

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GRAZIELA PAVEI PERUCH ROSSO

**REPRESENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SOBRE A
ESCOLA NOVA E O *HABITUS* PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS
GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES (1935-1946)**

FLORIANÓPOLIS/SC

2019

GRAZIELA PAVEI PERUCH ROSSO

**REPRESENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SOBRE A
ESCOLA NOVA E O *HABITUS* PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS
GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES (1935-1946)**

Tese submetida à defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS/SC

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rosso, Graziela Pavei Peruch
Representações do Departamento de Educação sobre a
Escola Nova e o Habitus Pedagógico dos professores dos
grupos escolares catarinenses (1935-1946) / Graziela Pavei
Peruch Rosso. -- 2019.
322 p.

Orientador: Norberto Dallabrida
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2019.

1. Escola Nova. 2. Representações. 3. Habitus
Pedagógico. 4. Formação de professores. 5. Reformas
educacionais. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação . III. Título.

Graziela Pavei Peruch Rosso

Representações do departamento de educação sobre a escola nova e o habitus pedagógico dos professores primários catarinenses (1935-1946).

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 17 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente/a:


Prof. Dr. Norberto Dallabrida (orientador)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:


Prof. Dr. Giani Rabelo
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Membro:


Prof. Dr. Gildo Volpato
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Membro:


Prof. Dr. Ademir Valdir Dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Prof. Dr. Gisela Eggert-Steindel
Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

A Deus e à sua grandiosa Mãe, por terem sido meu refúgio, minha fortaleza e meu socorro em toda a trajetória.

Ao meu esposo Diogo, por todo o amor e incentivo, sempre incondicionais.

A meus familiares, em especial minha mãe, por serem minha base, minha referência e meu apoio.

À professora doutora Gladys Mary Ghizoni Teive, pela paciência, generosidade, sabedoria e orientações. Por ser, para mim, um exemplo como pessoa, educadora e pesquisadora.

Ao professor doutor Norberto Dallabrida, pelo acolhimento e direcionamentos.

Às bancas de qualificação e defesa, compostas pelos professores doutores Giani Rabelo, Gildo Volpato, Gisela Eggert-Steindel, Celso João Carminati, Ademir Valdir dos Santos e Clarícia Otto, pelo tempo dedicado à leitura da tese, pelas considerações efetuadas e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus amigos Douglas Bahr Leutprecht, Cibele Piva Ferrari e Fernanda Cizeski, pela amizade, escuta e incentivo.

Às profissionais Ana Carolina da Luz e Paula Trivella, pelo suporte e correções.

Aos colaboradores da Associação Brasileira de Educação (ABE), do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e do Centro de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, em especial à Raquel Cancelier, pela atenção e solicitude.

À UDESC, universidade pública, pela oportunidade e acolhida.

À Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos.

E obrigada a todos que, direta ou indiretamente, compartilharam comigo deste caminho.

EPÍGRAFE

*A história começa senão com a 'nobre
palavra' da interpretação*

Michel de Certeau

RESUMO

A presente tese visa compreender as representações da Escola Nova e do novo *habitus* pedagógico desejado pelo Departamento de Educação de Santa Catarina por meio de reformas, decretos e regulamentos implementados para as escolas formadoras de professores e grupos escolares entre os anos de 1935 e 1946 no estado. Apropriada no Brasil no decorrer dos anos 1920, a pedagogia da Escola Nova foi uma reação contra as tendências passivas, livrescas e verbalistas da chamada pedagogia tradicional, buscando transformar o ambiente escolar em uma mini sociedade na qual, tendo o professor como mediador, a criança, por meio de seu próprio interesse e trabalho, pudesse aprender, desenvolvendo-se integralmente e experimentando as possibilidades coerentes ao seu ingresso na vida social. Assim, na perspectiva da nova história cultural e com aporte nos conceitos de representação, de Roger Chartier, e de *habitus* pedagógico, de Gladys Mary Ghizoni Teive, o estudo é iniciado pela Reforma Trindade (1935), que introduziu os preceitos da Escola Nova nas escolas formadoras de professores e modificou a estrutura administrativa da educação no estado. Em seguida, são analisadas as representações acerca desse movimento a partir de 1939, dando-se centralidade às medidas implementadas pelo professor Sebastião de Oliveira Rocha, analisadas em interface com o proposto pela Reforma Orestes Guimarães (1911-1935). Na sequência, o tema passa pela Reforma Elpídio Barbosa (1946), reconhecendo as permanências e as mudanças trazidas pela oficialidade da lei diante das prescrições já encapsuladas como normas no interior dos grupos escolares. As conclusões apontam para representações relacionadas à necessidade de uma educação integral das crianças, por meio de métodos mais ativos de aprender e de um ambiente pautado na disciplina e na cooperação, no qual ganham centralidade as associações auxiliares da escola. O novo professor, por sua vez, é representado como um missionário devotado, obediente, um exemplo a ser seguido pelos alunos. Um *expert* em planejar e aproveitar ao máximo o tempo das aulas, de modo a manter as crianças em atividade, em estreita cooperação e com respeito mútuo, único caminho para a conquista da disciplina, considerada indispensável à eficiência do ensino. Essas representações, consubstanciadas na Reforma Elpídio Barbosa, foram sendo construídas a partir da Reforma Trindade e, sobretudo, na gestão do professor paulista Sebastião de Oliveira Rocha, a quem esta tese dá protagonismo.

Palavras-chave: Escola Nova. Representações. *Habitus* pedagógico. Formação de professores. Reformas educacionais.

ABSTRACT

The present thesis aims to understand the representations of the progressive school and the new pedagogical habitus desired by the Department of Education of Santa Catarina by the means of the reforms, decrees and regulations implemented for the schools in charge of the teachers and groups of the students training between the years 1935 and 1946 in the state. It arrived in Brazil during the 1920s, the so-called progressive school concept was a reaction against the passive tendencies, bookish and verbalist of the so-called traditional pedagogy, seeking to transform the school environment into a mini society in which, having the teacher as a mediator, the child, through his own interest and work, could learn, develop fully and experience the possibilities required to his entrance into social life. Thus, in the perspective of the new cultural history and with contribution in the concepts of representation, by Roger Chartier (2002a, 2002b, 2011), and pedagogical habitus, by Gladys Mary Ghizoni Teive (2008), the study is initiated by Reforma Trindade (1935), which introduced the precepts of the progressive school in teacher-training schools and modified the administrative structure of education in the state, in order to perceive the transformations carried out in the context of the normal school for the implementation of the new educational project and the modification of the pedagogical habitus of the teachers. Then, the representations about this movement are analyzed from 1939, relating them to what was previously proposed by the Reforma Orestes Guimarães (1911-1935). This issue goes through the Reforma Elpídio Barbosa (1946), recognizing the permanencies and changes brought about by the officiality of the law in the face of the prescriptions already encapsulated as norms in the school groups. The conclusions aim at representations related to the need for an integral education of children through more active methods of learning and an environment guided by discipline and cooperation, in which the auxiliary associations of the school gains centrality. The new teacher is represented as a devoted, obedient missionary, an example to be followed by the students. An expert in planning and making the most of class time in order to keep children active, in close cooperation and mutual respect, the only way to achieve discipline, considered indispensable for teaching efficiency. These representations embodied in the Elpídio Barbosa Reform, were built from the Trindade Reform and, above all, in the management of the professor Sebastião de Oliveira Rocha, from São Paulo, to whom this thesis gave prominence.

Keywords: Progressive School. Representations. Pedagogical *Habitus*. Teachers training. Educational Reforms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Luiz Sanchez Bezerra da Trindade.....	60
Figura 2 – Termo de nomeação do educador em 1913, p. 4 ^a	61
Figura 3 – Departamento de Educação (1938?).....	80
Figura 4 - Prédio da Escola Normal Catarinense, em Florianópolis.....	83
Figura 5 - Centros de interesse anexos aos programas das escolas de Minas Gerais.....	108
Figura 6 – Sebastião de Oliveira Rocha.....	118
Figura 7 – Cartilha elaborada por Sebastião de Oliveira Rocha, 1949. 3. ed.....	119
Figura 8 – Quadro de horários do segundo ano do ensino primário - grupos escolares (1941).....	145
Figura 9 – Esquema do processo de aquisição de conhecimento.....	160
Figura 10 – Plano de aula para a disciplina de linguagem oral e leitura, organizado pela professora Ada Faraco (G. E. Professor Lapagesse – Criciúma, 1942)...	169
Figura 11 – Mapas para o ensino da aritmética (Parker) – 12. ed., s/d - capa e mapa n. 4.....	172
Figura 12 – Convênio de Ensino Primário Celebrado com a União (Continua).....	236
Figura 13 – Convênio de Ensino Primário Celebrado com a União (continuação)..	237
Figura 14 - Elpídio Barbosa (1909-1966).....	238
Figura 15 – Divulgação da Secção de Consultas nas páginas da Revista de Educação.....	243
Figura 16 – Exemplo de circular expedida pelo Departamento de Educação (1941).....	247
Figura 17 – Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Continua).....	252
Figura 18 – Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Continuação).....	253
Figura 19 - Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Continuação).....	254
Figura 20 - Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Conclusão).....	255
Figura 21 - Comunicado apresentado em reunião pedagógica do G. E. Jerônimo Coelho (1942).....	261

