e a de Bom Retiro, escolheram cursar o Ensino Normal porque queriam ser professoras. A entrevistada de Bom Retiro afirmou que, apesar de ser a única alternativa de prosseguir nos estudos, cursou o Ensino Normal para atender a um dos seus três desejos de vida: “tocar gaita, aprender a dirigir e ser professora”.

As demais freqüentaram o Ginásio Normal porque era, na época, a única alternativa de ensino secundário público na cidade em que residiam. Estes fatos demonstram que o Ensino Normal, e principalmente o Ginásio Normal, possibilitava o acesso aos alunos, que tão-somente queriam prosseguir seus estudos, a prolongar sua escolarização.

O transporte

O meio de transporte que duas entrevistadas utilizavam para chegar à escola, ambas na década de 1960, chamou nossa atenção. A entrevistada de Florianópolis relatou que seu pai a levava de automóvel, e quando não era possível, ela pegava um táxi. Já a entrevistada de Bom Retiro nos contou que ia, junto com os irmãos, para a cidade de “aranha”, tipo de charrete puxada por cavalos e utilizada ainda nos dias de hoje em algumas regiões rurais de Santa Catarina. Como moravam na zona rural, diariamente também entregavam produtos coloniais

na venda da cidade. Algumas vezes tiveram que passar por enchentes e, ainda assim, não faltavam um dia sequer de aula.

Assim como para alguns alunos a forma de chegar à escola diariamente era algo não muito trabalhoso, para outros o desafio era cotidiano. De bicicleta, de “aranha”, ou até mesmo a pé, se locomover por distâncias muitas vezes longas (até 4 quilômetros), era tão árduo quanto se manter na escola.

O uniforme escolar

Para a entrevistada de Bom Retiro, em virtude das dificuldades financeiras, ela recebia apenas um uniforme escolar por ano, pago pela família. Por residir em região rural e se deslocar até a escola de “aranha”, passando até por enchentes, tinha que levar e entregar leite para o comércio, isto no caminho para a escola. O uniforme era levado num saco, e num “arroio” localizado a 500 metros do colégio, ela lavava os pés e vestia o uniforme e “os sapatos pretos e meias brancas $\frac{3}{4}$ ”. Ela devia chegar impecavelmente vestida na escola. Ela enfatizou que “era sagrado; tu não entravas na escola sem estar com uniforme completo.” Ela relatou também que, para o Ginásio Normal, o uniforme era azul marinho e branco. A saia era engomada, com 2 pregas magnas na frente e duas atrás, e tinha uma gravata com bordados, diferentes para cada série escolar. A variação do número de pregas na saia diferenciava os alunos. Tinha também o uniforme de gala, que era usado em eventos especiais.

Os uniformes eram, portanto, uma forma de distinção. No contexto da cidade, identificava-se quem freqüentava a escola, e no interior dela, diferenciava-se cada aluno pelo curso e pelo ciclo, segundo as pregas e os bordados.

Os Saberes Pedagógicos

O Ginásio Normal, segundo as quatro entrevistadas, oferecia poucas disciplinas que preparavam para a prática docente. A entrevistada de Bom Retiro relatou que “As matérias eram apenas escritas no quadro, não tinha qualquer explicação sobre o assunto. Para as provas, se decorava o que se copiava.” Ela ressaltou ainda que as disciplinas pedagógicas não preparavam para a prática docente, e que aprendeu a dar aula quando foi ser professora no ensino primário, durante o estágio remunerado que fez.

Para a entrevistada da Capital, o Colégio Normal era o que oferecia realmente o preparo para a docência, principalmente depois da segunda série. Para ela, o Ginásio foi

apenas uma “passagem” para o Colégio. Esta entrevistada considerou o estágio, que também foi remunerado, um espaço importante de aprendizagem.

Esta situação nos oferece indícios sobre o que evidenciamos no Capítulo 5, que o Ginásio Normal oferecia uma formação mais geral, pouco voltada para a prática docente. Por ter esse caráter geral, servia, ou como um curso secundário qualquer, abrigando a maioria dos jovens que frequentavam a formação secundária, ou como “passagem” ou preparação para o ciclo posterior para aqueles que pretendiam seguir a carreira do magistério: o Colégio Normal.

O trabalho

Pudemos constatar que, das quatro entrevistadas, a de Praia Grande, que tinha 15 anos de idade, no último ano do ginásio normal, por ser considerada uma ótima aluna, ministrou aulas no ensino primário.

Sobre a questão da inserção precoce no magistério, Valle (2003, p. 136) constatou em suas entrevistas⁵⁵, que 64% do corpo docente entrevistado, começou a trabalhar muito cedo, “entre 13 e 20 anos, e eram obrigados a conciliar seus estudos e o trabalho: 8% deles começaram a trabalhar em tenra idade, entre 13 e 16 anos.”

No entanto, a distorção da idade de formação ginásial e de ingresso no magistério, conforme Auras (1998), contribuiu para que os diplomados nesse ciclo não seguissem diretamente para o quadro de professores em Santa Catarina na década de 1960. Percebemos que, nesses casos, o curso normal ginásial servia apenas como uma qualificação oficial secundária, não atendendo ao principal objetivo do Estado de qualificar profissionais para a educação primária.

Das demais entrevistadas, a de Bom Retiro passou a atuar no magistério primário da rede Estadual assim que concluiu o colégio normal, em virtude da grande falta de professores na região. A entrevistada da Capital, após concluir o colégio normal do Coração de Jesus, atuou como professora primária por um ano e meio em uma escola particular da capital, e depois deste curto período, não exerceu mais a profissão. A entrevistada de Itajaí concluiu o Ensino Normal e nunca ministrou aulas.

⁵⁵ Valle (2003) analisou 322 questionários (32%) dos 998 questionários distribuídos para professores da rede estadual e da rede municipal de Lages no ano de 1998, sendo 61% do contingente da Região Serrana de Santa Catarina. O questionário tinha perguntas sobre as características individuais, motivações profissionais, e de formação contínua e estágios.

Estes fatos evidenciam que duas das quatro entrevistadas atuaram como professoras primárias por terem cursado o Ensino Normal e as outras duas não atuaram. Ou seja, um indicativo de que o Ensino Normal não formava apenas para a profissão docente.

Algumas fotos

Para nos aproximarmos ainda mais da realidade vivenciada por cada uma das entrevistadas, analisamos algumas fotos do contexto de suas formações no Ginásio e Colégio Normal. A fotografia permite o registro da memória e a preservação da expressão dos sentimentos de momentos únicos, repletos de elementos com significados e passíveis de serem interpretados.

Os retratos da escola são, portanto, registros de momentos verdadeiros da vida escolar de cada uma das entrevistadas, pois, segundo Rodrigues (2006, p. 25), “Do mesmo modo que a ciência, a fotografia responde e se vincula a uma demanda pelo verdadeiro.” O autor prossegue enfatizando que “Ambas, fotografia e ciência, pretendem desmascarar e desvelar aspectos antes escondidos e fora do nosso alcance. Tanto quanto a crença na Ciência, uma das características principais das sociedades modernas é produzir e consumir imagens.” (RODRIGUES, 2006, p. 25).

Por compreendermos que a fotografia nos revela aspectos da realidade, percebemos que as fotos relativas ao Ensino Normal que as entrevistadas nos disponibilizaram, retratam um período em que a instrução escolar mostrava-se como uma forma de distinção social. Os momentos importantes foram registrados e evidenciam valores e costumes.

O convite de formatura

Evento de grande importância para a comunidade, a formatura no Curso Normal Regional contava com programa especial, no qual se incluía a Missa e a entrega dos diplomas. O convite para a solenidade reforçava a relevância do evento, como mostra a Foto 1:



Foto 1: Convite para a formatura no Curso Normal Regional Jorge Lacerda, em Praia Grande, 1965.

Nos chamou a atenção que, na capa do convite, se fazia menção aos “Professorandos de 1965”, o que nos transmitiu a idéia de que os formandos no Curso Normal Regional assumiriam a profissão de professor. No entanto, conforme a entrevistada de Praia Grande, além de duas colegas que já eram professoras, apenas ela seguiu a carreira de magistério e atualmente é professora universitária.

A Formatura

Nas Fotos 2 e 3, que registram o evento de formatura no Ginásio Normal, pudemos identificar as saias, gravatas, sapatos e meias do uniforme, mencionadas pela entrevistada de Bom Retiro. A posição das meninas à frente e dos meninos atrás revela a separação que se fazia entre os sexos. Os pés juntos e as mãos para trás imprimem um ar de respeito e importância para a ocasião registrada.



Foto 2: Formatura no Ginásio Normal “Bom Retiro” em 1966, em Bom Retiro.

A homogeneidade dos alunos na Foto 3 abaixo, revela a importância do uniforme no ambiente escolar. Impecavelmente vestidos e posicionados, os formandos deixam transparecer a relevância da cerimônia distinta da qual participam.



Foto 3: Formatura no Colégio Normal “Bom Retiro” em 1969, em Bom Retiro.

O retrato dos formandos, conforme a Foto 4, ocupa até hoje, lugar de destaque na sala de visitas da casa da entrevistada de Bom Retiro, fato que evidencia a importância desta conquista na vida dela.



Foto 4: Quadro de formatura no Colégio Normal “Bom Retiro” em Bom Retiro, 1969.

A Foto 5 mostra que o baile de formatura era um evento significativo para a sociedade do município de Bom Retiro. Nota-se um momento mais descontraído dos formandos, que agora em roupa social, incorporam um novo *status* na sociedade.



Foto 5: Baile de Formatura no Colégio Normal “Bom Retiro”, em Bom Retiro, 1969.

O Anel de Formatura

A entrevistada da capital mostrou com muito orgulho, conforme a Foto 6, o anel de formatura no Colegial Normal, o qual continua a usar até hoje. O anel de formatura era (e ainda é) um dos elementos de distinção das normalistas.



Foto 6: Anel de formatura no Colégio Coração de Jesus, Curso Colegial Normal em 1968, Florianópolis.

Os Diplomas

A Foto 7 apresenta o verso de um diploma do Curso Ginásial Normal. Os diplomas tinham em seu verso as disciplinas e a nota recebida em cada uma delas.

COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS
Florianópolis Santa Catarina

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do Aluno: MARIA ANTONIETA BELLEMI
 Data de Nascimento: 13 de Junho de 1948
 Local: Conceição Estado: Santa Catarina
 Nome do pai: Gentil Bellemi
 Nome da mãe: Pierine Dosoline Mersfon Bellemi

Curso Ginásial

Disciplina	Port.	Hist.	Geogr	Mat.	Ciêncs	Let.	Franc	Des.	Mús.	Outros	Total
Admissão	6,5	4,5	5,5	3,5	x	x	x	x	x	x	5,0
Colégio	Ginásio Chespeó			Chespeó		05/12/60		Silvio Silvério Vieira Inspetor			6,3
Nota	5,9	7,2	5,9	5,6	6,5	x	x	6,0	7,3	x	6,3
Colégio	Ginásio Chespeó			Chespeó		1962		Leonardo Índio Fernandes Inspetor			5,71
Nota	5	5	5	5	6	x	x	6	8	x	5,71
Colégio	Colégio Coração de Jesus			Florianópolis		1963		Irene Recksielgel Diretora Inspetora			5,71
Nota	6	5	7	5	x	5	6	6	x	x	5,71
Colégio	Colégio Coração de Jesus			Florianópolis		1964		Irene Recksielgel Diretora			5,85
Nota	5	8	x	5	5	5	5	x	8	x	5,85
Colégio	Colégio Coração de Jesus			Florianópolis		1965		Irene Recksielgel Diretora			

OBSERVAÇÕES: XX
XX
XX

FLORIANÓPOLIS, 16 de dezembro de 1968

Maria Margarida Bhrnt
Secretária

FLORA MARGARIDA CHRIST
Secretária - Rua N. 4004

Flávia Brussel
Diretora

Flávio Brussel - Reg. n.º 6.099

Foto 7: Histórico Escolar do Curso Ginásial Normal no Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, 1965.

A Foto 8 mostra um diploma do Colégio Normal, onde inclusive existe a foto do formando.



Foto 8: Diploma do Colégio Normal no Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, 1968.