Figura 22 - Indicações prescritas para o programa de linguagem dos segundos anos do ensino primário de Santa Catarina (1946 e 1939).....	272
Figura 23 – Programa de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho” para os alunos do 2º ano (Continua).....	276
Figura 24 - Programa de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho” para os alunos do 2º ano (Conclusão).....	277
Figura 25 – Pontos Capitais de Inspeção nas Escolas.....	279

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de circulares emitidas entre 1930 e 1944.....	47
Quadro 2 – Fontes primárias utilizadas na pesquisa.....	49
Quadro 3 – Programa de ideias associadas para a organização de complexos.....	107
Quadro 4 – Circulares emitidas na gestão de Sebastião de Oliveira Rocha (1938- 1940).....	121
Quadro 5 – Quadro de disciplinas a serem ministradas no Ensino Primário (1914/1920/1928/1939).....	131
Quadro 6 – Programa de disciplinas por graduação de ensino (1928 e 1939).....	138
Quadro 7 – Classificação dos interesses proposta por Everardo Backheuser.....	158
Quadro 8 – Quadro comparativo entre os principais elementos para o ensino da aritmética nos anos de 1928 e 1939.....	175
Quadro 9 – Características gerais do ensino de geografia - 1928 e 1939.....	181
Quadro 10 – Normas trabalhadas por Elpídio Barbosa e circulares comunicantes (1940-1941).....	248
Quadro 11 – Padrão para elaboração dos planos de aula para as reuniões pedagógicas.....	251
Quadro 12 – Padrão para elaboração dos comunicados para as reuniões pedagógicas.....	260
Quadro 13 – Temas debatidos pelos professores nos comunicados elaborados para as reuniões pedagógicas e discutidos à luz de A. M. Aguayo (década de 1940).....	262
Quadro 14 – Quadro comparativo entre as Leis Orgânicas Federal e Estadual de Ensino Primário (1946) (Continua).....	268
Quadro 15 - Quadro comparativo entre as Leis Orgânicas Federal e Estadual de Ensino Primário (1946) (Conclusão).....	269
Quadro 16 – Programa de disciplinas por graduação de ensino (1939 e 1946).....	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Movimento do Ensino Primário Geral – 1925 a 1942.....	67
Tabela 2 – Distribuição das Matérias de Ensino – Escola Normal Superior Vocacional.....	94
Tabela 3 – Disciplinas descritas no Decreto nº 217, de 9 de setembro de 1937.....	95
Tabela 4 – Número de associações auxiliares instituídas nas escolas catarinenses.....	191
Tabela 5 – Número de associações auxiliares implantadas em Santa Catarina – 1950.....	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Ensino Primário Geral – 1925 a 1942.....	69
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CCBE	Confederação Católica Brasileira de Educação
DE	Departamento de Educação
DS	Departamento de Saúde
EAs	Escolas de Aplicação
ENP	Escola Normal Primária
ENS	Escola Normal Secundária
Faed	Centro de Ciências Humanas e a Educação
IDCH/UDESC	Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
Manes	Centro de Investigación em Manuais Escolares
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
RBP	Revista Brasileira de Pedagogia
REHEG	Rede de Estudos em História da Educação de Goiás
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 À GUISA DE UMA CARTOGRAFIA: UMA INTRODUÇÃO	27
1.1 DESENHANDO O MAPA, DEFININDO A ESCALA.....	28
2 PARA UMA CARTOGRAFIA DO <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO ESCOLANOVISTA: PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATIVOS EM SANTA CATARINA.....	59
2.1 COMO FORMAR PROFESSORES INTUITIVOS E ATIVOS: A REFORMA TRINDADE (1935-1945) COMO COORDENADA.....	59
2.1.1 Sobre a VI Conferência Nacional de Educação e sua influência na elaboração da Reforma Trindade.....	74
2.2 NORMAS PARA A APLICAÇÃO DOS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO NA REFORMA TRINDADE	79
2.2.1 Escola normal superior: a cultura científica como eixo estruturador do novo <i>habitus</i> pedagógico	91
2.3 DA ARTE DE ENSINAR PELOS SENTIDOS AO APRENDER FAZENDO OU DAS LIÇÕES DE COISAS AOS CENTROS DE INTERESSE	100
2.3.1 Observando, associando, expressando: o aprendizado pelos centros de interesse.....	106
2.4 NOVAS COORDENADAS PARA A ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES: A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL (1946).....	110
3 PARA UMA CARTOGRAFIA DO <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO ESCOLANOVISTA: COORDENADAS LEGAIS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE	115
3.1 SEBASTIÃO DE OLIVEIRA ROCHA E SEU PAPEL NA INTRODUÇÃO DA ESCOLA NOVA EM SANTA CATARINA	116
3.2 NOS GRUPOS ESCOLARES, OS PROFESSORES DEVEM DAR CONTA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	125
3.2.1 Do horizonte dos tempos e dos saberes: a necessidade de respeitar o desenvolvimento biológico do aluno	128
3.2.1.1 Novo programa (Decreto nº 714/1939): o que os professores (escolanovistas) deveriam ensinar	137
3.3 DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA NOVA QUE CIRCULARAM EM SANTA CATARINÁ: A CENTRALIDADE DE A. M. AGUAYO E DE EVERARDO BACKHEUSER.....	147
3.3.1 “Didática da Escola Nova”: Aguayo e a tríade motivação, interesse e atenção na aprendizagem.....	149
3.3.2 “Manual de pedagogia moderna”: Backheuser e o conceito de educação Integral	154
3.4 NOVOS E VELHOS SABERES: DISCIPLINAS E MÉTODOS LEGITIMADOS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO.....	162

3.4.1 Do aprendizado da leitura e da escrita: a centralidade do método analítico	162
3.4.2 Da aritmética e da educação matemática: aprender a partir do manuseio de objetos reais	170
3.4.3 Do ensino da geografia e da história: ênfase em excursões e álbuns históricos.....	177
3.4.4 Ciências físicas e naturais: aprendendo a multiplicar experiências.....	183
3.4.5 Educando pelo exemplo: educação moral e cívica	186
3.5 NOVAS PRÁTICAS: FOCO NAS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA	188
3.5.1 Liga pró-língua nacional: “Tudo pela grandeza do Brasil!”	194
3.5.2 Clubes agrícolas escolares para despertar o carinho pela natureza	197
3.5.3 Para disseminar o gosto pela leitura, as bibliotecas escolares	200
3.5.4 Movimentando a biblioteca pelos clubes de leitura	202
3.5.5 Jornal escolar: descrever para aprender, gravar para preservar	204
3.5.6 Pelotões de saúde: cruzada pela aquisição de hábitos higiênicos.....	206
3.5.7 Ligas da bondade: homogeneizando os comportamentos do bom cidadão	209
4 A REFORMA ELPÍDIO BARBOSA (1946) COMO COORDENADA FINAL PARA O MAPA	217
4.1 FIXANDO AS BASES NACIONAIS PARA UMA NOVA GEOGRAFIA DA LEGISLAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE	218
4.2 A GESTÃO DE ELPÍDIO BARBOSA E AS INICIATIVAS PARA MODIFICAR O “JEITO DE SER” DO PROFESSORADO DOS GRUPOS ESCOLARES	237
4.3 NA REFORMA ELPÍDIO BARBOSA, A BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO DO <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO DESEJADO PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	266
5. ESCOLA NOVA E <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPA DAS REPRESENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	285
REFERÊNCIAS	293
ANEXO A – ESCOLA NOVA x ESCOLA TRADICIONAL, SEGUNDO EVERARDO BACKHEUSER	317

1 À GUIA DE UMA CARTOGRAFIA: UMA INTRODUÇÃO

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no labirinto... É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos (CASTORIADIS, 1997, p. 10).

“Pensar é entrar no labirinto...”, logo afirma Cornelius Castoriadis. Com essa frase, marquei meu primeiro contato com a história da formação de professores em Santa Catarina e com o conceito de *habitus* pedagógico. Certa de que não a ouvi, nem ao menos li, através de seu autor. Mas, sim, por meio daquela que mais tarde iria me conduzir à entrada de meu próprio labirinto: a professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive. À época, com ares apaixonados, fui apresentada à Teseu, Ariadne, Orestes Guimarães e Dona Passinha... Figuras que contribuíram para narrar a história da Reforma da Escola Normal Catarinense, empreendida pelo professor Orestes Guimarães a partir de 1911, a qual introduziu o método intuitivo no panorama educacional catarinense com o intuito de produzir a “professora moderna”. História essa contada entre os anos de 1911 e 1935 na tese intitulada “Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico” (TEIVE, 2008).

Esse encontro se deu quando das experiências vividas no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sob tutela da Profa. Dra. Giani Rabelo. Escolha efetuada a partir de minha paixão pela docência — haja vista minha primeira formação ter sido voltada à Psicologia, com ênfase na prática clínica e na orientação profissional. Foi nesse contexto que tive meu primeiro contato com a história e a historiografia da educação e realizei meu estudo inicial no âmbito da formação de professores — esse último apresentado em 2011 por meio da dissertação “Finalmente... temos uma escola normal! Saberes e práticas na formação de normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973)” (ROSSO, 2011).

Anos mais tarde, com meu ingresso no doutorado em Educação e conduzida pela mesma paixão vivenciada no momento de sua exposição, aceitei o desafio de ser guiada por essa grande educadora, a Dra. Gladys Teive, avançar um pouco mais no estudo do *habitus* pedagógico e, adentrando em uma nova caminhada, repleta de desafios e encruzilhadas, tentar desentranhar como esse *habitus* foi ressignificado

pelo movimento da Escola Nova e seus preceitos, os quais foram introduzidos em Santa Catarina a partir das reformas pós 1930. Para me auxiliar nessa jornada repleta de desafios, em que nem sempre o caminho tomado me levou ao sucesso, busquei traçar uma cartografia.

Todavia, diferentemente da representação de um mapa estático, tal qual a tarefa do cartógrafo, segui a perspectiva de um geógrafo que, ao mesmo tempo em que desenha o mapa, analisa as metamorfoses da paisagem. Na ótica da narrativa histórica como produto da leitura de uma paisagem social, tracei uma “cartografia em movimento”¹, no sentido de representar um mapa do mestre que, mais do que desejado, foi também configurado pelo conjunto de prescrições traçado para escolas formadoras de professores e para os grupos escolares existentes no estado, mostrando qual a representação de Escola Nova difundida nos documentos oficiais e o “jeito de ser professor” idealizado pelos dirigentes da educação catarinense, de modo a (trans)formar e configurar uma nova cultura escolar no contexto de implementação e legitimação do escolanovismo no estado.

1.1 DESENHANDO O MAPA, DEFININDO A ESCALA...

Ao iniciar meu percurso no Programa de Doutorado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), muitas eram as expectativas depositadas a respeito do quanto a pesquisa na área da história da educação poderia contribuir para a minha experiência como educadora de graduação e pós-graduação, principalmente pelo fato de, até então, não possuir nenhuma formação de base nas áreas da história e da pedagogia. À época, pela oportunidade de conhecer novos horizontes por intermédio de uma experiência *sandwich* no Centro de Investigación em Manuais Escolares — Manes —, na Espanha, propunha-me a estudar, por meio dos manuais escolares, como a concepção de educação disseminada pelo movimento da Escola Nova foi recebida e apropriada nos grupos escolares da Região Sul catarinense entre as décadas de 1930 e 1970.

¹ A ideia de observar a história sob o olhar de uma cartografia em movimento foi dada a partir da leitura do livro “Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo”. Na obra, Suely Rolnik (2006) expõe que as “Paisagens sociais também são cartografáveis” e seus traçados seguem e se fazem traduzir na perda de sentido e (re)significações do mundo e da realidade.

Nesse movimento, passei a frequentar o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina à procura de outras fontes que pudessem me orientar na busca pretendida. Cartas, comunicados, circulares, manuais... Muitas foram as fontes a que tive acesso. O contato com trabalhos já produzidos acerca do movimento escolanovista no estado também se fez necessário para contextualizar meu objeto. Todavia, tal como o pensar que se traduz na entrada de um labirinto, pode-se equiparar o percurso da vida. Somos responsáveis por escolher o caminho, mas não conseguimos, em sua totalidade, controlar todas as encruzilhadas em que por ele nos deparamos. Assim, diante da impossibilidade (e inviabilidade) de seguir com o estudo inicial, lancei mão do papel de “detetive” e dos vários questionamentos e incongruências encontradas para a definição daquele que, a partir daí, guiaria meus novos passos.

Baseado não apenas na lógica e no raciocínio, mas também na intuição, atua um “bom” detetive ao estabelecer conclusões para os seus mais variados casos e incógnitas. E, colocando à prova cada vestígio, cada “pegada”, sob um olhar cuidadoso, liberta-se do que é evidente. Liberta-se, pois, tal como afirma António Nóvoa (2005, p. 14), “o que é evidente, mente. Evidentemente”. Do mesmo modo que o detetive atua na busca de soluções para seus enigmas, atua o historiador da educação que, sob a lente esférica de sua lupa, procura encontrar “pegadas” que possam desvendar, sob a égide do presente, o passado daquela que, a partir da primeira modernidade² (século XVI), torna-se o centro dos debates sobre as transformações da humanidade: a instituição escolar³.

Porém, enquanto o detetive “opera” com os vestígios para solucionar um caso, para “resolver” o “morto” em uma sucessiva construção de consistências, o historiador faz do “morto” seu objeto, problematizando as inconsistências daquilo

² Para Zygmunt Bauman (1999, p. 12), mais que definir uma data de início e fim para o que se chama de modernidade — devido à falta de consenso sobre datas e o que pode ser datado, pode-se pensar a modernidade como “um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três [...]”.

³ Ao falar sobre História e Paradoxo Escolar, Justino Magalhães (2010, p. 46) afirma que a historiografia da escola e das reformas da instrução pública não passou despercebida ao “paradoxo hermenêutico”, ou seja, à contradição tradição X mudança que acompanhou a escola desde a sua gênese. Para o autor, “tal paradoxo reside no fato de ter estado subjacente à escola um sentido de futuro, pleno de expectativas, e de haver permitido a superação de atrasos e de assimetrias desenvolvimentistas nos planos internacional, social, antropológico, consolidando a tradição, atuando nos domínios do pragmático e do simbólico, assegurando a norma e a modelação de racionalidades, atitudes, capacidades, imaginários. Ao reforçar as matrizes socioculturais mais profundas, a escola foi fator de mudança e de progresso”.

que é evidente. Michel de Certeau (2013, p. 67) destaca que “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geladeiras e das neves eternas, o historiador faz outra coisa: faz deles a história”. Uma história que se traduz numa prática localizada em um período, um objeto e um lugar e se apresenta, como produto, em um discurso, em uma narrativa que — a partir do presente — procura por meio das fontes e dos “vestígios” produzir sentidos sobre uma realidade que foi — a partir de aproximações sucessivas — e não exatamente, confirmar uma verdade a ser desvendada. Assim, a história se faz numa operação em que

Apoiando-se nas totalidades formais, propostas decisoramente, ela se volta para os desvios que as combinações lógicas das séries revelam. Jogam com os limites. Para retornar um vocabulário antigo, que não mais corresponde à sua nova trajetória, poder-se-ia dizer que ela não mais parte das “raridades” (restos do passado) para chegar a uma síntese (compreensão presente), mas que parte de uma formalização (um sistema presente) para dar lugar aos restos (indícios de limites e, portanto, de um passado que é produto de um trabalho) (CERTEAU, 2013, p. 78).

É, pois, na operação historiográfica que “o morto ressurgiu dentro do trabalho que postulava seu desaparecimento e a possibilidade de analisá-lo como um objeto” (CERTEAU, 2013, p. 28). Assim, dentro do panorama em que não se é possível narrar o passado em sua totalidade, tomei a liberdade de, para me auxiliar como guia para a saída do novo labirinto a que me propus adentrar, estabelecer coordenadas para que, ao fim do percurso, um mapa⁴ pudesse me auxiliar no desentranhamento daquele que passou a ser o meu novo objeto de pesquisa: as representações oficiais acerca do *habitus* pedagógico desejado para os professores⁵ catarinenses e para a cultura da escola primária a partir da Reforma Trindade (1935) e, conseqüentemente, que sucedeu a Reforma Orestes Guimarães no que diz respeito à formação de professores.

Passaram a me interessar, então, as novas normas, saberes e práticas legitimadas por meio das mais diversas estratégias encapsuladas na Reforma Trindade (Decreto-lei nº 713/1935) e seus desdobramentos, com vistas a formar os professores para colocarem em prática os preceitos da chamada Escola Nova, os

⁴ Um mapa, como representação geométrica plana, oferece a imagem incompleta do terreno, nunca sendo uma representação fiel daquilo que é. Assim, “mesmo o mais detalhado dos mapas é a simplificação da realidade”. Para sua elaboração, portanto, cabe, em primeiro, juntar a documentação indispensável a uma cobertura exaustiva do território considerado: efetuar o levantamento de campo (JOLY, 1990, p. 7). Tal como um mapa é, também, a narrativa histórica.

⁵ Seguindo o mesmo padrão de escrita da maioria das fontes oficiais analisadas, que mantém a denominação “professor” ou “professores” para referenciar tanto o sexo masculino quanto o feminino.

quais deveriam contribuir para a transformação da cultura escolar primária catarinense. Essa normativa teve como intento reorganizar o currículo das escolas normais⁶ catarinenses, introduzindo cadeiras como a biologia, a psicologia e a sociologia, no sentido de capacitar os novos professores para “uma nova compreensão acerca da função social da escola e do papel assumido pela criança no contexto social mais amplo” (DAROS; DANIEL, 2008, p. 254). Esses conhecimentos possibilitariam também aos mestres colocarem em prática os métodos considerados mais ativos, ferramentas tidas como indispensáveis para transformar a cultura das escolas primárias em centros comunitários de trabalho, ou, melhor dizendo, “como uma estrutura social organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas”, tal como defendia o Manifesto dos Pioneiros (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 2006, p. 196).

Mas, para alcançar o objetivo desta tese, julguei necessário investir não apenas no novo currículo das escolas normais, mas também na análise das estratégias pensadas pelo Departamento de Educação (DE) para a modificação do *habitus* pedagógico dos professores em exercício nos grupos escolares, tendo em vista que no ano da Reforma Trindade já havia no estado 49 grupos escolares em funcionamento, onde os professores também precisavam conhecer a pedagogia da Escola Nova. Desse modo, passei a buscar compreender as representações de Escola Nova e o novo *habitus* pedagógico desejado pelo DE por meio das reformas, decretos e regulamentos implementados para as escolas formadoras de professores e grupos escolares entre os anos de 1935 e 1946.