As entrevistas que realizamos ajudaram a ilustrar a nossa hipótese, demonstrada nesta dissertação, de que houve uma ampliação da escolarização secundária pela via do ciclo ginásial normal público, principalmente nas cidades do interior do Estado. No entanto, essas entrevistas não foram suficientemente exploradas visto que exigiria mais tempo. Uma amostra maior poderia nos oferecer uma visão mais ampliada da situação do Ensino Normal no período abordado, mas isto seria um novo trabalho.

O Ginásio Normal se expande, mas não responde ao objetivo de formar professores

A nossa pesquisa está delimitada por dois momentos de governos ditatoriais vividos pelo Brasil. O período de 1945 até 1964 é caracterizado por um movimento de redemocratização aliado a projetos e obras de intenso desenvolvimento e crescimento do país, movimento este que foi bruscamente interrompido pelo golpe de 1964⁵⁷. Com a indústria fortalecida, cresceram os centros urbanos e a demanda por educação. A ampliação da oferta escolar e a elevação dos níveis de escolarização determinaram a reestruturação das instituições educacionais existentes e impulsionou, conseqüentemente, os cursos de formação de professores.

Pudemos perceber que, ao longo da existência dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, os diferentes contextos históricos e políticos determinaram os investimentos, a estrutura e a visibilidade desses cursos. A política educacional que foi implementada no período abordado por esta pesquisa, compreendido entre os anos de 1946 a 1969, proporcionou investimentos nos cursos de formação de professores no sentido de ampliar as oportunidades. No entanto, a principal característica desses cursos foi a dualidade existente na sua estrutura, em que eram oferecidas duas formações através do ciclo ginásial e do ciclo colegial.

Ao delimitarmos como objeto de estudo os cursos de formação de professores em Santa Catarina, as fontes pesquisadas evidenciaram um processo que não nos parecia, a princípio, evidente. A ampliação das oportunidades de acesso a esses cursos foi significativa e apresentou características próprias no Estado, diferindo-se significativamente da situação brasileira. A forte presença do poder público estadual na oferta do ciclo ginásial de formação de professores revelou duas características desse processo de democratização: formar professores primários para as escolas rurais e atender a uma demanda de escolarização secundária das cidades do interior.

Por considerarmos a ampliação das oportunidades de acesso à escola uma das faces da democratização escolar, entendemos que o Estado investiu em um ramo do ensino que, com baixo custo, atenderia as demandas por escolarização, freadas pelo Contrato firmado entre a Igreja Católica e o Estado de Santa Catarina, e a formação “apressada” de professores para a zona rural.

⁵⁷ O Golpe Militar de 1964 iniciou um longo período ditatorial e trouxe mudanças na legislação educacional somente em 1969 em Santa Catarina e em 1971 no Brasil.

Os dados analisados revelaram que o Ensino Normal, sobretudo o 1º ciclo, oportunizou a muitos jovens catarinenses o acesso ao ensino secundário, mas permaneceram as distinções entre a grande “massa” que concluía o ciclo ginásial, e os poucos que conseguiam dar prosseguimento aos estudos e terminar o ciclo colegial.

Na maioria das cidades do interior do Estado, a única oferta de ensino secundário público era o Ensino Normal, mais especificamente o ciclo ginásial. Sem condições de pagar pelo curso propedêutico, um número significativo de jovens ingressou no ciclo ginásial normal, principalmente para prosseguir os estudos.

Esse fato fica evidente através dos dados de alunos formados pelo Ensino Normal, no 1º e 2º ciclos, e dos professores atuantes diplomados no Estado. Os grandes investimentos do poder público nesse nível de formação não contribuíram para diminuir o número de professores primários não qualificados.

Já no contexto do sistema de ensino, o Ensino Normal, com seus dois ciclos, era um curso secundário profissionalizante que conduzia diretamente ao mercado de trabalho e até a LDBEN de 1961 somente a alguns cursos superiores diretamente a ele relacionados. Diferenciava-se, portanto, do curso propedêutico por conduzir diretamente para o magistério.

Dessa forma, essa “escola secundária” foi sendo ampliada ao ingresso de setores menos favorecidos da população, principalmente pela interiorização do acesso, elevando os níveis de escolarização. No entanto, o alargamento das oportunidades de acesso não significou, conforme Beisiegel (1981), mudanças nas atribuições da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Para o autor, a extensão da escola “a quase todos” somente modificou o padrão de expressão da desigualdade no interior do sistema escolar.

As diferenças nos saberes pedagógicos ministrados em cada um dos ciclos reforçaram a idéia de dualidade no Ensino Normal, em que o ciclo ginásial oferecia a maioria das disciplinas de conhecimentos gerais, não preparando, efetivamente, um professor primário, e o ciclo colegial, que ministrava conhecimentos pedagógicos durante todo o curso. Desta forma, o ciclo ginásial normal atendia, sobretudo, a uma formação geral, do que uma qualificação para o magistério.

As entrevistas realizadas neste trabalho nos ofereceram indícios da situação do Ensino Normal em Santa Catarina no período abordado, ao mostrarem que a oferta do ciclo ginásial normal público serviu para o prosseguimento dos estudos para muitos jovens que residiam nas cidades do interior do Estado.

O crescimento rápido do Ensino Normal de 1946 a 1969 também fez com que aparecessem inúmeros problemas estruturais, dentre eles a precariedade das instalações dos cursos; desvio da principal finalidade que era formar professores; e a falta de entrosamento entre os dois ciclos pra fins de prosseguimento nos estudos.

Permaneceu ainda, como característica forte do Ensino Normal, o clientelismo político evidenciado nas décadas de 1930 e 1940. Na década de 1960 o Ensino Normal e a carreira do magistério ainda eram utilizadas como instrumento de favorecimentos nas ações políticas em Santa Catarina.

Os cursos de formação de professores, portanto, foram ampliados consideravelmente, o que significou um movimento de democratização deste nível de ensino, no sentido da expansão das oportunidades, mas não atingiu seu principal objetivo: formar professores para as escolas primárias do Estado.

REFERÊNCIAS:

AMORIM, Maria das Dores Daros. **Plano Estadual de Educação**: concretização das orientações políticas da educação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1984.

ANTIPOFF, Helena. **Coletânea das obras completas de Helena Antipoff**.- Org. Pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA.- Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1998.

AZEVEDO, Fernando. **O Problema da Educação Rural**. In: AZEVEDO, Fernando (*et al.*). A Educação e seus Problemas. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa.1977.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Relações entre a quantidade e a qualidade no Ensino Comum**. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: ANDE, 1981, pp. 49-56.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: **Democratização do ensino**: meta ou mito? BRANDÃO, Zaia (Org) 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, pp. 43-58.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Sobre A Reprodução. In: **Democratização do ensino**: meta ou mito? BRANDÃO, Zaia (Org). 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, pp. 139-159.

BRANDÃO, Zaia; SIQUEIRA, Priscila de. Introdução. In: **Democratização do ensino**: meta ou mito? BRANDÃO, Zaia (org) 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino de 2 Grau – **Leis e Pareceres**. Brasília, 1976.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Decreto Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. IBGE. **Censos Demográficos**. Brasil e Santa Catarina. 1940, 1950, 1960 e 1970.

CARDOSO, Fernando Henrique. Da caracterização dos Regimes Autoritários na América Latina. In: COLLIER, D. (org). **O novo autoritarismo na América latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: **Memória intelectual da educação brasileira**. FREITAS, Marcos Cezar (Org) et al. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, pp. 17-30.

CEPE. **Mensário Informativo**. Nº 6, abril de 1967.

CHARLOT, Bernard. A liberação da escola: deve-se suprimir a escola? In: **Democratização do ensino: meta ou mito?** BRANDÃO, Zaia (Org) Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 2. ed. pp. 79-100.

COSTA XAVIER 1992.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores: da Escola Nova a escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

CURY, Carlos R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Elaine M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALABRIDA, Norberto. Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina. (final do século XIX – meados do século XX) In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto (orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, pp.117-140.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da. **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, pp. 11-22.

_____. **Em busca da participação**. A luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações, 1999.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. São Paulo: Edusp, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

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**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1980.

FOLHA ON LINE. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/historia-1946.shtml>, acessado em 17/04/2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. La sociologie du curriculum em Grande-Bretagne: une nouvelle approche dès enjeux sociaux de la scolarisation. In: **Revue Française de Sociologie**, XXV, 1984, pp. 211-232.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais. Inovações paradigmáticas e temáticas. In: **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

HASS, I. Veiga. O salário do professor. In: CEPE. **Mensário Informativo**. Nº 15, junho de 1968, pp. 3-5.

HASS, I. Veiga. O Instituto de Educação e a formação do professor primário. In: CEPE. **Mensário Informativo**. Nº 9, agosto de 1967, pp. 1-5.

INEP/MEC. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **II Conferência Nacional de Educação**. Porto Alegre, 1966.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Perspectivas teórico-metodológicas dos estudos sobre formação inicial e continuada de professores em Santa Catarina. In: **Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (Orgs.) Florianópolis, Ed. da UFSC, 2005. pp. 139-164.

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v. 20, n. Especial, pp. 85-105, jul./dez. 2002.

LAWTON, Denis. Pesquisas sobre as relações entre linguagem e escola. In: **Democratização do ensino: meta ou mito?** BRANDÃO, Zaia (Org) Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 2. ed. pp. 25-42.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 2. ed. s/d.

LINS, Hoyedo de Gouvêa. A ação governamental. In: BRASIL. IBGE. **A realidade catarinense do século XX**. CORRÊA, Carlos Humberto (org.) 2. ed. Florianópolis, IBGE de Santa Catarina, 2000.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp. 13-54.

LUÇART, Liliane. Desvalorização e autovalorização na escola. In: **Democratização do ensino: meta ou mito?** BRANDÃO, Zaia (Org) Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 2. ed. pp. 59-78.

MARIANI, C. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948) In: NÓBREGA, Vandick Londres da.(org) **Enciclopédia da Legislação de Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Revista dos Tribunais, 1954.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e a multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez (1994), 6. ed. 2002, pp. 7-37.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Santa Catarina: Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão do sistema estadual de ensino**. RJ: MEC/INEP/CILEME, 1954, 103 p.

NATHANAEL, Paulo. Deverão ser revitalizados os antigos cursos normais? In: **XIV Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação - Brasília – DF 30 e 31 de agosto de 1977**.

NÓBREGA, Paulo. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público: modernização do ensino primário em Santa Catarina (1910-1930)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. BOMENY, Helena (Org.) Rio de Janeiro: FGV, 2001. pp. 103-125.

_____. **Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos**. Teias: Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; DOMINICE, Pierre. O debate pedagógico. In: **Democratização do ensino: meta ou mito?** BRANDÃO, Zaia (Org) Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 2. ed. pp. 101-138.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do “Manifesto de 1932” à construção de um saber pedagógico**. Ensaio de um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2000.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a classe dirigente no Brasil**. Entre o povo e a nação. Série Temas. Ática. São Paulo, 1990.

PIAZZA, Walter Fernando; HUBNER, Laura Machado. **Santa Catarina historia da gente: 2º grau e pré-vestibular**. 4. ed. Florianópolis, Lunardelli, 1997.

PINTO, Flávia Maria Machado; DAROS, Maria das Dores; MUNARIM, Antonio. Escola Pública em Lages no contexto do coronelismo. In: **Mestrado em Educação: Experiências institucionais na Região Sul**. JANTSCH, Ari Paulo; ERN, Edel;

BIANCHETTI, Lucídio; DAROS, Maria das Dores. (Orgs.) Lages: Editora Uniplac, 2005. pp. 70-83.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? In: **Percursos**, Florianópolis, v.4, n. 1, pp. 177-193, Outubro. 2003.

RODRIGUES, Leo dos Reis. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Retratos de família, imagens na memória**. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. (1930/1973). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Plano Setorial de Educação 1973-1976**. Diagnóstico e prognóstico da situação educacional. 1972.

_____. **Diagnóstico e Prognóstico da situação educacional**. MEC/SEE/CEE/UDESC, 1971.

_____. **Lei n 4.394 de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1969a.

_____. **Plano Estadual de Educação, 1969/1980**. Florianópolis, 1969b.

_____. **Expansão da escolaridade primária até a 6ª série**. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1968.

_____. **Lei n 3.191 de 8 de maio de 1963**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1963a

_____. **Legislação 1963**. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1963b

_____. **Decreto nº 105**. 11/02/1963. 1963c

_____. **Mensagem dos Governadores à Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. 1949, 1950, 1952, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962 e 1970.