Com vistas a preencher as lacunas que me conduziram ao esboço do mapa do *habitus* pedagógico escolanovista e da cultura escolar idealizada para a escola primária catarinense no período delimitado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Perceber as transformações realizadas no contexto da escola normal pela Reforma Trindade (1935), com foco na efetivação do novo projeto educacional e modificação do *habitus* pedagógico dos professores primários; 2) Analisar as representações acerca da Escola Nova e do *habitus* pedagógico proposto a partir de

⁶ À época, o estado contava com duas escolas normais secundárias oficiais – a Escola Normal Catarinense (Florianópolis) e a Escola Normal de Lages. Particulares e equiparadas, havia quatro: uma anexa ao Colégio Coração de Jesus (Florianópolis); outra anexa ao Colégio Santos Anjos (Porto União), a terceira junto ao Colégio Aurora (Caçador); e a última ao Colégio Coração de Jesus (Canoinhas).

1939 para os grupos escolares, relacionando-as ao *habitus* pedagógico proposto pela Reforma Orestes Guimarães (1911-1935); 3) Investigar as representações de Escola Nova e o *habitus* pedagógico desejado pela Reforma Elpídio Barbosa (1946), reconhecendo as permanências e mudanças trazidas pela oficialidade da lei diante das prescrições já encapsuladas como normas no interior dos grupos escolares.

Do ponto de vista contextual, considera-se que não há como traçar uma cartografia acerca do “jeito de ser professor” escolanovista em Santa Catarina sem a compreensão do movimento da Escola Nova em perspectiva macro, como escala para o seu entendimento no estado. E, dessa maneira, não há como não referenciar o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, tendo em vista que em termos oficiais é nele que são encontrados um corpo e uma estrutura para as concepções educacionais preconizadas por um conjunto de intelectuais liberais e alguns socialistas, os quais, por determinado período, consideraram-se como fundamentais para o projeto de transformação das escolas primárias brasileiras. O movimento, iniciado na Inglaterra no fim do século XIX, teve sua apropriação no Brasil no decorrer dos anos 1920, sendo caracterizado aqui pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974, p.99). Ele considerava a educação como o “motor” do progresso, como o instrumento que oportunizaria aos brasileiros o passaporte para a cidadania, não apenas pelo aprendizado da leitura e da escrita, mas, sobretudo, por meio de uma concepção integral de educação e de uma escola em constante conexão com a realidade à sua volta.

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação de instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização, indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil está a exigir outros padrões de relações e convivência humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Segundo o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a concepção denominada Escola Nova seria uma reação contra as tendências passivas, livrescas e verbalistas da chamada pedagogia tradicional ou “pedagogia do ouvir”, na qual o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem. Em contraposição, a pedagogia da Escola Nova defendia uma concepção de aprendizagem centrada na

experiência, no interesse e nas necessidades da criança, respeitando sua personalidade e individualidade. Nessa direção, buscava transformar o ambiente escolar em um centro natural e dinâmico, um “organismo vivo” e em direta relação com as atividades da vida regional, de modo que a criança, por meio do seu próprio trabalho — seja sensitivo, seja motor —, possa experimentar as possibilidades coerentes ao seu ingresso na vida social, acompanhando (e contribuindo com) o progresso material e espiritual da sociedade onde vive e atua (MANIFESTO..., 2006).

Por conseguinte, reivindicava um movimento de renovação educacional pautado na expansão da escola laica e universal para todos, sob o direcionamento e a responsabilidade do estado nacional e suas instâncias. Além disso, o Manifesto (2006, p. 191) indicava a necessidade de uma renovação na concepção de educação centrada no determinismo de classes para uma matriz de educação como direito, em que, considerando o “caráter biológico” e a “hierarquia das capacidades”, pudesse “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”. Nesse movimento de transição entre “interesses de classe” versus “interesses do indivíduo”, a criança se tornaria a referência principal do processo de ensino-aprendizagem e a escola teria a finalidade de educar para sua integração social. Para isso, se tornaria necessário, além de um maior conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento pessoal e social, aprofundar-se na compreensão de técnicas e recursos didáticos adequados aos novos fins da escola, tal como expõe Lourenço Filho, um de seus signatários:

As raízes da reforma escolar do nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração de novas gerações em seus respectivos grupos culturais (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

Mais do que um sistema didático determinado, Lourenço Filho (1978) expõe a Escola Nova⁷ como um conjunto de princípios que objetivou reavaliar as formas tradicionais de ensino diretamente influenciadas pela psicologia e pela biologia, alargando-se para proposições relativas às funções da escola quando das exigências oportunizadas pelos novos ideais de progresso e civilização. A

⁷ A Escola Nova aparecerá durante a construção desta narrativa referenciada sob os seguintes termos: movimento renovador; educação renovada; educação nova; escolanovismo, movimento escolanovista.

personalidade como uma construção dinâmica e a inteligência enquanto instrumento de adaptação do homem ao mundo passam a fazer parte dos estudos educacionais e o aluno assume papel central nos processos de ensino-aprendizagem. Essa mudança epistemológica nos modos de ver e fazer a educação e o aluno viria a transformar também os meios didáticos e o papel do educador nas relações de ensino, desencadeados por tentativas de solucionar os problemas de desadaptação da escola vigente ou mesmo de integração e compreensão do novo paradigma aos limiares da ação pedagógica.

Para Luzuriaga (1971), o movimento de criação e expansão da educação nova pode ser apreendido em quatro momentos distintos. As primeiras iniciativas ocorreram a partir da criação de escolas entre os anos de 1889 e 1900, na Europa⁸ e na América⁹. Entre os anos 1900 e 1907, teorias da educação nova passaram a ser formuladas, surgindo duas principais correntes: a do pragmatismo de Dewey e a da escola ativa ou do trabalho, por meio das reformas efetuadas em Munique por Kerschensteiner. Por volta de 1907, os primeiros métodos ativos foram criados e publicados. O método Montessori foi aplicado em Roma (Itália) e o método Decroly, em Bruxelas (Bélgica); passou-se a falar também em Plano Dalton, de Miss Parkhurst, do sistema de Winnetka, de Carleton Washburne, e do Método de Projetos, de Kilpatrick. A partir de 1918, por fim, os ideais e métodos escolanovistas passaram a ser consolidados mediante as reformas nos sistemas escolares da Rússia (1918), Alemanha e Áustria (1919), Itália (1923), Espanha (1931), Bélgica (1936) e França (1937 a 1945).

A pluralidade de ideias e métodos expressos pelo movimento referenciado, considerados os caracteres pedagógicos, levaram Luzuriaga (1971) a agrupar/nomear quatro tipos de instituições. As escolas novas inspiradas nas primeiras escolas inglesas; as escolas experimentais originadas nos Estados Unidos em 1896, influenciadas pela “escola universitária” de John Dewey; as escolas ativas inspiradas por criadores de novos métodos, como o de Maria Montessori e as “casas da criança” (1907), Decroly e a “escola para a vida” (1907) e Miss Parkhurst e a “escola de Dalton” (1918); e, por fim, as escolas de ensaio e reforma, disseminadas

⁸ Citam-se aqui as escolas de Abbotsholme (1889) e Bedales (1893) – na Inglaterra; os “Lares de Educação no Campo” (1898) – na Alemanha; e a École des Roches (1899) – na França (LUZURIAGA, 1971, p. 228).

⁹ Em 1896, nos Estados Unidos da América, é criada a primeira escola experimental – a Escola Primária Universitária de Chicago, por John Dewey (LUZURIAGA, 1971, p. 228).

a partir de 1896 com a reforma das escolas em Munique¹⁰ (LUZURIAGA, 1971, p. 229-230).

Fazendo menção aos ensaios precursores das primeiras escolas novas e a expansão das ideias de reforma, Lourenço Filho (1978, p. 155) afirma:

Há quem veja nos sistemas didáticos de Basedow, Pestalozzi ou Froebel, manifestações precursoras da Escola Nova. Por alguns aspectos, certo que sim. Nenhuma ideia se apresenta como totalmente original. Mas a coordenação de elementos, que à pedagogia contemporânea imprimem caráter próprio, só a partir de meados do século passado veio a dar-se.

Apesar das diferenças entre essas escolas e os métodos aplicados, são encontrados pontos em comum, como a predominância da atividade, da experimentação e da autonomia dos alunos e alunas diante do aprendizado. Nesse sentido,

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, em geral, os métodos que primeiro surgiram na educação nova acentuaram o caráter individual do trabalho escolar, tal como fez o método Montessori. A essa tendência individualizadora sucedeu, mas sem abandoná-la de todo, uma nota mais coletiva no trabalho, tal como no método Decroly. Com o decorrer do tempo, esse caráter se veio acentuando até chegar aos métodos francamente coletivos, como o de projetos, equipes, etc. Finalmente, o acento coletivizador do escolar trasladou-se para o espaço social, e deu lugar a experiências como da autonomia dos alunos e da comunidade escolar (LUZURIAGA, 1971, p. 238).

Foi somente na década de 1920 que as discussões acerca dos fins sociais da escola e a reforma de programas e métodos de base escolanovista passaram a ser debatidas e praticadas com maior vigor no Brasil, tendo início pelo estado do Ceará (1922) e seguindo pelo Distrito Federal (1923/1927), Bahia e Pernambuco (1925). A partir daí novos sentidos foram sendo atribuídos à escola pública, aos programas e métodos de ensino e, principalmente, à formação dos professores. Nessa esteira, escolas de aplicação foram sendo construídas, tais como a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, em Minas Gerais (1929)¹¹, a Escola Experimental Rio Branco e a Escola Modelo, anexa à Escola Normal da Praça da República¹², em São

¹⁰ Lourenço Filho (1978) ressalta que o movimento renovador atingiu o ensino público de Munique em 1910, quando Jorge Kerschensteiner propôs sua transformação ao assumir o cargo de conselheiro das escolas municipais.

¹¹ Sobre essa escola, ver a produção de FAZZI; OLIVEIRA e CIRINO, 2011.

¹² Mais informações sobre essa iniciativa podem ser localizadas em MONARCHA, 1999.

Paulo, e a Escola de Aplicação do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro¹³ (LOURENÇO FILHO, 1978).

Em Santa Catarina, pode-se afirmar que foi a partir do Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935, que os preceitos da Escola Nova oficialmente entraram em cena no universo da formação de professores. O referido decreto, conclamado como Reforma Trindade — em homenagem ao diretor da instrução pública, professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade —, transformou a Diretoria de Instrução Pública em DE, criando setores especializados, conforme prerrogativas discutidas a nível nacional, e transformou a escola normal em instituto de educação, implantando, por consequência, a formação de professores em nível superior (ou de segundo grau) (FIORI, 1975; DANIEL, 2003; DAROS, 2005; SILVA; DANIEL; DAROS, 2005).

Destarte, durante a análise dos símbolos selecionados para a cartografia, foram identificadas algumas incongruências, ou mesmo incompletudes, quanto ao que havia sido escrito até então, como a superestima da influência de Fernando de Azevedo e das reformas do Distrito Federal (1928) e de São Paulo (1933) na reforma catarinense e as modificações efetuadas na estrutura educacional do estado no momento da implantação da nova pedagogia. Outros apontamentos, como o direcionamento — único e exclusivo — para os parâmetros da VI Conferência Nacional de Educação na elaboração da aludida reforma e algumas inconformidades apontadas na leitura da matriz curricular da primeira escola formadora de professores de nível superior também foram percebidos. A problematização dessas questões será realizada no decorrer desta narrativa.

Observa-se que a reforma empreendida por Trindade sucedeu a de 1911, capitaneada pelo professor Orestes de Oliveira Guimarães, a qual estabeleceu a pedagogia moderna no estado, alicerçando o uso do método de ensino intuitivo na escola normal e nos grupos escolares. A pedagogia moderna¹⁴ prometia substituir a pedagogia tradicional, livresca e memorialista. Alicerçada no “conhecimento científico e no cultivo do caráter por meio da instrução cívica” (TEIVE, 2008, p. 80), prometia superar o atraso da educação pública brasileira, colocando-a *pari passu* com as nações mais desenvolvidas. Para isso, fazia-se necessário, além da implementação de uma nova forma escolar — o grupo escolar —, a adoção de um

¹³ O Instituto de Educação do Distrito Federal foi estudado por VIDAL, 2001.

¹⁴ O detalhamento sobre a pedagogia moderna e o método de ensino intuitivo ou lições de coisas será feito no capítulo 2 desta tese.

novo método de ensino — o método do ensino intuitivo ou “lições de coisas”¹⁵. Pautado no *slogan* “conhecer é observar”, o método intuitivo deveria substituir o lema “conhecer é memorizar”, carro-chefe da chamada pedagogia tradicional:

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter papel fundamental na escola primária, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá encetar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além da palavra do mestre e do compêndio, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos, e, quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto o texto no livro didático (TEIVE, 2008, p. 118).

Assim, em uma escola na qual o conhecimento se daria pelo ver, pelo olhar e pelo observar as coisas, as lições de coisas ou através das coisas ganhavam centralidade. Dessa forma, conforme Teive (2008), objetos dos mais diversos se tornaram o eixo central da aprendizagem, constituindo-se um dos aspectos mais representativos da cultura escolar empírica¹⁶. As salas de aula careciam estar repletas de quadros intuitivos para o ensino de ciências naturais, história e geografia; de Quadros Parker para o aprendizado da aritmética; de museus escolares contendo espécimes e pequenas coleções para o estudo de história natural; do globo terrestre para as lições de geografia; e da bandeira nacional como instrumento representativo das aulas de civismo. Complementando os preceitos higienistas para aplicação do método, carteiras individuais importadas do tipo *chandlers*¹⁷, ou mesmo duplas e de fabricação nacional — no caso das escolas menos abonadas —, deveriam manter os alunos alinhados, em classes divididas por sexo e grau de adiantamento. Além disso, de modo a conservar todas as crianças

¹⁵ Tendo Pestalozzi desenvolvido as bases para o método e criado os exercícios de intuição, é Abílio César Borges — o Marques de Macaúbas — que muitos consideram como o “pioneiro” da pedagogia moderna no Brasil, pelo fato de ter implementado alguns destes princípios, tais como: o ensino direto das línguas vivas, o ensino prático, a abolição dos castigos corporais etc., ainda no período imperial. Por consequência, propagou-se a manufatura de materiais escolares como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a produção e a circulação desses materiais, ver KHULMANN JUNIOR, 2001.

¹⁶ Para Augustín Escolano Benito (2016, p.96), a cultura escolar empírica é constituída pelo conjunto de ações criadas e adaptadas pelos professores para controlar os processos de ensino e de aprendizagem.

¹⁷ SOUZA (2015) fez uma dissertação a respeito da mobília escolar, incluindo as carteiras do tipo *chandlers*.

direcionadas para um único foco, o quadro negro aparecia como elemento indispensável à prática do ensino simultâneo.

A pedagogia moderna prometia “civilizar por meio da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante à nação” (TEIVE, 2008, p. 191). Nesse sentido, competências para instruir — no movimento de prover de conhecimento a mente dos pequeninos — e educar — desenvolvendo-lhes o caráter e regulando sua conduta — deveriam fazer parte dos esquemas de pensamento que guiariam a práxis desses educadores, de modo a atender à exigência de formação de um cidadão saudável, útil e dedicado à Pátria, um “cidadão racional, entendido pelos republicanos como aquele que respeita as leis e confia no progresso social e científico” (TEIVE, 2008, p. 191). A preocupação com o bem ensinar e com o bem aprender, a importância do contato do aluno com as materialidades para o aprendizado pelos sentidos e, acima de tudo, a importância do conhecimento científico como gerador do progresso social, agregado à moral e aos bons costumes patrióticos, foram certamente os principais *slogans* para a formação dos chamados professores modernos na vigência da Reforma Orestes Guimarães (TEIVE, 2008).

Tal como a Reforma Orestes Guimarães disseminou os preceitos da pedagogia moderna no currículo da Escola Normal Catarinense — e no das escolas primárias — e também por meio de uma política de educação continuada aos professores em exercício, a Reforma Trindade difundiu os postulados da pedagogia da Escola Nova na década de 1930. Seguindo o que havia feito Orestes Guimarães, o professor Trindade iniciou a sua reforma pela “reforma dos mestres”. E, também como Orestes, investiu em formas complementares de capacitação e aperfeiçoamento para os professores já formados em exercício: criou as bibliotecas escolares, dotadas de manuais escolares de base escolanovista, os quais deveriam ser estudados pelos professores e diretores em reuniões pedagógicas. Além disso, foram criadas as chamadas semanas educacionais, a partir de 1936, as revistas de educação (1936) e os boletins (s/d).

Sobre a formalização da Escola Nova na educação primária de Santa Catarina, a partir do trabalho “Aspectos da evolução do ensino público”, de Neide Fiori (1975), há um direcionamento para Elpídio Barbosa e a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário no ano de 1946 (FIORI, 1975). As diretrizes instituídas por esse intelectual oficializariam o movimento enquanto política de ensino para o

estado, em consonância com o plano nacional de educação implementado ao fim do Estado Novo¹⁸. Além disso, como uma norma elaborada para dirigir o sistema de ensino primário catarinense, ela reestruturaria os preceitos edificados por Orestes Guimarães na década de 1910 e, apesar de marcar uma estreita ligação com o passado, que foi traduzida pela reprodução literal de alguns preceitos, endossava concepções educacionais tachadas por Fiori (1975) como bastante inovadoras quanto aos métodos de ensino. Além disso, chegou a ter determinações vistas pela mesma autora como ambiciosas, especialmente quando relacionava a ideia de criar órgãos técnicos para a realização de estudos educacionais, visando, assim, uma melhor e mais eficiente aplicação de recursos. Estruturando e especificando as normas estabelecidas pela Lei Orgânica Estadual, um conjunto de decretos foi elaborado no movimento de estabelecer os saberes, normatizar as práticas e supervisionar a execução dos serviços educacionais.

Ao estabelecer uma relação entre as concepções educacionais estabelecidas por Orestes Guimarães e Elpídio Barbosa, Fiori (1975) relata que algumas das diretrizes asseguradas como inovadoras pelo Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário, de 1946, já figuravam textualmente no Regulamento para os Grupos Escolares no ano de 1939. Instituído por meio do Decreto-lei nº 714, de 3 de março de 1939, no momento que o professor Sebastião de Oliveira Rocha se encontrava à frente da educação catarinense, esse regulamento foi o primeiro elaborado para a educação primária após introduzidos os princípios da Escola Nova nas escolas normais pela Reforma Trindade. Nele se fizeram constar princípios basilares da educação renovada, como a escola na e para a comunidade, o ensino pautado na observação e na experiência, o trabalho cooperativo e o uso dos livros escolares como auxiliares e complementares do ensino, não mais como recurso central.