_____. **Decreto-lei nº 3.786**. 1947. Expede o programa para as escolas normais e institutos de educação.

_____. **Decreto-lei nº 257 de 21 de outubro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina. 1946a

_____. **Decreto nº 3.682**. 1946. Expede o programa para os cursos normais regionais. 1946b

_____. **Decreto-lei nº 604**, de 11 de julho de 1911. Dispõe sobre a criação no Estado *ad referendum* do Congresso Representativo; Escolas Complementares sob o regime regulamentado. [Coleção de Decretos-Leis de 1911]. Florianópolis, 1911.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação, desenvolvimento e mudança. In: CEPE. **Mensário Informativo**. Nº 12, março de 1968. pp. 7-8.

_____. **Sôbre as condições do processo educacional de Santa Catarina**. Faculdade de Educação. UDESC. Florianópolis, 1967.

_____. **Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina**. Faculdade de Educação. UDESC. 1966-1970. 1966.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos da Silva. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ordenamento**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

SCHEIBE, Leda & DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores (Org.) **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n. 1), pp. 11-34.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Ana Cláudia da. **As concepções de Criança e Infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Tradução de Mário Salviano Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro: n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFSC/INEP. **Acesso ao ensino superior**. Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de pesquisa. FIORI, Neide Almeida (Coord.). V. 1, Florianópolis, 1980.

VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. O direito à escolarização média. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto (orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, pp. 30-53.

_____. As finalidades do ensino médio. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto (orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, pp. 55-83.

_____. O acesso ao ensino médio catarinense. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto (orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, pp. 85-116.

- VALLE, Ione Ribeiro. **O lugar dos saberes escolares**: uma revisão teórica. (mimeo)
- VALLE, Ione Ribeiro. Formação de professores: um esforço de síntese. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 25, 2005. pp. 215-235.
- VALLE, Ione Ribeiro, MIZUKI, G.E.P. e CASTRO, I.M.F. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.34, nº121, pp. 187-212, jan./abr. 2004.
- VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- _____. **Burocratização da educação**: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.
- _____. Política de expansão do ensino de 2º grau em Santa Catarina. In: **Universidade e Desenvolvimento**. Florianópolis: UDESC, v. 12, outubro, pp. 110-128, 1991.
- VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: **Democratização do ensino**: meta ou mito? BRANDÃO, Zaia (Org) Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 2. ed. pp. 11-24.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. De; VILELA, R. A. T. (Orgs) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WILLADINO, Gildo. Planos Estaduais de Educação. In: **XIV Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação** - Brasília – DF 30 e 31 de agosto de 1977.
- XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961) Campinas, SP: Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO A

Tabela

Pessoas de 10 anos ou mais que possuem curso completo ou diploma de estudos, por grau de ensino, segundo o tipo de curso ou diploma – Brasil e Santa Catarina nos anos de 1940, 1950, 1960 e 1970.

ANO	1940		1950		1960		1970	
	Pedagógico ou magisterial		Normal ou Pedagógico		Normal ou Pedagógico		Normal	
CURSO	Grau elementar	Grau médio	Grau elementar	Grau médio	1º ciclo	2º ciclo	1º ciclo	2º ciclo
Brasil	1.287	62.745	NI	177.729	116.771	219.057	21.083	714.121
Santa Catarina	5	971	NI	3.472	5.273	2.438	1.790	16.319

Fonte: Censos IBGE: Brasil, 1940, p. 32; Santa Catarina, 1940, p. 20
Brasil, 1950, p. 25; Santa Catarina, 1950, p. 25
Brasil, 1960, p. 22; Santa Catarina, 1960, p. 17
Brasil, 1970, p. 36-37; Santa Catarina, 1970, pp. 36-37
NI: não consta a informação

ANEXO B

Tabela

**Santa Catarina
População urbana e rural
Anos 1940-1950-1960-1970**

População	Anos			
	1940	1950	1960	1970
Urbana	22%	23%	32%	43%
Rural	78%	77%	68%	57%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: UFSC/INEP. Acesso ao ensino superior. Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de Pesquisa, v. 1, 1980. Coordenadora Neide Almeida Fiori. Quadro 12 Santa Catarina População urbana e rural Anos 1940-1950-1960-1970, p. 89.

MATTOS, Fernando Marcondes de. Santa Catarina: nova dimensão. Florianópolis, UFSC, 1973. p. 245

ANEXO C

Tabela

Evolução da matrícula no Ensino Normal em Santa Catarina 1947-1959/ 1962-1969

ANOS	TOTAL	GINÁSIO	COLÉGIO
1947	1.983 (100%)	1.620(81,69%)	363(18,31%)
1948	2.125(100%)	1.790(84,24%)	335(15,76%)
1949	2.540(100%)	2.100(82,68%)	440(17,32%)
1950	2.781(100%)	2.265(81,45%)	516(18,55%)
1951	3.534(100%)	2.962(83,81%)	572(16,19%)
1952	3.841(100%)	3.222(83,88%)	619(16,12%)
1953	3.941(100%)	3.289(83,46%)	652(16,54%)
1954	4.794(100%)	4.016(83,77%)	778(16,23%)
1955	4.952(100%)	4.193(84,67%)	759(15,33%)
1956	4.818(100%)	4.059(84,25%)	1.091(15,75%)
1957	4.952(100%)	4.005(80,88%)	947(19,12%)
1958	6.463(100%)	5.350(82,78%)	1.113(17,22%)
1959	8.178(100%)	6.485(79,30%)	1.693(20,70%)
1960			
1961			
1962	9.264(100%)	7.658(82,66%)	1.606(17,34%)
1963	12.073(100%)	9.055(75,00%)	3.018(25,00%)
1964	15.577(100%)	11.270(72,35%)	4.307(27,65%)
1965	20.406(100%)	14.673(71,91%)	5.733(28,09%)
1966	26.024(100%)	19.914(76,52%)	6.110(23,48%)
1967	34.315(100%)	26.564(77,41%)	7.751(22,59%)
1968	40.913(100%)	32.552(79,56%)	8.361(20,44%)
1969	50.860(100%)	40.692(80%)	10.168(20%)

Fonte: adaptado de

1947/1959 - Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1949, 1950, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960)

1962/1969 - SANTA CATARINA. Diagnóstico e prognóstico da situação educacional. MEC/SEE/CEE/UDESC, 1971. p. 167.

Observação: de 1947 a 1959: Escola Normal e Curso Normal Regional

De 1962 a 1969: Ginásio Normal e Colégio Normal

ANEXO D

Tabela
Santa Catarina
Ensino Médio de 1º e 2º ciclos
Matrícula Final
Anos de 1962 a 1969

Anos	Total geral	GINÁSIO						COLÉGIO					
		Total	Secundário	Normal	Comercial	Industrial	Agrícola	Total	Secundário	Normal	Comercial	Industrial	Agrícola
1962	29.357	24.022	13.731	7.658	2.026	438	169	5.335	1.102	1.606	2.627	-	-
1963	39.220	31.530	18.788	9.055	2.289	1.062	336	7.690	1.542	3.018	2.982	148	-
1964	48.790	38.799	23.355	11.270	2.473	1.322	379	9.991	1.922	4.307	3.536	226	-
1965	61.153	46.614	27.405	14.673	2.216	1.873	447	14.539	2.267	5.733	3.625	2.882	32
1966	70.880	57.662	32.307	19.914	2.401	2.551	489	13.218	2.800	6.110	3.721	503	84
1967	83.893	67.223	35.008	26.564	2.717	2.423	511	16.670	3.885	7.751	4.278	634	122
1968	96.240	76.520	37.193	32.552	3.384	2.852	539	19.720	5.076	8.361	5.373	739	171
1969	105.872	82.373	37.099	40.692	2.793	1.596	193	23.499	6.211	10.168	6.120	765	235

Fonte: UFSC/INEP. Acesso ao ensino superior. Articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. Relatório de Pesquisa, v. 1, 1980. Coordenadora Neide Almeida Fiori. Quadro 14 Santa Catarina Ensino Médio de 1º e 2º ciclos Matrícula Final Anos de 1962 a 1969, p. 93. Departamento Estadual de Estatística 1962/1968 SEC/SC – Assessoria de Planejamento 1969.

ANEXO E

Tabela
Matrícula no Ensino Normal por ciclo em Santa Catarina 1947-1959

Curso/ Ano	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Escola Normal	363 18,3%	335 15,8%	440 17,3%	516 18,5%	572 16,2%	619 16,1%	652 16,5%	778 16,2%	759 15,3%	1.091 21,2%	947 19,1%	1.113 17,2%	1.693 20,7%
Curso Normal Regional	1.620 81,7%	1.790 84,2%	2.100 82,7%	2.265 81,5%	2.962 83,8%	3.222 83,9%	3.289 83,5%	4.016 83,8%	4.193 84,7%	4.059 78,8%	4.005 80,9%	5.350 82,8%	6.485 79,3%

Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1949, 1950, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960)

ANEXO F

Tabela
Matrícula no Ensino Normal em Santa Catarina por ciclo e por Rede de ensino estadual/particular de 1955 a 1959

Curso	Rede	1955	1956	1957	1958	1959
Escola Normal	Estadual	158 3,2%	357 6,9%	215 4,3%	201 3,1%	235 2,9%
	Particular	601 12,1%	734 14,2%	732 14,8%	912 14,1%	1.458 17,8%
Curso Normal Regional	Estadual	3.624 73,2%	3.652 70,9%	3.433 69,3%	4.768 73,8%	5.744 70,2%
	Particular	569 11,5%	407 7,9%	572 11,5%	582 9%	741 9,1%

Fonte: Mensagens Anuais dos governadores do Estado de Santa Catarina à Assembléia Legislativa. (1956, 1957, 1958, 1959, 1960)

ANEXO G

ESTADO DE SANTA CATARINA



SECRETARIA DA JUSTIÇA, EDUCAÇÃO E SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DECRETO N. 3.682

Expede o programa para os cursos normais
regionais



Dezembro, 1946

Terceira série

I — Lettura — Par-se-á em trechos, em prosa e em verso, que sempre subordinados a ideia geral de amor do Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira.

II — Gramática — Com apoio nessa lettura se tratará do seguinte:

A — 1. Conjuncções coordenativas. Exercícios sobre conjuncções coordenativas. Estudo mais minucioso desenvolvido, do período composto por coordenação. 2. Exercícios de análise léxica e sintática. 3. Ideia da sintaxe ideológica e ativa; alguns exemplos expressivos.

B — 1. Conjuncções subordinativas. Exercícios sobre conjuncções subordinativas. 2. Exercícios para correto emprego do verbo haver e da partícula se em função passiva-ativa, e para o uso do infinitivo pessoal e impersonal. 3. Exercícios de concordância do P. predicativo do sujeito e do predicativo do objeto direto.

C — 1. O período composto por subordinação. 2. Exercícios de emprego de nomes e tempos na oração subordinada. 3. Exercícios de análise léxica e sintática. 4. Exercícios sobre a colocação das palavras na frase, principalmente sobre a dos pronomes pessoais átonos.

III — Outros exercícios — Além da lettura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1. Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2. Exercícios de exposição oral, de redação e composição.

3. Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

Quarta série

I — Lettura — Par-se-á, por já aspirar a constituir uma Inteligência literária, em certas da literatura brasileira e portuguesa, distribuídas em três classes: cartas, prosa literária e poesia.

II — Gramática — Sempre aproveitando o material linguístico encontrado nos textos de aula, tratar-se-á do seguinte:

A — 1. Vocabulário, sílaba, acento de sílabas dos vocabúlos, acento tônico, a sintonia do acento tônico. 2. Construção das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Dígrafos. Triângulos. 3. Noção da ênfase e da prosódia; alguns exemplos.

4. Exercícios de verificação e aplicação da matemática estranha.

III — Outros exercícios — Além da lettura e dos exercícios próprios do item A de gramática, haverá:

1. Estudo do vocabulário acompanhado de exercícios.

2. Redação de cartas, bilhetes e telegramas e de documentos oficiais.

3. Exercícios de composição.

4. Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

PROGRAMA DE MATEMÁTICA
Primeira série

GEOMETRIA INTUITIVA

A — Noções fundamentais — 1. Sólidos geométricos: superfícies, linhas, ponto, perpendicular e oblíquas; paralelas.