Junto ao regulamento, identificou-se, durante os achados para esta pesquisa, que o professor paulista implementou, ainda no mesmo ano, programas de ensino próprios para os quatro níveis de ensino primário. Baseado em práticas mais ativas, Sebastião de Oliveira Rocha elencou nesse documento todas as disciplinas, especificando em termos de metodologia e didática, como o professor deveria conduzir os trabalhos em sala de aula. Essa constatação levou a crer que as

¹⁸ O contexto de implementação da Lei Orgânica de Ensino Primário Estadual e sua ligação com as políticas nacionalmente implantadas será narrado e aprofundado no capítulo 4 da tese.

diretrizes traçadas pelo regulamento dos grupos escolares não permaneceram apenas na textualidade, mas adentraram no universo dos grupos escolares de Santa Catarina, dando início a uma renovação nas práticas de ensino-aprendizagem vigentes até então — fossem elas tradicionais ou modernas.

Parte-se do pressuposto de que o regimento elaborado por Sebastião de Oliveira Rocha tenha saído de cena no panorama da história oficial por lutas políticas travadas no interior da base governamental do estado. Vale aqui lembrar, tal como expôs Neide de Almeida Fiori (1975), que por um longo período, mais precisamente de 1935 a 1950, a educação catarinense foi diretamente comandada pelo que se denominou Santíssima Trindade da Educação. A tríade, formada por Luiz Bezerra Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, apesar de respeitada pela maioria por seu grande poder de decisão nos assuntos educacionais, também possuía opositores. E foi em um dos movimentos de tentar limitar esse poderio que o paulista Sebastião de Oliveira Rocha entrou em cena, trazido para Santa Catarina pelo Interventor Federal Nereu Ramos, em 1938, para assumir uma superintendência criada para gerenciar todos os assuntos relacionados ao ensino, incluindo a subordinação do DE, o qual Luiz Bezerra Trindade chefiava.

Por questões que serão posteriormente discorridas, a estada do professor paulista em Santa Catarina foi bastante curta, tendo sido destituído do cargo ao findar de 1940 e substituído pelo então inspetor escolar Elpídio Barbosa¹⁹. Sobre esse episódio, Neide Fiori comenta (1975, p. 150) que “breve, Sebastião de Oliveira Rocha regressou a São Paulo sem ter cumprido sua missão: não reorganizou o ensino público do Estado de Santa Catarina”. Foi a partir do retorno desse professor que Elpídio Barbosa assumiu o DE e conduziu um trabalho que culminou na reforma por ele instituída em 1946. Destarte, apesar de breve, esta pesquisa procura mostrar que o trabalho por ele realizado afetou mais a cultura escolar dos grupos escolares do que essa pesquisadora supõe.

Defende-se, nesta tese, a ideia de que grande parte das modificações ocorridas no interior dos grupos escolares do estado referente aos *insights* eslanovistas aconteceu a partir das diretrizes elaboradas pelo Decreto-lei nº 714/1939, pelas orientações do DE encaminhadas aos grupos escolares por meio de circulares e por portarias e decretos mais direcionados a questões específicas, sem

¹⁹ A biografia de Elpídio Barbosa será apresentada no decorrer da tese.

que houvesse uma reforma geral do ensino — muitas dessas (re) articuladas por Sebastião de Oliveira Rocha e Elpídio Barbosa antes da reforma propriamente dita. Assim, pouco a pouco, de forma fragmentada e complementar, novos saberes e uma nova grade curricular foram sendo moldados, regras e modelos foram instituídos, bem como metodologias e práticas consideradas inovadoras, além de ações que favoreciam a formação dos professores para o fazer pedagógico e mecanismos de controle para sua execução. Tudo isso em concordância com os sentidos que os dirigentes educacionais atribuíram ao que se denominava Escola Nova.

Portanto, estabelece-se aqui a hipótese de que o Decreto-lei nº 298/1946, ou Lei Orgânica do Ensino Primário Catarinense, apenas oficializou, em termos de prescrição, um modelo específico de Escola Nova previamente construído, (re) apresentado e já introduzido nos grupos escolares do estado. Os traçados para esse mapa, o mapa das prescrições para a formação de professores primários em cenário escolanovista, assim como as normas específicas para a condução do ensino primário nos grupos escolares catarinenses, são assuntos para mais adiante.

Os elementos trazidos à baila para essa discussão foram elencados a partir do mapeamento, ou estado da arte, das produções científicas realizadas acerca do tema Escola Nova em contextos nacional e estadual. Em panorama macro, o recorte para a seleção das principais obras priorizou aquelas de autores considerados referência quanto às iniciativas da Escola Nova no Brasil. Do ponto de vista micro, foram elencados os trabalhos direcionados à implementação da concepção escolanovista no estado sob as perspectivas da escola de formação de professores e dos grupos escolares, das transformações pedagógicas realizadas e dos dispositivos utilizados para capacitação dos professores para o novo método. Enquanto aportes significativos para o embasamento e fundamentação do objeto desse estudo, as produções encontradas contribuíram igualmente para reforçar sua relevância, oportunizar novos questionamentos e conduzir a novos suportes necessários à sua compreensão.

No que tange ao movimento escolanovista e à introdução dos preceitos da Escola Nova no Brasil, inúmeros são os estudos que analisam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), bem como os aspectos relacionados às concepções e às práticas educacionais, ressaltando como a Escola Nova foi inserida no ideal de educação em seus primórdios. Como exemplos, destaco os estudos de

Nagle (1974) - “Educação e sociedade na primeira República”; de Carvalho (1988) - “Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930)”; de Romanelli (2001) - “História da educação no Brasil 1930/1973”; de Kulesza (2003) - “Genealogia da Escola Nova no Brasil”; e de Xavier (2004), que por meio do livro “Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate”, reúne uma coletânea de artigos de diversos autores em comemoração aos 70 anos de emissão do Manifesto. Autores como Nunes (1998), Horta (1982), Monarcha (1999), Mate (2002), Evangelista (2002), Carvalho (2003), Souza (2009) e Vidal (2001) também realizaram estudos pautados nos temas em destaque e serão por vezes trazidos como referência.

Para a compreensão da Escola Nova em contexto catarinense, incluindo as reformas propostas por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946), parte-se do estudo seminal de Neide Almeida Fiori (1975) a respeito dos aspectos da evolução do ensino público. Identificada como um marco para a compreensão das reformas ocorridas em Santa Catarina nos períodos colonial e republicano, essa produção serviu de referência para a condução de muitas pesquisas realizadas no âmbito da educação, principalmente por citar documentos legais importantes para a investigação dos aspectos educacionais do período.

Produções também relevantes são encontradas sob edição, coautoria e orientação da pesquisadora Dra. Maria das Dores Daros. Entre elas, os textos “A formação de professores da escola primária em Santa Catarina” (1998) e “Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história” (2002); o artigo elaborado em parceria com Ana Cláudia da Silva e Leziany Silveira Daniel (2005) sobre a reforma curricular no curso de formação de professores nos anos 1930/1940 em Santa Catarina; e a orientação da dissertação de Leziany Silveira Daniel (2003) sobre a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além dos estudos com a participação de Daros, há a pesquisa de Flávia Maria Machado Pinto (2001), que discute a escola pública em Lages na década de 1930; o artigo de Ticiane Bombassaro e Vera Gaspar da Silva (2011), no qual são analisadas algumas manifestações da Escola Nova em Santa Catarina; e a tese de doutorado de Ana

Paola Sganderla, “O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina”, defendida sob orientação de Diana Carvalho de Carvalho em 2015.

No que se refere às transformações pedagógicas prescritas e postas em prática nos/para os grupos escolares no estado, encontram-se os estudos de Franciele Otto (2012), “As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das “ligas da bondade” (1935-1950)”; a publicação de Vanessa Massioli e Giani Rabelo (2015), “As associações auxiliares da escola em Santa Catarina: entre a Escola Nova e a pedagogia tradicional”, e o artigo de Gladys Mary Ghizoni Teive e Fernanda Ramos Oliveira Prates (2013), “Associações auxiliares: vestígios de apropriações escolanovistas em grupos escolares de Florianópolis e Brusque - SC (1947 e 1951)”. É válido também referenciar a dissertação de Thuysa Schlichting de Souza (2016), que busca compreender as transformações na disciplina de aritmética nos grupos escolares catarinenses entre os anos de 1910 e 1946. Nesses trabalhos, observa-se uma maior ênfase dada à Reforma Elpídio Barbosa (1946) como referência e ponto de partida para a implementação e a legitimação dos preceitos escolanovistas.

Sobre os dispositivos ou formas complementares idealizados para a formação dos professores em atuação nas escolas primárias do estado, foram encontrados alguns estudos realizados em nível de mestrado e doutorado. Em relação às bibliotecas escolares, encontrei as dissertações de Alzemi Machado (2002) e a de Mariane Werner Zen (2007): “A implantação de bibliotecas escolares na rede de ensino de Santa Catarina (décadas de 30/40)” e “A ação educativa presentes nos clubes de leitura e bibliotecas escolares em Santa Catarina: o caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque-SC (1938-1950)”, respectivamente. As duas pesquisas foram defendidas junto ao Programa de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Em relação aos manuais escolares indicados para a capacitação de professores, detectou-se a dissertação de Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de Paula (2015), “Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)”, e a tese de Maristela da Rosa (2017), “Escolanovismo católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova em manuais pedagógicos (1930-1942)”, ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e orientadas pela

professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive. Sobre as representações das professoras dos grupos escolares acerca dos manuais escolares, há ainda o artigo da professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (2016), “Recepção de manuais escolares: um estudo a partir dos comunicados e atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Gustavo Richard (1946-1952)”.