B — Figuras geométricas — 1. Polígonos: triângulos e quadriláteros. 2. Círculo. 3. Poliedros; corpos redondos.

ARITMÉTICA PRÁTICA

C — Operações fundamentais — 1. Noção de número, grandeza, unidade, medida. 2. Numeração. 3. Adição, subtração, multiplicação e divisão de inteiros. 4. Cálculo mental e cálculo abreviado.

D — Múltiplos e divisores — 1. Números primos; decomposição em fatores primos.

2. Fator algébrica de duas grandezas; m. d. c. e m. m. c.

E — Frações ordinárias — 1. Frações de grandeza; noção de fração. 2. Comparação, simplificação, redução ao mesmo denominador. 3. Operações fundamentais. 4. Problemas sobre as frações de grandezas.

F — Números complexos — 1. Unidades de ângulos e de tempo. 2. Moeda Inglesa e unidades inglesas usuais de comprimento. 3. Operações com os números complexos.

G — Frações decimais — 1. Noção de fração e de número decimal. 2. Operações fundamentais. 3. Conversão de fração ordinária em decimal e vice-versa.

O Interventor federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e para cumprimento do decreto-lei n. 257, de 21 de outubro de 1946,

DECRETA:

Art. 1º — Fica aprovado, a título provisório, até que seja preenchido pelo Ministério da Educação e Saúde, o disposto pelo art. 13 do decreto-lei federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o seguinte programa para o curso normal regional:

PROGRAMA DE PORTUGUÊS

Primeira série

I — Lettura — Par-se-á em trechos, em prosa e em verso que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.

II — Gramática — Com apoio nessa lettura, se tratará do seguinte:

A — 1. Orações, sujeito e predicado. Orações sem sujeito. 2. Substantivo, artigo, adjetivo, numeral. 3. Gênero e número. Ideia de concordância nominal. Exercícios de concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.

B — 1. Verbos: números, pessoas, tempos e modos. 2. Verbos regulares e irregulares. Exercícios de conjugação, feitos por meio de frases. 3. Exercício de concordância do verbo com o sujeito.

C — 1. Pronomes, atributos. 2. Coordenação. Noção de coligação coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica, da sintática, não indo esta além do período composto por coordenação. 4. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo cujo e dos demonstrativos.

III — Outros exercícios — Além da lettura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1. Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2. Exercícios de ortografia e pontuação, ditado de pequenos trechos de assunto instrutivo e educativo e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico.

3. Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, redação escrita de frases curtas e pequenos desenhos a vista de gravuras.

Segunda série

I — Lettura — Par-se-á em trechos, em prosa e verso, que tenham por assunto principal a pátria e a vida em cada um das regiões naturais do Brasil.

II — Gramática — Com apoio nessa lettura, se tratará do seguinte:

A — 1. Preposições. Exercícios de regência, para aquisição do bom uso das preposições. 2. Substituição de frases por 4. Estudo da análise léxica e sintática, em tanto mais desenvolvido que na primeira série.

B — 1. Predicados verbal, predicado nominal. O predicativo. 2. Apositivo. O apostofo. 3. Exercícios de conjugação, mais especial atenção ao imperativo, ao mais-que-perfeito simples do indicativo e ao futuro do subjuntivo. A forma do mais-que-perfeito simples do indicativo com o valor de condicional e de imperativo do subjuntivo; exercícios. 4. Exercícios sobre verbos conjugados reflexivamente e sobre verbos com o pronome lo ou o erulitico.

C — 1. O vocativo. Interjeções e locuções interjeitivas. 2. Formação de palavras: composição, derivação, trocas e sufixos; exercícios. Formação parasintética. 3. Grãos de significação no substantivo, do adjetivo e do adverbio; exercícios. 4. Comparação. Exercícios práticos sobre comparação.

II — Outros exercícios — Além da lettura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1. Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2. Exercícios de ortografia e pontuação. 3. Exercícios de exposição oral e de redação. 4. Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

- 5 - Yendo de senhas pelo cadafreze, e para a casa do velho.
- 6 - Função dos órgãos do sistema nervoso central e periférico, talha medula do seu tronco.
- 7 - O cérebro e o seu trabalho.
- 8 - O sistema de nervos e o seu trabalho.
- 9 - O sistema de nervos e o seu trabalho.
- 10 - A percepção dos estímulos e o trabalho cerebral.
- 11 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 12 - Percepção dos estímulos da inteligência, dos meios de comunicação e da transmissão.
- 13 - As células e o trabalho cerebral.
- 14 - As células e o trabalho cerebral.
- 15 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 16 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 17 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 18 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 19 - A percepção e o trabalho cerebral.
- 20 - A percepção e o trabalho cerebral.

PROGRAMA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA

Terça-feira

- 1 - Anatomia e fisiologia.
- 2 - Anatomia e fisiologia.
- 3 - Anatomia e fisiologia.
- 4 - Anatomia e fisiologia.
- 5 - Anatomia e fisiologia.
- 6 - Anatomia e fisiologia.
- 7 - Anatomia e fisiologia.
- 8 - Anatomia e fisiologia.
- 9 - Anatomia e fisiologia.
- 10 - Anatomia e fisiologia.

TERÇA-FEIRA DE NOÇÕES DE REGIÃO

Quarta-feira

- 1 - Métodos de investigação científica: observação, experimentação, hipóteses, validação, rejeição, conclusão, discussão, etc.
- 2 - História da ciência, do método e do conhecimento.
- 3 - Metodologia da ciência.
- 4 - Metodologia da ciência.
- 5 - Metodologia da ciência.
- 6 - Metodologia da ciência.
- 7 - Metodologia da ciência.
- 8 - Metodologia da ciência.
- 9 - Metodologia da ciência.
- 10 - Metodologia da ciência.

PROGRAMA DE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

Quinta-feira

SEXTA-FEIRA

- 1 - Importância da psicologia na educação.
- 2 - Métodos de investigação científica: observação, experimentação, hipóteses, validação, rejeição, conclusão, discussão, etc.
- 3 - História da psicologia, do método e do conhecimento.
- 4 - Metodologia da psicologia.
- 5 - Metodologia da psicologia.
- 6 - Metodologia da psicologia.
- 7 - Metodologia da psicologia.
- 8 - Metodologia da psicologia.
- 9 - Metodologia da psicologia.
- 10 - Metodologia da psicologia.

PEDAGOGIA

- 1 - Metodologia da investigação científica.
- 2 - Metodologia da investigação científica.
- 3 - Metodologia da investigação científica.
- 4 - Metodologia da investigação científica.

- 5 - A disciplina educadora: a lei, a moral, a religião, a família, a sociedade, a cultura.
- 6 - História escolar e sua importância.
- 7 - O ensino escolar - o ensino, o currículo, o plano de ensino.
- 8 - Metodologia - tipos de métodos e de métodos.

PROGRAMA DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO

Quarta-feira

- 1 - Conceito e tipos de didática.
- 2 - Didática e ensino.
- 3 - Didática e ensino.
- 4 - Didática e ensino.
- 5 - Didática e ensino.
- 6 - Didática e ensino.
- 7 - Didática e ensino.
- 8 - Didática e ensino.
- 9 - Didática e ensino.
- 10 - Didática e ensino.

- 11 - Didática e ensino.
- 12 - Didática e ensino.
- 13 - Didática e ensino.
- 14 - Didática e ensino.
- 15 - Didática e ensino.
- 16 - Didática e ensino.
- 17 - Didática e ensino.
- 18 - Didática e ensino.
- 19 - Didática e ensino.
- 20 - Didática e ensino.

- 21 - Didática e ensino.
- 22 - Didática e ensino.
- 23 - Didática e ensino.
- 24 - Didática e ensino.
- 25 - Didática e ensino.
- 26 - Didática e ensino.
- 27 - Didática e ensino.
- 28 - Didática e ensino.
- 29 - Didática e ensino.
- 30 - Didática e ensino.

- 31 - Didática e ensino.
- 32 - Didática e ensino.
- 33 - Didática e ensino.
- 34 - Didática e ensino.
- 35 - Didática e ensino.
- 36 - Didática e ensino.
- 37 - Didática e ensino.
- 38 - Didática e ensino.
- 39 - Didática e ensino.
- 40 - Didática e ensino.

- 41 - Didática e ensino.
- 42 - Didática e ensino.
- 43 - Didática e ensino.
- 44 - Didática e ensino.
- 45 - Didática e ensino.
- 46 - Didática e ensino.
- 47 - Didática e ensino.
- 48 - Didática e ensino.
- 49 - Didática e ensino.
- 50 - Didática e ensino.

- 51 - Didática e ensino.
- 52 - Didática e ensino.
- 53 - Didática e ensino.
- 54 - Didática e ensino.
- 55 - Didática e ensino.
- 56 - Didática e ensino.
- 57 - Didática e ensino.
- 58 - Didática e ensino.
- 59 - Didática e ensino.
- 60 - Didática e ensino.

- 61 - Didática e ensino.
- 62 - Didática e ensino.
- 63 - Didática e ensino.
- 64 - Didática e ensino.
- 65 - Didática e ensino.
- 66 - Didática e ensino.
- 67 - Didática e ensino.
- 68 - Didática e ensino.
- 69 - Didática e ensino.
- 70 - Didática e ensino.

- 71 - Didática e ensino.
- 72 - Didática e ensino.
- 73 - Didática e ensino.
- 74 - Didática e ensino.
- 75 - Didática e ensino.
- 76 - Didática e ensino.
- 77 - Didática e ensino.
- 78 - Didática e ensino.
- 79 - Didática e ensino.
- 80 - Didática e ensino.

- 81 - Didática e ensino.
- 82 - Didática e ensino.
- 83 - Didática e ensino.
- 84 - Didática e ensino.
- 85 - Didática e ensino.
- 86 - Didática e ensino.
- 87 - Didática e ensino.
- 88 - Didática e ensino.
- 89 - Didática e ensino.
- 90 - Didática e ensino.

- 91 - Didática e ensino.
- 92 - Didática e ensino.
- 93 - Didática e ensino.
- 94 - Didática e ensino.
- 95 - Didática e ensino.
- 96 - Didática e ensino.
- 97 - Didática e ensino.
- 98 - Didática e ensino.
- 99 - Didática e ensino.
- 100 - Didática e ensino.

- 101 - Didática e ensino.
- 102 - Didática e ensino.
- 103 - Didática e ensino.
- 104 - Didática e ensino.
- 105 - Didática e ensino.
- 106 - Didática e ensino.
- 107 - Didática e ensino.
- 108 - Didática e ensino.
- 109 - Didática e ensino.
- 110 - Didática e ensino.

- 111 - Didática e ensino.
- 112 - Didática e ensino.
- 113 - Didática e ensino.
- 114 - Didática e ensino.
- 115 - Didática e ensino.
- 116 - Didática e ensino.
- 117 - Didática e ensino.
- 118 - Didática e ensino.
- 119 - Didática e ensino.
- 120 - Didática e ensino.

- 121 - Didática e ensino.
- 122 - Didática e ensino.
- 123 - Didática e ensino.
- 124 - Didática e ensino.
- 125 - Didática e ensino.
- 126 - Didática e ensino.
- 127 - Didática e ensino.
- 128 - Didática e ensino.
- 129 - Didática e ensino.
- 130 - Didática e ensino.

- 131 - Didática e ensino.
- 132 - Didática e ensino.
- 133 - Didática e ensino.
- 134 - Didática e ensino.
- 135 - Didática e ensino.
- 136 - Didática e ensino.
- 137 - Didática e ensino.
- 138 - Didática e ensino.
- 139 - Didática e ensino.
- 140 - Didática e ensino.

- 141 - Didática e ensino.
- 142 - Didática e ensino.
- 143 - Didática e ensino.
- 144 - Didática e ensino.
- 145 - Didática e ensino.
- 146 - Didática e ensino.
- 147 - Didática e ensino.
- 148 - Didática e ensino.
- 149 - Didática e ensino.
- 150 - Didática e ensino.