Complementando as pesquisas sobre manuais escolares em esfera estadual, relacionam-se também as teses de Maria Rita de Almeida Toledo (2001), “Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial”, e o texto organizado pela mesma autora em parceria com Marta Maria Chagas de Carvalho (2006), “A biblioteca de educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica”. A tese de Roberlayne de O. B. Roballo (2012), “Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), também é referência sobre o tema.

No que se refere às semanas educacionais, destaca-se a dissertação de Ticiane Bombassaro (2006), “Semanas educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E sobre as revistas de educação, há a tese de Monica Terezinha Marçal (2017), “Discursos sobre crianças e infância em revistas pedagógicas (1920-1940) dirigidas à formação de professores em Portugal e Brasil/Santa Catarina”, também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, e o texto de autoria de Thaís Cardozo Favarin (2014), “Formadores da Pátria na Revista de Educação (Santa Catarina, 1936-1937)”.

Quanto aos boletins, nenhum estudo foi identificado. Trata-se de uma estratégia criada pelo DE com o objetivo de disseminar entre o professorado “conhecimentos de interesse à educação popular” (RAMOS, 1936, p. 28). Em formato mimeografado, o boletim era distribuído gratuitamente aos professores e trazia assuntos relacionados a estatísticas educacionais, informações geográficas e história pátria, bem como orientações aos professores acerca de condutas e métodos pedagógicos, cantos e partituras, entre outros. Foram encontrados 11 exemplares desses boletins, iniciando pela edição nº 7, datada de 19 de fevereiro de 1934, e finalizando com a edição nº 19, de 20 de dezembro de 1937. Não foi possível, entretanto, precisar a data de início da circulação, tendo em vista a não regularidade anual do número de edições. Por razões do recorte efetuado, as

estratégias que direcionaram a formação de professores para além dos muros da escola normal não serão foco deste estudo, permanecendo sua leitura vinculada aos resquícios encontrados nas prescrições direcionadas à escola normal e aos grupos escolares.

Concluído o levantamento bibliográfico, foi dado início ao trabalho de busca e leitura das fontes que conduziram à problematização do objeto da pesquisa e da construção desta narrativa historiográfica. Nesse movimento, considera-se, tal como Gabriel Giannattasio e Guilherme Canteri Bordonal (2011, p. 18-19), que

Ao construir sua pesquisa, o historiador formula questões ao objeto que partem do seu presente. Contudo, as respostas não são um segredo guardadas a sete chaves pelo objeto, prontas para serem desvendadas, descobertas ou decifradas; elas encontram-se na construção discursiva feita pelo historiador. [...] A historiografia não é capaz de reconstruir o passado, mas produz uma discursividade sobre a temporalidade com a ajuda de documentos e métodos, que são construídos no presente, lançando questões e respostas para um passado inacessível total ou parcialmente. Entende-se, portanto, que a história fornece ferramentas que auxiliam a construção de interpretações. Não há possibilidade de estabelecer verdades com a história, mas, simplesmente, oferecer interpretações capazes de se inserirem nos jogos de saber e de poder.

Sobre a seleção e a análise das fontes, observa-se que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos atribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2013, p. 69). Documentos que, quando questionados, transformam-se em fontes essenciais para a compreensão, a partir do presente, daquilo que um dia foi. Fontes que são tomadas, nessa cartografia, como símbolos²⁰ que informam sobre o espaço estudado e falam sobre a implantação da Escola Nova em território catarinense.

Justino Magalhães (2010, p. 35) classifica em três áreas as fontes de informação sobre a escola, as quais podem ser “transformadas em documentos” e tomadas como referência para o entendimento da cultura escolar: a) a materialidade, que pode ser explicitada por meio da arquitetura, dos mobiliários e dos uniformes; b) a organização e a ação pedagógico-didática, traduzidas, grosso modo, em normas e metodologias de ensino; c) vivências e memórias, registradas, principalmente, por meio da história oral temática ou de vida. A pesquisa por ora proposta é voltada aos

²⁰ Através de um sistema de símbolos mais ou menos complicados, o mapa é também uma mensagem de informação sobre os objetos, as formas, os fatos e as relações contidas no espaço estudado. Alguns desses símbolos são tão claros ou de uso tão corrente que são quase instintivamente percebidos por todos. Outros, mais sutis, devem ser explicitados através de uma legenda (JOLY, 1990).

limites da organização e da ação pedagógica e centra sua problematização ao campo das normatizações, por meio de documentos oficiais e prescrições instauradas no campo educacional no período recortado.

O trabalho de garimpo das fontes na trajetória desta tese teve seu início na base de dados do Acervo Elpídio Barbosa, localizado na sede do Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH/UDESC). Ali foram selecionados 20 livros digitais, compostos por leis, circulares, estatísticas educacionais, recortes de jornais, entre outros documentos, entre os anos de 1930 e 1950, totalizando mais de 6 mil páginas. Nesse momento do percurso, lembra-se de Arlette Farge, em seu livro “O sabor do arquivo”, quando questiona:

O que quer dizer exatamente: dispor de inúmeras fontes, e como conseguir tirar do esquecimento existências que jamais foram lembradas, nem mesmo em vida (a não ser eventualmente para serem punidas ou admoestadas)? Se a história é ressurreição intacta do passado, a tarefa é impossível; porém, esse aglomerado persistente parece uma súplica. Diante dela, talvez se esteja tão sozinho como o indivíduo diante da multidão; sozinho e um pouco fascinado. Porque se pressente ao mesmo tempo a força do conteúdo e a impossibilidade de decifrá-lo, a ilusão de restitui-lo (FARGE, 2009, p. 21).

Solitária e fascinada, realizei por meio de leitura dinâmica um levantamento nos livros selecionados, identificando por temas toda a legislação referente à implantação e ao desenvolvimento das concepções escolanovistas em Santa Catarina no período selecionado. Esse trabalho de escavação resultou num instrumento que serviu de base para localizar as transformações prescritivas no cenário educacional do estado e que será também disponibilizado para consulta no Acervo de Elpídio Barbosa ao fim desta narrativa.

Das fontes e informações encontradas nesta tarefa, faz-se ressalva às circulares emitidas pelo DE, já que sua análise foi de grande valia para o estabelecimento das proposições levantadas pela tese. Documentos oficiais elaborados no sentido de fazer circular informações e tomadas de decisões importantes acerca do ensino foram identificados no arquivo de publicações datadas entre 1920 e 1946. Na seleção das circulares emitidas no período delimitado para a pesquisa, percebeu-se que a produção desses documentos sofreu um acréscimo abrupto com o ingresso de Elpídio Barbosa como dirigente da educação, tendo um salto de 37, no ano de 1940, para 70 e 141, nos anos de 1941 e 1942, respectivamente (Quadro 1). Esse dado sugeriu pensar sobre os esforços realizados pelo intelectual para que seus modos de entender e fazer a educação de Santa

Catarina chegassem aos seus destinatários. Além disso, a presença no acervo de planos de trabalho para orientar as atividades de diretores e professores na administração deste intelectual afirma indícios da estruturação e implementação de sua política educacional, para além da Lei Orgânica por ele aprovada. Foram localizados, durante a pesquisa, planos de trabalho entre os anos de 1943 e 1948.

Quadro 1 – Número de circulares emitidas entre 1930 e 1944

Ano	Nº de Circulares Emitidas	Circulares Publicadas em Livro	Dirigentes de Educação que assinam	Função
1935	35	14	Luiz Sanchez Bezerra da Trindade	Diretor do Departamento de Educação
1936	25	9	Luiz Sanchez Bezerra da Trindade	Diretor do Departamento de Educação
1937	15	5	Luiz Sanchez Bezerra da Trindade	Diretor do Departamento de Educação
1938	26	10	Luiz Sanchez Bezerra da Trindade	Diretor do Departamento de Educação
		3	Sebastião de Oliveira Rocha	Diretor do Departamento de Educação
1939	30	8	Sebastião de Oliveira Rocha	Diretor do Departamento de Educação
		8	Roberto Moritz	Subdiretor Administrativo
1940	37	9	Sebastião de Oliveira Rocha	Superintendente Geral do Ensino
		8	Roberto Moritz	Subdiretor Administrativo
		3	Elpidio Barbosa	Superintendente Geral Interino do Ensino (dezembro de 1940)
1941	70	48	Elpidio Barbosa	Superintendente Geral Interino do Ensino (assina até janeiro de 1941)
			Elpidio Barbosa	Diretor Interino do Departamento de Educação (fevereiro de 1941)
1942	141	121	Elpidio Barbosa	Assina como Diretor Interino até outubro de 1942. A partir de novembro, como Diretor do Departamento de Educação.
1943	108	88	Elpidio Barbosa	Diretor do Departamento de Educação
1944	78	51	Elpidio Barbosa	Diretor do Departamento de Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em continuidade ao achado de fontes, efetuei uma visita ao acervo da Associação Brasileira de Educação (RJ) à procura de vestígios que pudessem informar sobre as relações estabelecidas na VI Conferência de Educação, realizada em Fortaleza, em 1934, na estruturação do Decreto-lei nº 713/1935. A Biblioteca Oswaldo Porto Rocha (RJ) e o banco de dados do Arquivo Público de São Paulo também foram consultados em busca das reformas realizadas por Fernando de Azevedo quando à frente da educação nesses estados. A procura por esses documentos se deu pelo fato de Neide Fiori (1975) e seguidores elencarem a informação de que as mudanças educacionais apregoadas nesses estados, principalmente nas efetuadas por Fernando de Azevedo em 1928 (Distrito Federal) e

em 1933 (São Paulo), influenciaram diretamente as normas estabelecidas pela Reforma Trindade.