- 151 - Didática e ensino.
- 152 - Didática e ensino.
- 153 - Didática e ensino.
- 154 - Didática e ensino.
- 155 - Didática e ensino.
- 156 - Didática e ensino.
- 157 - Didática e ensino.
- 158 - Didática e ensino.
- 159 - Didática e ensino.
- 160 - Didática e ensino.

- 161 - Didática e ensino.
- 162 - Didática e ensino.
- 163 - Didática e ensino.
- 164 - Didática e ensino.
- 165 - Didática e ensino.
- 166 - Didática e ensino.
- 167 - Didática e ensino.
- 168 - Didática e ensino.
- 169 - Didática e ensino.
- 170 - Didática e ensino.

- 171 - Didática e ensino.
- 172 - Didática e ensino.
- 173 - Didática e ensino.
- 174 - Didática e ensino.
- 175 - Didática e ensino.
- 176 - Didática e ensino.
- 177 - Didática e ensino.
- 178 - Didática e ensino.
- 179 - Didática e ensino.
- 180 - Didática e ensino.

- 1) - O ensino das primeiras frases
- 2) - P. hábilis nos ex-lis, mala servados;
- 3) - Livros de texto, jornais, revistas, cartões, notas de correspondência, projeções, etc.

- 3 - Do ensino das Ciências Naturais
 - a) - Pica do esculor;
 - b) - História do costume;
 - c) - descrição das abelhas e a natureza;
 - d) - ordem que se deve seguir;
 - e) - descrição da vida no campo;
 - f) - métodos que auxiliam a observação; segurança, higiene, jardins, aquários, coléctos, projeções, etc.
- 4 - Do ensino da higiene
 - a) - Higiene da alimentação, higiene pessoal;
 - b) - Higiene da casa, higiene da escola;
 - c) - Higiene da rua, higiene da cidade;
 - d) - Higiene da vida em geral;
 - e) - Higiene da vida em geral;
 - f) - Higiene da vida em geral;
 - g) - Higiene da vida em geral;
 - h) - Higiene da vida em geral;
 - i) - Higiene da vida em geral;
 - j) - Higiene da vida em geral;
 - k) - Higiene da vida em geral;
 - l) - Higiene da vida em geral;
 - m) - Higiene da vida em geral;
 - n) - Higiene da vida em geral;
 - o) - Higiene da vida em geral;
 - p) - Higiene da vida em geral;
 - q) - Higiene da vida em geral;
 - r) - Higiene da vida em geral;
 - s) - Higiene da vida em geral;
 - t) - Higiene da vida em geral;
 - u) - Higiene da vida em geral;
 - v) - Higiene da vida em geral;
 - w) - Higiene da vida em geral;
 - x) - Higiene da vida em geral;
 - y) - Higiene da vida em geral;
 - z) - Higiene da vida em geral;

PROGRAMA DE DESENHO

Primeira série

Desenho linear a mão livre

- 1) - Linhas - rectas, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 2) - Pontos - pontos, oblíquos, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 3) - Formas - formas, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 4) - Planos - planos, oblíquos, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 5) - Sombras - sombras, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 6) - Perspectiva - perspectiva, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 7) - Construção - construção, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 8) - Desenho - desenho, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 9) - Composição - composição, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.
- 10) - Finalidade - finalidade, oblíquas, curvas, perpendicularidades, paralelas, curvas, etc.

Segunda série

DESENHO EM CENÁRIO

Estados de luz

- 1) - Tracado de perspectivas lineares - da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.
- 2) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

- 1) - métodos e conceitos como nome, forma, arredondado, cartela, vaza, almofada, sofá, etc. ou em conjunto, papeis, etc. Copias de pequenos croquiamentos de linhas simples em perspectiva de luz e sombra.

Terceira série

DESENHO DE CENÁRIO

Estados de luz

- 1) - Copias de pequenos croquiamentos de linhas simples em perspectiva de luz e sombra.
- 2) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

DESENHO DE CENÁRIO

Estados de luz

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

Primeira série

Caligrafia vertical e romã

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

Primeira série

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

Primeira série

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

PROGRAMA DE CALIGRAFIA

- 1) - Aplicações directas e indirectas da perspectiva da vida, da natureza, da arquitectura, segundo o seu ponto de vista e os seus diversos aspectos.

Segunda série

III — SUGESTÕES PRÁTICAS

Como arremate aos conhecimentos e práticas referentes à alimentação, habitação e vestuário, sugerimos nesta parte, a conveniência de ser patenteada a utilidade do registo, das despesas. Mostrar-se-á que, dessa maneira, mais facilmente será feito o controle das finanças domésticas, o que determinará um aproveitamento melhor dos recursos econômicos do lar.

Outro ponto importante é a boa distribuição dos afazeres domésticos pelas horas do dia e dias da semana. Desse modo haverá maior rendimento de trabalho e menor dispêndio de energias.

A inclusão de noções de puericultura é imprescindível. O ensino de cuidados a serem dispensados às crianças tornará a menina portadora, ao seu próprio lar, de noções valiosas de higiene infantil.

Ela procurará experimentar com os irmãozinhos o que aprendeu na escola e, dessa forma, disseminará conhecimentos úteis e benéficos.

Estará cumprindo, assim, programa de educação doméstica cuja essência é o amor à família e ao lar.

PROGRAMA DE ATIVIDADES ECONÔMICAS DA REGIÃO

Segunda e terceira séries

Estudo sobre fontes de renda da região (agricultura, indústria, comércio, pecuária, pesca, etc.).

Atividades gerais da população da zona

- a) — agricultura geral ou especializada;
- b) — indústria (inclusive a extrativa);
- c) — comércio: importação e exportação;
- d) — pecuária (inclusive produtos e seus derivados).*

Localização dos centros produtores em referência aos mercados consumidores e as vias de comunicação

NOTA: — O programa será desenvolvido pelo professor dentro da zona de ação em que se acha localizado o curso normal regional, em referência aos professores que irá formar.

Na segunda série, o ensino será processado em caráter generalizado.

Na terceira série, além da ampliação dos conhecimentos adquiridos no ano anterior, será feito trabalho prático (clube agrícola, excursões às zonas que digam respeito ao estudo do programa).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeira, segunda, terceira e quarta séries

O programa será organizado de acordo com a orientação anual da Inspeção de Educação Física do Estado.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 3 de dezembro de 1946.

UDO DEEKE

Gustavo Neves

Luiz Viana
Assessor
Ass. nº 3.491 de 4.2.46
Decreto nº 3786

Expede o programa para as escolas normais e institutos de educação.

O Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e para cumprimento do decreto-lei n. 257, de 21 de outubro de 1945,

D E C R E T A:

Art. 1º - Fica aprovado, a título provisório, até que seja preenchido pelo Ministério da Educação e Saúde, e disposto pelo artigo 1º do decreto-lei federal nº ... 8.700, de 2 de janeiro de 1946, o seguinte programa para as escolas normais e institutos de educação do Estado de Santa Catarina:

PROGRAMA DE PORTUGUÊS DA LÍNGUA E LITERATURA VARIÁVEIS

Primeira série

1. Análise léxica. Categorias variáveis e invariáveis.
2. Estudos das construções coordenativas e subordinativas.

3. Regras sintáticas. Sujeito, predicado, complemento. Orações principais e subordinadas. Classificação das orações subordinadas.

4. Estudo teórico e prático de pontuação.

5. Estudo da ortografia oficial.

6. Concordância.

7. Literatura. Arte literária. Prosa e verso. Ritmo. Narração, descrição e dissertação. Gêneros de composição em prosa e verso. Versificação.

REDACÇÃO: Ofícios, requerimentos, informações. Cartas com os diversos tratamentos. Exposição oral e escrita de impressões de leitura, de cenas comuns da vida humana e da natureza. Descrições, dissertações. Narrações. Diálogos. Pequenos contos.

Segunda série

1. Colocação dos pronomes oblíquos com as formas verbais simples e compostas.

2. Gramática.

3. Vícios de linguagem.

4. Regência.

5. Infinito pessoal e impessoal.

6. Origem da literatura portuguesa e da brasileira. Divisão da literatura portuguesa e da brasileira. Características das épocas.

7. Autores célebres e obras vernáculas dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX.

REDACÇÃO: Programas-cívicos, pequenas alocuções, cartas com o tratamento de excelência e honraria. Narrações. Descrições. Dissertações.

Terceira série

Língua vernácula

1. 1º ano, recapitulação do programa do 1º ano.

2. 2º ano, recapitulação do programa do 2º ano.

Literatura vernácula

1. 1º ano. O conto. O romance no Bra

111.

7. Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Nabuco, Machado de Assis, Elias, Humberto de Campos.

8. Luiz Belfino, Cruz e Sousa, Virgílio Várzea, Lacerda Coutinho.

9. EXERCÍCIOS: Ofício, requerimento, informações, exposições, cartas, discursos, dissertações.

PROGRAMA DE MATEMÁTICA

Primeira série

ARITMÉTICA

1. Unidade e grandeza. Medida das grandezas e noções que dela se deduzem; Número inteiro, fração, mixto e irracional. Outras espécies de número.

2. Numeração falada e escrita. Sistema decimal. - Noções sobre sistemas de numeração. Algarismos romanos.

3. Números inteiros: operações de composição e de decomposição. Provas reais. Problemas.

4. Divisibilidade. Caracteres de divisibilidade. - Provas, por um divisor qualquer, das operações sobre números inteiros.

5. Números primos. Decomposição de um número em fatores primos. Divisores de um número. Fatores correspondentes.

6. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum. - M.D.C. e M.M.C. pelos fatores primos.

7. Frações ordinárias. Problemas.

8. Frações decimais.

9. Conversão de frações ordinárias em decimais e vice-versa. Frações decimais periódicas e geratrizes.

ALGÉBRICA

10. Fórmulas notáveis de multiplicação. Divisão algébrica.

11. Factoração algébrica.

12. Frações algébricas.

13. Equações de primeiro grau de uma incógnita. Problemas.

14. 15

GEOMETRIA

1. estudo de triângulos.
2. estudo de polígonos. soma dos ângulos internos e externos.
3. relações métricas nos triângulos.
4. relações métricas nos diversos polígonos.
5. medida da circunferência.

Segunda sérieARITMÉTICA

1. Potências. Operações sobre potências.
2. Quadrado e raiz quadrada. Raiz cúbica.
3. Sistema métrico decimal. Antigo sistema metrológico brasileiro.
4. Números complexos.

ÁLGEBRA

1. Equações de primeiro grau e duas incógnitas. Problemas.
2. Resolução gráfica das equações de primeiro grau e uma ou duas incógnitas.
3. Desigualdades.

GEOMETRIA

1. Área dos triângulos.
2. Área dos quadriláteros.
3. Área dos polígonos.
4. Área do círculo.

Terceira sérieARITMÉTICA

1. Equidiferenças. Razão e proporções.
2. Regra de três simples e composta.
3. Juros e descontos.
4. Divisão proporcional regra de sociedade.

5. Perceção ligada.
6. Mistura e liga.
7. Câmbio

ALGEBRA

1. Raiz quadrada algébrica. Racionais.
2. Equações do segundo grau.
3. Progressões e logaritmos. Aplicações.

GEOMETRIA

1. Prismas: superfície lateral e volume.
2. Pirâmides: superfície lateral e volume. Tronco da pirâmide.
3. Superfície lateral e total do cilindro. Volume do cilindro.
4. Superfície lateral e total do cone. Volume do cone. Tronco do cone.
5. Estudo da esfera. Fuso. Cunha. Sector esférico. Sólidos semelhantes.

PROGRAMA DE FÍSICAPrimeira sériea) Introdução:

1. A Física e o método experimental. Sensação e percepção. Observação e experimentação. Grandezas físicas, escalares e vectoriais. Fenómenos físicos; caracteres de continuidade e reversibilidade. Conceito de lei natural. - Leis físicas. Divisão da Física.
2. História das ciências físicas naturais, seu objectivo. Da matéria e suas propriedades gerais. Da energia, suas modalidades e degradação.

b) Mecânica física:

3. Mecânica: Movimento rectilíneo, movimento curvilíneo de um ponto. Situação do movimento, velocidade, aceleração. Classificação de movimentos.
4. Princípios fundamentais da mecânica. Massa, fór-

ça, trabalho. Unidades C.G.S., sistemas práticos. Homogeneidade das fórmulas.

6. Estática: composição de forças, momento de uma força, condição geral de equilíbrio.

8. Cinética: quantidade de movimento, força viva. Trabalho nas máquinas: potência, rendimento. Máquinas simples.

c) Parologia:

7. Estudo da gravidade. Medida dos corpos. Pêndulo. Medida do tempo. Gravidade e suas modalidades.

8. Medida de comprimentos. Medida de massas; balanças.

9. Pressão exercida por um líquido em equilíbrio. ... Princípio de Blaise Pascal; princípio de Arquimedes, suas aplicações. Densidades dos sólidos e dos líquidos. Estudo de capilaridade.

10. Equilíbrio dos gases. Pressão atmosférica. Barômetro e suas aplicações.

11. Elasticidade dos gases. Balões, aeroplanos. Difusão dos gases. Bombas de vácuo.

12. Movimento dos líquidos e dos gases nos casos mais simples. Bombas, sifão. Máquinas hidráulicas.

d) Termologia:

13. Temperatura, termômetro. Dilatação dos sólidos e dos líquidos. Dilatação dos gases. Densidade dos gases.

14. Calorimetria; calor específicos dos sólidos e dos líquidos. Calor específico dos gases.

15. Propagação do calor. Condutibilidade; irradiação; convecção.

16. Fusão, solidificação. Calor de fusão. Vaporização. Temperatura dos vapores. Evaporação, ebulição. Calor de vaporização. Ignometria.

17. Soluções; estudo das soluções.

18. Gases rarefeitos. Transformação exotérmica e adiabática. Curvas de representação gráfica. Ponto crítico. Líquidos dos gases.

19. Princípios fundamentais da termodinâmica. Equilíbrio do calor. Máquinas térmicas, rendimento. Refrigeração.

20. Movimento vibratório. Propagação do movimento. Representação gráfica. Velocidade de propagação. Composição dos movimentos vibratórios.

21. Propagação ondulatória nos meios elásticos. Interferência. Reflexão.

a) Acústica:

22. Estudo do som: Natureza, propagação, velocidade. Reflexão, eco, interferência e sombra sonora. Refração.

23. Qualidades fisiológicas do som. Altura, timbre e ressonância.

24. Cordas e tubos sonoros. Análise do som. Fonografia e audição. Fonógrafo.

b) Ótica:

25. Energia radiante. Movimentos periódicos. Intervalo visível. Limites dos comprimentos de onda do espectro luminoso.

26. Propagação da luz. Difração. Sombras, interferência.

27. Medição da intensidade das fontes de luz; fotometria.

28. Ótica geométrica. Noção de raio luminoso. Reflexão. Espelhos planos e esféricos.

29. Refração. Prisma. Lentes.

30. Dispersão da luz. Espectroscópio e suas aplicações.

31. Dupla refração. Polarização da luz.

32. Visão. Aparelhos fotográficos e de projeção. Microscópio e ultramicroscópio. Lâmpadas e telescópio.

c) Eletrologia:

33. Cargas. Leis das atrações e repulsões. Campo de força eletrostática. Inanção. Unidades C.G.S. Magnetismo terrestre; bússolas.

34. Eletrostática: Experiências fundamentais. Lei de Coulomb. Integração eletrostática. Campo de força eletrostática. Noção de potencial. Capacidade. Condensadores. Unidades C.G.S. e unidades práticas.

35. Máquinas eletrostáticas. Efeitos da descarga elétrica. Eletricidade atmosférica. Para-raios.

36. Eletrodinâmica: Corrente elétrica. Força eletromotriz de origem química. Alessandro. Lei de Faraday. Medida da intensidade de uma corrente. Pilhas, acumuladores.

37. Lei de Ohm; Lei de Joule. Energia da corrente elétrica. Medida de uma resistência. Unidades C.G.S. e unidades práticas.

39. Campo magnético de uma corrente elétrica. Ação recíproca entre ímãs e correntes. Indicações C.G.S. e unidades práticas.

40. Eletro-ímãs. Aparelhos de medida.

41. Indução eletromagnética. A máquina dinamo-elétrica. Corrente alternada. Transformador. Aplicações: a energia mecânica, iluminação, telégrafo, telefone.

42. Descarga através dos gases. Raios catódicos. - Natureza corpuscular da eletricidade. Ionização. Efeito termo-iônico. Raios X.

43. Ondas hertzianas. Telegrafia sem fio, princípio de emissão e recepção. Estudo do radar e suas modalidades.

44. Estudo retrospectivo dos fenômenos físicos. Exatidão e posição sumária das teorias modernas da física.

45. Estudo da relatividade: restrita e generalizada; equação de Einstein. O modelo atômico de Rutherford-Bohr. A bomba atômica.

PROGRAMA DE QUÍMICA

Primeira série

1. Objeto da química. Definição e divisão.
2. Corpos e energia. a) Definição dos corpos. b) Reação dos corpos. c) Energia.
3. Fenômenos naturais: Definição. a) Fenômenos físicos. b) Fenômenos químicos. c) Fenômenos alótropicos.
4. Constituição da matéria. Teoria atômico-molecular. Partícula, molécula, átomo. Constituição, material dos corpos.
5. Corpos químicos. a) Divisão geral dos corpos. b) Corpos simples. c) Corpos compostos. d) Espécies químicas.
6. Peso dos corpos. a) Peso em geral. b) Peso atômico. c) Átomo-gramo. d) Peso molecular. e) Molécula-gramo.
7. Leis estequiométricas das combinações. a) Lei da conservação da massa. b) Lei de Proust ou das proporções definidas. c) Lei de Dalton ou das proporções múltiplas. d) Lei de Richter ou das proporções múltiplas. e) Leis de Gay-Lussac ou leis volúmicas das combinações.

10. Síntese e nomenclatura. a) Função química. Definição. b) Divisão dos compostos ou sua função. c) Síntese dos principais compostos.
11. Óxidos; definição e nomenclatura.
12. Ácidos; definição e nomenclatura.
13. Bases ou hidróxidos; definição. a) Nomenclatura. b) Basicidade das bases.
14. Sais; definição. a) Divisão. b) Nomenclatura.
15. Radicais. Definição e divisão. a) Valências.
16. Eletrólise. Definição. a) Classes de condutores elétricos. b) Eletrólitos. c) Íons químicos. d) Aplicação aos fenômenos eletrolíticos.
17. Reações químicas. definição. a) Representação das reações. b) Divisão das reações. c) Mecanismo das reações.
18. Causas que modificam as reações. a) Causas gerais. b) Catalizadores.
19. Problemas sobre a obtenção de substâncias minerais.
20. Química dos metalóides. a) Elementos principais. Monovalentes: Fluor, cloro, bromo, iodo. - Bivalentes: oxigênio, enxofre, selênio, telúrio. - Trivalentes: nitrogênio, fósforo, arsênio, antimônio, boro. - Tetravalentes: carbono, silício.
21. Química dos metais. Grupo dos elementos principais: potássio, sódio, lítio, prata, cálcio, zinco, chumbo, cobre, ferro, mercúrio, alumínio, níquel, manganês, estanho, ouro, platina, ródio.
22. Radiatividade.
23. Distinção entre química orgânica e mineral.
24. Substâncias albuminóides. a) Constituição. b) Estado natural. c) Propriedades. d) Classificação.
25. Proteínas ou albuminas. Exemplos.
26. Estudo sobre a fermentação.
27. Estudo sobre as vitaminas.
28. Estudo sobre os principais alcalóides.

PROGRAMA DE SOCIOLOGIA GERAL

Segunda série

1. Introdução - Objetos e métodos sociológicos.
2. Fatores da vida social humana.
3. A função da cultura.
4. A contribuição dos fatores biológicos.
5. A influência do ambiente geográfico.
6. Hereditariedade e personalidade.
7. Grupo social e personalidade.
8. Comportamento coletivo e a sociedade.
9. Classes sociais.
10. Cooperação, competição, conflito, acomodação e assimilação.
11. Psicologia humana.
12. População.
13. Organização social.
14. Instituições econômicas.
15. Instituições governamentais.
16. Instituições religiosas.
17. Família.
18. Desenvolvimento das culturas.

19. Os reajustamentos sociais.

PROGRAMA DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Tercera série

1. Introdução.
2. O ambiente e a educação.
3. Natureza humana e personalidade.
4. O sentido da educação.
5. A escola como instituição social.
6. A relatividade cultural da educação.
7. A família e a educação.
8. A função do professor.
9. A educação e a recreação.
10. A comunidade e a educação.
11. A educação e o ambiente rural.
12. A educação em ambiente urbano e industrial.
13. Orientação e seleção profissional.
14. Educação cívica.
15. Educação de adultos.
16. Educação para uma civilização em mudança.

PROGRAMA DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Tercera série

- I. Filosofia da educação.
1. Pensamento e consciência.
2. Conhecimento e seu objeto.
3. A experiência.

4. Antropologia.
5. Educação e moral.
6. Educação e religião.
7. Educação, conhecimento e ciência.
8. Educação e arte.
9. Educação e cultura.
10. Educação e liberdade.
11. Nacionalismo e politismo.
12. O naturalismo, o e Pedagogia.
13. Concepção socialista da educação.
14. Democracia e educação.
11. História da Educação
 1. Educação nas sociedades primitivas.
 2. Educação oriental.
 3. Grécia antiga.
 4. Roma antiga.
 5. Idade Média.
 6. Renascimento.
 7. Reforma e Contra reforma.
 8. Educação socialista.
 9. John Locke.
 10. Rousseau.
 11. Herbart e Pestalozzi.
 12. Educação no Brasil. *Escola Nova*
 13. Educação no Brasil. (a) O sentido de educação social; b) As reformas das instituições escolares; c) A descentralização e a dualidade de sistemas; d) A renovação e unificação do sistema educativo; e) O ensino geral e os ensinos especializados.

Primeira sériePsicologia geral

1ª trimestre:

a) Evolução do pensamento filosófico. Idéias gerais sobre a filosofia antiga e moderna; idéias precursoras das teorias científicas modernas; período socrático e clássico; empirismo, estoicismo, cristianismo medieval; tempos modernos e renascença; mecanicismo e fenomenismo.

b) Origem e evolução da psicologia científica; de Aristóteles a Francis Bacon; a primitiva psicologia antológica e racionalista; métodos da psicologia moderna; velhas e novas correntes psicológicas; o vitalismo.

c) Fenômenos psíquicos: conceito, diferença e variedade dos fenômenos psíquicos; consciência, dinamismo, unidade, grau; fenômenos conscientes e inconscientes; noções gerais da psicanálise; a psicopatologia.

2º trimestre:

a) Sistema nervoso - medulário e autônomo (simpático); encefalo, cérebro, cerebelo, cortex; circunvoluções, localizações, inibição, irritabilidade, sensibilidade; qualidade e intensidade das sensações.

b) O instinto e a psicologia comparada: Características do instinto; genética do instinto; a inteligência dos animais e a psicologia comparada; a psicologia da inteligência.

c) Fenômenos difrentes - vários fenômenos: memória, ... leis gerais, tipos, natureza; hábito, propriedade característica - lei; associação, formas e leis; natureza, classificação e atributo das emoções; estudo da consciência e da estrutura do espírito.

3º trimestre: (transição para a psicologia experimental)

a) Natureza original do homem; as principais teorias; - da natureza das diferenças individuais; leis da hereditariedade e variação; Mendelismo, a hipótese dos genes; estudo dos gêmeos.

b) Trabalhos práticos. Visita aos institutos da eugenia de física e de mente; visita ao Asilo de Menores e à Penitenciária do Estado para verificação dos casos de tara, da influência do meio e da hereditariedade; estudo da relação entre pesquisas sociais, e a significação psicológica - das mesmas.

c) Comportamento: Desenvolvimento do comportamento; a lei biogenética e suas consequências educacionais; refutação da lei biogenética; o mecanismo orgânico da recepção (órgãos sensoriais); mecanismo orgânico da conexão; o papel do sistema nervoso; neurônio, sinapse, arco reflexo; a influência das glândulas.

segunda sériePsicologia educacional

1º trimestre:

a) Psicologia infantil: Natureza da criança como base da teoria educacional; fases típicas do desenvolvimento infantil, suas características dominantes; psiquismo e emotividade na infância; curiosidade, interesse e sua evolução, juízo, raciocínio e linguagem da criança.

b) Outros fenômenos da psicologia infantil: Atenção, observação, imitação, jogos. Fatores que retardam a socialização da criança: timidez, medo, reclusão; crianças amedrontadas, maltratadas, escurraçadas - complexos.

c) Trabalhos práticos: Visita à Maternidade para verificação do comportamento inato em recém-nascido; frequência ao Centro de Agericultura "D. Beatriz Rênes", para estudo do comportamento da criança; velhas e novas teorias do aprendizado; leis do aprendizado.

2º trimestre:

a) Associação: Generalidade, teoria e leis da associação; os processos associativos, curso das associações das idéias; evolução dos processos associativos; associação e a psicanálise.

b) Psiquismo. O psiquismo do pré-escolar; comportamento motriz; afetividade, desenvolvimento intelectual, estilo de vida; o psiquismo do escolar; motivação, tipos mentais, memória; o psiquismo na puberdade - perturbações mórbidas.

c) Trabalhos práticos: Observações e experimentações na escola primária anexa, das várias fases da aprendizagem; problemas escolares; pesquisas de soluções concomitantes com as aulas; testes e debates em classe; visita ao Adão de Órfãs.

3º trimestre:

a) Inteligência e aprendizado: Natureza da inteligência; idade mental e cronológica; erros do geral; objetivos, subjetivos, erros sistemáticos, erro temporal, erro especial, de observação e de julgamento objetivo; erros acidentais ou fortuitos; causas psicológicas do erro; eliminação do erro.

b) Desvios de normalidade: Idiotas (graus especiais); síndromes mentais e tabernilidade; sub-normais e retardatários; causas hereditárias e congênitas; adaptação ao regime escolar; crianças desajustadas; a delinqüência infantil.

c) Da personalidade: organização e desenvolvimento da personalidade; caráter e temperamento; correlação dos traços da personalidade; educação e desenvolvimento ajustados ao

rais da escola.

Trabalhos práticos: Observação na escola primária nos casos de mal ajustamento da personalidade; medidas curativas e preventivas para a solução dos casos encontrados; estudo das medidas de auto-governo; educação de vontade, visando iniciativa, decisão e confiança.

Comparar: novos ideais, novos lemas, para a vida; anseio de perfeição.

Bibliografia:

1. Psicologia da criança de E. Claparède;
2. The Child his nature and his needs; by O'Shea;
3. Psicologia geral de Valga;
4. Psicologia funcional de E. Claparède;
5. Psicologia de Montevani;
6. The Elements of psychology by Thorndike;
7. Psicologia de la adolescência de Ponca;
8. Outline of Psychology by Mc Dougell;
9. A ciência da natureza humana de Adler;
10. Noções de psicologia da criança de João de S. Ferraz;
11. Instinct, Intelligence and character by Thomson;
12. Crescimento mental de João Toledo;
13. O médico e a educação da criança de A. Czerny.

PROGRAMA DE METODOLOGIA GERAL

Primeira série

1. Conceito e divisão da didática. Fim material e fim formal. Distinção entre educar e ensinar.
2. Fundamentos gerais da aprendizagem:
 - a) Princípios básicos de aprendizagem;
 - b) a questão do transfer e sua importância no ensino;
 - c) a motivação;
 - d) as condições que regem a aquisição de um hábito ou técnica.
3. Das matérias de ensino:
 - a) matérias curriculares e correlacionadas;
 - b) plano de distribuição das matérias e princípios que a regem; generalização. Correlação;
 - c) Programas e horários. Técnica e sua organização;
 - d) Direção de classes. Disciplina. Liberdade. Interesses.
4. Do método:
 - a) Fim e meios. Aspiração. Previsão;
 - b) Método e matéria. Sua relação;
 - c) Características do método;
 - d) O método e o raciocínio.

- e) Princípios lógicos do método. Indução, dedução. Análise, síntese, abstração.
- f) Princípios psicológicos do método. Intuição. Regressão global e sua evolução;
- g) Princípios sociológicos do método.

B. Dos sistemas de ensino:

- a) Sistema de projetos;
- b) Método de Decroly;
- c) O plano Dalton;
- d) O sistema Montessori.

PROGRAMA DE METODOLOGIA DO ENSINO - ANEXO

Segunda e terceira séries

1. Do ensino da leitura

- a) Bases fisiológicas do ato de ler;
- b) Conceito moderno de aprender a ler;
- c) Ato que se deve inculcar na leitura;
- d) Leitura silenciosa e leitura oral;
- e) Leitura como meio de aquisição de conhecimentos;
- f) Processos de ensino e leitura do material pelos normalistas;
- g) Estudos de casos práticos;
- h) Possibilidade de generalização do ensino da leitura;
- i) Testes de verificação do aprendizado e sua aplicação; meios clássicos de verificação do aprendizado;
- j) Aplicação dos princípios metodológicos gerais aos vários graus de ensino.

2. Do ensino da escrita

- a) Crítica ao ensino clássico da escrita, quanto a caracteres, métodos e instrumentos usados;
- b) Os novos métodos modernos do ensino da escrita e seus fundamentos;
- c) Fim do ensino da escrita: psicológicos e econômicos;
- d) Estudos dos movimentos exigidos na escrita;
- e) Estudos dos enlaces dos casos práticos;
- f) Apreciação da escrita;
- g) Estudos de ortografia. Meios de correção.

3. Do ensino da linguagem

- a) A linguagem oral e escrita;
- b) Literatura como meio de desenvolver o gosto da leitura;
- c) O ensino da gramática;
- d) Literatura como meio de desenvolver o gosto da leitura. - questionários de leitura.
- e) O que deve conter o programa de escola primária.

Do ensino da aritmética

- a) Objetivos do ensino;
- b) A formação do conceito de número;
- c) A representação do número;
- d) As atividades preparatórias para a aprendizagem do cálculo;
- e) As quatro operações fundamentais;
- f) Os problemas reais e sua solução. Como resolver os problemas. O raciocínio;
- g) A função social do cálculo. A sua linguagem;
- h) Medida de habilidades existentes na aritmética. Testes;
- i) As funções elementares existentes nas diversas operações;
- j) Hábitos a dar no ensino do cálculo. Causas dos erros;
- l) Técnicas de formação das conceções. Repetições necessárias;
- m) Motivação do ensino do cálculo. Globalização. Processos indutivos do ensino da aritmética.

Do ensino da geografia

- a) Conceito moderno da geografia;
- b) A geografia e as ciências correlatas;
- c) Geografia como ação social e cultural;
- d) Objetivos do ensino desta matéria;
- e) Distribuição da matéria;
- f) Tarefas geográficas. Seu preparo e execução;
- g) Das excursões;
- h) O material de ensino; mapas, globos, projeções, fotografias; livros de testes, bibliotecas e museus; gráficos e cartogramas;
- i) Testes de verificação.

Do ensino da história

- a) Conceito da História e maneira de escrever a história;
- b) Princípios do ensino de história;
- c) Seleção de fatos a ensinar;
- d) Métodos usados no ensino de história;
- e) Princípios psicológicos básicos;
- f) O ensino nos primeiros graus;
- g) A história nos graus mais avançados;
- h) Livros de texto, jornais, revistas, cartões, troças de correspondência, projeções, etc.

Do ensino de ciências naturais

- a) Fins do ensino;
- b) Histórico do ensino;
- c) Seleção dos assuntos a ensinar;
- d) Ordem que se deve respeitar;
- e) Técnicas empregadas na observação;
- f) Meios que auxiliam a observação; excursão, museu, jardins, aquários, coleções, projeções, etc.

Do ensino de Higiene

- a) Fins e importância deste ensino;

- b) Assuntos que devam ser incluídos no programa;
 c) Modo pelo qual se deve ensinar a higiene na escola primária;
 d) Trabalho com as crianças.

Do ensino do Desenho

- a) Fins visados por este ensino;
 b) Histórico do ensino;
 c) Estudo da evolução da linguagem gráfica da criança;
 d) Análise do ato de desenhar;
 e) Estudo das aptidões para o desenho;
 f) O desenho livre e o estudo do natural. Métodos.

Do ensino da Música

- a) Fins visados pelo ensino da matéria;
 b) O método global do ensino da matéria;
 c) Ligação deste ensino com o da língua;
 d) Criação musical;
 e) Organização de orquestras ritmicas ou bandas ritmicas;
 f) O estudo dos cânticos populares;
 g) Reconhecimento de cânticos populares entoados pelo mestre. Canção, refrão.
 h) Exercícios de respiração;
 i) Cântico ensinado pela audição;
 j) Globalização do ensino da música;
 l) Aplicação de princípios gerais de métodos aos demais graus de ensino.

PROGRAMA ANATOMIA E FISILOGIA HUMANAS

Primeira série

1. Célula. Histórico. Morfologia. Propriedades biológicas. Reações em geral.
2. tecido ósseo. Osso e o fôssor.
3. Composição química do corpo humano.
4. Alimentos em geral. Partes vitais do organismo. Alimentos inorgânicos. Nitrogênio, água, A. e. S. Outras .. substâncias minerais.
5. ... orgânicos. Glicídios. Lipídios. Proteídicos. ... e condimentos.

6. Vitaminas.
7. Metabolismo.
8. Aparelho digestivo. Glândulas salivares. Saliva. Digestão bucal.
9. Digestão gástrica. Fermentações químicas. Fenômenos mecânicos. Suco intestinal.
10. A biliar. Os ferimentos pancreáticos.
11. Digestão intestinal. Absorção.
12. Sangue. Glóbulos vermelhos e glóbulos brancos. - Composição química. Sangue arterial e sangue venoso.
13. A coagulação. A defesa do organismo pelo sangue.
14. Coração. Artérias. Veias. Circulação.
15. Pressão arterial. Velocidade do sangue. Fatores de circulação. Linfa. Circulação linfática.
16. Idéia geral da respiração. Aparelho respiratório.
17. Glândulas de secreção. O fígado e o baço.
18. Glândulas de secreção interna.
19. Aparelho urinário. Excreção urinária.
20. A pele. Glândulas cutâneas. Anexos da pele.
21. Calor animal. Termoxínesa. Regulação térmica.
22. O sistema nervoso.
23. Funções do cérebro.
24. Localizações cerebrais.
25. Sistema nervoso autônomo (Simpático e para-simpático).
26. Os sentidos. Sentido cutâneo (sentidos cutâneos).
27. A visão. Anatomia do aparelho visual.
28. Sentido da audição.
29. Sentido do olfato.
30. Sentido do movimento e posição.
31. Os órgãos do sentido e as sensações em geral.
32. A fala e a linguagem.
33. A avaliação do indivíduo.

PROGRAMA DE HIGIENE E EDUCACAO SANITARIASegunda serie

1. Alimentos e sua classificacão. Hidratos de carbono, albuminóides e gordas. Alimentos minerais. Alimento completo.
2. Vitaminas. Suas fontes naturais e sua utilidade. Avitaminoses. Principais estados de carência. Suas consequências e sua profilaxia.
3. Ação do clima. Os raios solares. Raios luminosos, térmicos e químicos. Atmosfera. O ar expirado. Renovação doméstica e pública do ar viciado. O solo. Sua utilidade, fauna e flora.
4. Os micróbios. Sua classificacão. Morfologia, fisiologia, cultivo, identificacão e destruicão dos germes. Microscópio. Técnicas microscópicas.
5. O processo patológico. Imunidade. Vacinacão. Bases do preparo dos soros e vacinas.
6. Moléstias infecciosas e parasitárias. Frequência, etiologia, sintomas, complicações, transmissão e epidemiologia, das principais moléstias. Febres eruptivas. Coqueluche. Difteria. Paratuberculose infantil. Paratuberculose epidêmica. Golpe pneumônico. Tétano. Cólera. Febre tifóide. Disenterias. Malária. Leishmaniose. Escabiose. Outras parasitoses superficiais. Micose.
7. Moléstias sociais. Lepra, leprosários e preventórios. Tuberculose, sanatórios. Sífilis e geração. Os reformatórios. Doenças mentais. Colônias de psicopatas. Higiene mental. Enfermidades: cegueira, surdez, paralisia.
8. O problema da água potável. Suas condições. A água de superfície e profundidade. Captaçã e tratamento da água para a coletividade. O esgoto. Tratamento dos dejetos. O problema na zona rural. O poço e a fossa.
9. Higiene e saúde pública. Os Departamentos de saúde. Unidades sanitárias. Dispensários. Epidemiologia. Engenharia sanitária. Higiene da alimentacão e do trabalho. Visitadoras sanitárias - seu papel. Polícia sanitária. Laboratório. Serviços de bio-estatística. Defesa de higiene.

PROGRAMA DE HIGIENE PNEUMICULTIVAterceira serie

1. Fecundacão humana. Evoluçã do novo ser. Heredi-

tariedade normal e patológica. Males hereditários e congênitos. O perigo da sífilis.

2. Eugenia. Suas vantagens, distrações. O exame pré-nupcial. Seus benefícios. Prejuízos decorrentes e da sua obrigatoriedade legal.

3. Período pre-natal. Incômodos e doenças da gravidez. Valor do exame sistemático e periódico da gestante. Assistência eficiente ao parto. As maternidades.

4. Primeiros cuidados com o recém-nascido. Cuidados com o cordão umbilical. Cuidados com os olhos, na prevenção de oftalmia. Caracteres do recém-nascido. Icterícia. Febre de água.

5. Aleitamento natural e sua importância. O aleitamento mercenário e suas precauções. Alimentação artificial. Desenvolvimento corporal na primeira infância. As creches. Os centros de puericultura.

6. Mortalidade infantil. Suas principais causas. Os perigos congênitos alimentar e infeccioso. O papel da educação no combate à mortalidade infantil. Noções gerais de enfermagem e profilaxia aplicáveis à infância.

7. Período pré-escolar. Conceito. O crescimento físico na idade pré-escolar. Dentição e cárie dentária. A alimentação na idade pré-escolar.

8. O dispensário pré-escolar e o seu programa. Importância dos antecedentes familiares e pessoais. O exame sistemático do pré-escolar e sua vantagem. Principais causas de morbidade e mortalidade pré-escolar.

9. Período escolar. Conceito. O crescimento físico na idade escolar. Alimentação e repouso na idade escolar. Atividade mental disciplinada.

10. O dispensário escolar e o seu programa. Importância dos antecedentes familiares e pessoais. O exame sistemático dos escolares e suas vantagens. A investigação dos escolares contagiantes e sua segregação. Principais causas de morbidade e mortalidade escolar.

11. A educação física. Suas bases fisiológicas. Ação do exercício. Alavancas do corpo humano. Músculos. Ossos e articulações. Propriedades do músculo. Fenômenos da contração. O papel do sistema nervoso da vida motora.

PROGRAMA DE BIOLOGIA EDUCACIONAL

1. Noções gerais de biologia. Constituição física e morfológica da matéria viva; célula. Protoplasma. Mito

condrios. Enclaves. Núcleo.

2. Constituição química da matéria viva. Compostos inorgânicos. Águas, sais e gases. Compostos orgânicos. Hidratos de carbono, albuminóides, glicozas e lipóides.

3. Condições físicas, químicas e físico-químicas da vida. Água, alimentos, oxigênio, calor, luz, pressão, estado coloidal e cristalóide, e ionização.

4. Fenômenos da vida. Manifestações da energia orgânica. Motilidade, produção de calor, luz, eletricidade. Excitantes mecânicos, físicos e químicos da matéria. Reprodução.

5. Biologia aplicada à educação. A escola. Situação e condições da vizinhança. Pátios. A água de beber. Instalações sanitárias. Assio geral na escola.

6. A sala de aula. Iluminação e ventilação. Importância da boa posição. Mobiliário escolar. Condições higiênicas do livro. Profilaxia dos vícios de refração. Hobbies, recreios e férias. Colônia de férias.

7. A escola rural. Sua instalação. O problema da água de beber e da instalação sanitária. Ação do professor rural em prol da saúde dos alunos e da população. Sua cooperação no combate às epidemias, às moléstias e vícios sociais: valdria, verminoses, tuberculose, sífilis, alcoolismo, etc.

8. Escolas especializadas. Escolas para débeis físicos e mentais (Colônia de psicopatas). Escola para contagiosos (Colônia de leproicos e preventórios).

9. Condições físicas e psíquicas para o exercício do magistério. Necessidade de um exame prévio, para ingresso nas escolas normais e nonsexuais. Higiene física e mental do professor. Os perigos do álcool.

10. Estatísticas vitais. Estatística demográfico-sanitária do distrito, município, estado e país. Estatísticas escolares. Sua aplicação no planejamento educacional.

PROGRAMA DE DESENHO E ARTES APLICADAS

Primeira série

1. Situações cheias e arredadas ou abertas. Aser-

círculos desenhados, de preferência do reino vegetal, raízes perpendiculares, botões, hastes bulbosas, folhas; no reino animal, insetos, conchas, répteis, etc.; em matéria de indumentária, mantas laçadas, sapatos, etc.

2. O curvado e o tracejado.

a) representação de objetos simples com aplicação do tracejado em direções quaisquer (cotas, utensílios, roupa, caixas, etc.)

b) Os mesmos objetos com aplicação do tracejado em direções determinadas (modelado).

3. Cópia do natural por modelos de sólidos geométricos: cubo, paralelepípedo, cone, cilindro, esfera, etc.. Exercícios com os sólidos geométricos primeiramente isolados e depois agrupados.

B. Desenho elementar de ornato.

a) elementos decorativos.

b) estilização.

c) aplicação.

Segunda série

A.

1. Estudos rápidos (croquis). Exercícios com elementos da flora, capins, folhos simples, flores, folhagens; fauna, aves, peixes, borboletas, animais domésticos; depois passar à figura humana.

2. Luz, sombra e meios tons: sombras próprias e projetadas; reparatriz. Representação de objetos em diversos tons.

3. Desenho em claro-escuro: emprego do crayon ou carvão e giz.

4. Cópia do natural por modelos de fauna e de ornatos: máscaras, bustos, etc. de gesso.

B. Coloração

cores primárias, secundárias, terciárias, etc. Exercícios com o emprego do lápis de cor e aquarela.

C. Lições de história da arte.

Tercera série

A.

1. Estudo de perspectiva de observação com sombras e reflexos. Exercícios: representação de objetos de formas

comuns.

2. Método de descoberta. Exercícios e lápis crayon ou carvão, giz e lápis de cor ou esfereta.

3. Prática intensiva de esquis rápidos: Objetos, personagens, cenas e aplicações didáticas.

4. Metodologia do desenho na escola primária.

TRABALHOS MANUAIS (Seção feminina)

Primeira série

Bordado a branco - Richelieu, inglês - com pontos turco, português, cordoad. Folhas abertas, cheias. Ilhoses, hastas e ponto de arca.

Tricô em diversos pontos.

Segunda série

Bordado a seda, em felpo ou moiré. Bordado a matiz, com aplicações em diversos pontos.

Pilet: fazer a malha, colocar no quadro e tecer.

Terceira série

Trabalho de costura. Macramê. Trabalho em estame, com pontos de qualis, cheio, desfilado e malizado.

PROGRAMA DE MÚSICA E CANTO

Primeira série

Exercícios de entoação (de ouvido) do 3^o da 1^a linha inferior até a 2^a linha da 2^a linha da 3^a linha. Declamação rítmica e entoação de frases pedagógicas e de uma ou duas canções fáceis. Marchas foliadas, marchado e ritmado do Dó ao Sol. Exercícios de respiração (3-3 modalidades). Marchas foliadas, marchado e ritmado, de Dó até mais desenvolvido. Primeiros ensaios de solfejo, por entoação, de di-

visão rítmica, de notas longas e sustentadas, de um "pi-
aníssimo" a um "fortíssimo" e vice-versa. (Todo este estu-
do praticamente, apenas). Memorização e entoação das
7 notas da escala. Exercícios de vocalização por audição.
Declamação rítmica e entoação da primeira estrofa dos hi-
nos Nacional e Bandeira ou duas canções fáceis. Pale-
stras acessíveis, por meio de historietas, sobre os grandes
músicos nacionais.

Segunda série

Recapitulação da matéria dada no ano anterior. Divi-
são rítmica e exercícios de respiração (seis modalidades)
e vocalismos simultâneos. Mandosolfa a uma e duas vozes.
Declamação rítmica e entoação das 2 estrofas dos hinos Na-
cional e Bandeira e de uma ou duas canções fáceis. Cópia
de melodias fáceis, escritas no quadro negro. Solfejos
de divisão rítmica, de notas longas, sustentadas de um "pi-
aníssimo" a um "fortíssimo" e vice-versa. (Todo este estu-
do praticamente, apenas). Palestras acessíveis sobre os
grandes músicos e alguns instrumentos musicais. Estudo,
por audição, de canções fáceis, com aplicação dos conheci-
mentos de teoria. Exercícios de respiração e de vocaliza-
ção a 1 e 2 vozes. Ditados cantados e de ritmos fáceis.
Mandosolfa a uma e duas vozes, simples e desenvolvido. Lei-
tura métrica na clave de Sol. Cópia de canções em estudo.
Solfejo de divisão rítmica de intensidade, de altura, de no-
tas longas sustentadas de um "pianíssimo" a um "fortíssimo"
e vice-versa. (Este estudo deverá ser aplicado prática-
mente). Declamação rítmica e entoação dos hinos Nacional,
a Bandeira, de Independência, da Proclamação da República,
da Confederação Americana e canções aos Estados do Bra-
sil. Conhecimento dos instrumentos musicais. Dados sim-
ples da história da música.

Terceira série

Recordação da matéria estudada nos anos anteriores.
Ditados fáceis, cantados e rítmicos. Exercícios de vocali-
zação a duas vozes. Exercícios das diversas modalidades de
respiração, em ritmos variados. Exercícios de solfejos fá-
ceis. À primeira vista. Mandosolfa desenvolvido a uma,
duas e três vozes; exercícios de exercícios. Meio de co-
nhecer o tom de um trecho. Canções e marchas escolares a
uma, duas, três e quatro vozes; hinos patrióticos, hinos Na-
cionais, A Bandeira, da Proclamação da República, da Indepen-
dência, da Confederação Americana, canções aos Estados
do Brasil. (Estudo por meio de aplicação de noções de te-
oria musical). Conhecimento dos instrumentos musicais e
aplestras sobre a música e os músicos do Brasil; a música
complemento por grandes celebrações cívicas, festas popu-
lares, etc., de 1 e 2 vozes e ritmos.

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Bases fisiológicas da educação física.
2. Plano da educação física.
3. Princípios gerais do método.
4. Regras a seguir para a aplicação do método (duas aulas).
5. Regras concernentes à conduta e à execução do trabalho.
6. Prescrições higiênicas (local, uniforme, horas de trabalho, etc.)
7. Material usado na educação física (emprego, nomenclatura e conservação).
8. Estádios: sua constituição, construção e conservação.
9. Composição de lições de educação física e sessões de estudo.
10. Composição de sessões de jogos.
11. Direção de lições de educação física e sessões de estudo.
12. Direção de sessões de jogos.

BIOLOGIA

1. Objetivo. Material empregado (nomenclatura, utilização, técnicas de emprego e conservação).
2. Pontos, diâmetros e perímetros do corpo humano, que interessam à educação física.
3. Fichas (utilidade, escrituração).
4. Grupo - tipo homocíneo. sistema.

HISTÓRIA

Noções sobre a história da educação física.

DESPORTOSVoléibol

1. Treinamento individual e de conjunto.

3. Arbitragem.

Basquetebol

1. Treinamento individual e de conjunto.
2. Regras.
3. Arbitragem.

NOTA: Para o sexo feminino serão ministradas, apenas, noções deste esporte.

Primeira série

- Atas
- Jogos motores
- Jogos sensoriais
- Jogos mistos
- Canções educacionais.

Segunda série

- Canções cantadas
- Jogos motores
- Jogos sensoriais
- Canções regionais e imitativas.

Terceira série

- Canções cantadas
- a. Canções cantadas
- Jogos motores
- Canções regionais
- Jogos sensoriais
- Canções regionais e nacionais.

Art. 2º - Revoga-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 28 de janeiro
de 1947.

177000
10
1