Nos acervos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e da Biblioteca Pública do Estado, foram encontrados relatórios e mensagens de governadores, atas de reuniões pedagógicas, comunicados e planos de aula, atas de reunião de inspetorias e relatórios de inspeção que, como material empírico produzido pelos atores responsáveis pelo fazer acontecer da pedagogia da Escola Nova em Santa Catarina, tornaram-se de grande valia para cruzamento com as fontes primárias para a pesquisa no desvendar do *habitus* pedagógico escolanovista idealizado pelo DE.

Em relação à seleção das fontes, Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 78) ressaltam que “elas estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas”, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Porém, estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. De saída, o que determina o que serão as fontes é exatamente o problema recortado. A partir daí começa um árduo trabalho.

Assim, considerando o objetivo de construir uma cartografia das representações das representações acerca da Escola Nova e do *habitus* pedagógico desejado para o professor primário catarinense a partir das prescrições instauradas para as escolas formadoras de professores e grupos escolares, foram selecionadas as fontes primárias desta pesquisa. Para uma melhor visualização, o conjunto de documentos elegido se encontra disposto no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Fontes primárias utilizadas na pesquisa

Fontes Primárias/ Documentos	Datas	Descrição	Localização	Livro Digital/ Referência
Decreto nº 713	05 de janeiro de 1935.	Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado.	Acervo Elpidio Barbosa	Vol 5 1926-35
Decreto nº 714	03 de março de 1939.	Expede regulamento para os Grupos Escolares	Acervo Elpidio Barbosa	Vol 10 1939-58-59-60
Programa do Ensino Primário	1939.	Programas do Ensino Primário - do primeiro ao quarto ano.	Acervo Elpidio Barbosa	Vol 6 1935-1947
Decreto nº 298	18 de novembro de 1946.	Expede a lei Orgânica do Ensino Primário (estadual).	Acervo Elpidio Barbosa	Vol 12 1941-1948
Decreto nº 3.732	12 de dezembro de 1946.	Expede o programa para os estabelecimentos de Ensino Primário de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Vol 6 1935-1947
Decreto nº 3.733	30 de novembro de 1946.	Expede regulamento para o serviço de inspeção escolar.	Acervo Elpidio Barbosa	
Decreto nº 3.735	17 de dezembro de 1946.	Regulamento para os estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Encadernado 'COM' Vol 9
Decreto nº 8.529	02 de janeiro de 1946.	Lei Orgânica do Ensino Primário.	Portal da Câmara dos Deputados	https://www2.camara.leg.br
Circulares 1930 - 1941	1941.	Circulares emitidas entre 1930 e 1941 pelo Departamento de Educação de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Circulares 1930-1941/ In: Circulares 1920-1942
Circulares 1942	1943.	Circulares emitidas no ano de 1942 pelo Departamento de Educação de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Circulares 1942/ In: Circulares 1920-1942
Circulares 1943 - 1944	1944.	Circulares emitidas no ano de 1942 pelo Departamento de Educação de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Circulares de 1943 e 1944/ In: Vol 4 1920-46
Circulares 1945	1945.	Circulares emitidas no ano de 1945 pelo Departamento de Educação de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Caderno de Recortes/ Vol 19 1945-1946
Circulares 1946	1946.	Circulares emitidas no ano de 1946 pelo Departamento de Educação de Santa Catarina.	Acervo Elpidio Barbosa	Caderno de Recortes/ Vol 19 1945-1946

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Reforma Trindade (Decreto-lei nº 713/1935); Decreto-lei nº 714/1939 e Programa para o Ensino Primário (1939); Reforma Elpidio Barbosa (Decreto-lei nº 298/1946 e legislação complementar) e circulares: foram as representações sobre a Escola Nova encapsuladas nessas determinações que guiaram o entendimento sobre a questão proposta. A partir dessas normatizações, foram identificados também outros dispositivos legais propostos pelo DE para a consecução de seus objetivos em relação à mudança do *habitus* pedagógico dos professores e da cultura da escola primária catarinense, como boletins, revistas educacionais e semanas de educação. A temporalidade das referidas leis justificou, portanto, a periodicidade do estudo, ou seja, de 1935 a 1946.

Esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da nova história cultural. Dentro dessa vertente epistemológica, a história possui como principal objetivo identificar “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002b, p. 16-17), enfatizando os diferentes modos de ver e compreender o mundo pelos sujeitos

dados os distintos esquemas constituintes de sua realidade subjetiva. Partindo dessa significação, os documentos foram tomados como textos que fazem circular uma representação muito particular de educação e *habitus* pedagógico, elaborados a partir de apropriações efetivadas acerca da sociedade e da escola por parte das personalidades responsáveis por sua elaboração. Como resultado, a narrativa busca fazer uma leitura, a partir do presente, daquilo que os dirigentes do DE entenderam como Escola Nova e as principais características que o professor deveria ter e aprender para levar a cabo, nos grupos escolares, os pressupostos por eles disseminados.

De modo a compreender o modelo de Escola Nova, representado por meio dos documentos analisados, realizei o entrecruzamento com duas produções que elegi como seminais para o entendimento do movimento da Escola Nova no contexto brasileiro: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006) e o livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, de Lourenço Filho (1978). Para análise dos sentidos atribuídos à nova pedagogia, foram selecionados também dois manuais que circularam entre o professorado catarinense: “Didática da Escola Nova”, de Alfredo Miguel Aguayo (s/d), e “Manual da pedagogia moderna”, de Everardo Backhauser²¹ (1948).

Assim, no movimento entre ler as fontes selecionadas e elaborar um discurso norteador e argumentativo para desentranhar o *habitus* pedagógico e a cultura escolar de moldes escolanovistas em Santa Catarina, fundamentei a análise desta narrativa no conceito de representação, de Roger Chartier, apresentado na obra “À beira da falésia” (2002a). Nessa obra, o autor dedica o capítulo “O mundo como representação” à reflexão da história e seus objetos, trazendo os conceitos de representação e apropriação como fundamentos para o entendimento da história como uma prática cultural, pautada na construção de identidades sociais, na elaboração e na interpretação de sentidos dados a ver a realidade e nas relações de poder. Ele procura ainda desvendar, no tópico “Poderes e limites da representação: Marin, o discurso e a imagem”, a teoria da representação, seus conceitos e significados, e os dispositivos e mecanismos que a constitui. Complementando os dois textos, fiz uso das narrativas de “História cultural: entre práticas e representações” (CHARTIER, 2002b), na qual o autor procura fazer uma leitura das

²¹ A importância desses manuais e o estudo das representações de escola nova por eles expressas são detalhados no capítulo 3 desta tese.

práticas que constituem o mundo como representação, e do texto “Defesa e ilustração da noção de representação” (CHARTIER, 2011), que traz uma crítica sobre o uso historiográfico do conceito aqui elencado.

A teorização proposta por Chartier cerceia o entendimento de que as prescrições elaboradas pelos dirigentes do DE enunciaram um modelo específico de Escola Nova, ou seja, arquitetaram uma representação que deveria guiar a construção da identidade dos professores no universo das escolas formadoras de professores (e fora delas) e (trans)formar a concepção e a organização da escola primária existente aos novos moldes propostos. Nesse viés, a noção de representação pode ser entendida sob duas dimensões: uma, caracterizada como transparente ou literal do conceito, designa que toda representação “representa algo”, quer dizer, faz demonstrar uma presença de um objeto, pessoa ou conceito; outra, considerada como reflexiva, remete à presença de algo ausente, ao qual uma imagem, palavra ou texto atribui sentido pela expressão de sua ideia e de sua memória (CHARTIER, 2002b).

Observa-se que as nuances acima citadas são diretamente articuladas e complementares. Portanto, no movimento em que os diferentes sujeitos atribuem sentido ao mundo e à realidade, sempre haverá uma presença que buscará enunciar uma ausência (CHARTIER, 2002b). Assim, esta pesquisa toma a política educacional elaborada pelos dirigentes da educação catarinense como a apresentação material de um conjunto de ideias concebidas no sentido de levar a cabo um projeto específico de escola e de educação. Releva-se, para isso, que a renovação educacional almejada não foi idealizada exclusivamente por e para Santa Catarina, mas fazia parte dos debates e reformas ocorridos em outros estados do Brasil. No entanto, apesar de estar alinhada a um plano macro, entende-se a singularidade da concepção de Escola Nova aqui representada devido aos interesses e intencionalidades inerentes às representações construídas pelos reformadores e à escolha das práticas realizadas para que as prescrições fossem implementados à cultura da escola primária do estado.

A perspectiva acima relacionada vai ao encontro do proposto por Chartier (2002a, 2002b), quando afirma que os modos de pensar, ordenar e apresentar uma determinada realidade social são traduzidos por discursos construídos culturalmente e inscritos em práticas que produzem sentidos, que variam conforme a organização

dos grupos ou classes sociais e que, apesar de aspirarem à universalidade, são sempre determinados pelos propósitos e conveniência daqueles que as forjam:

Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, 2002b, p. 17).

Nesse sentido, a distinção dos dispositivos legais elaborados pelos intelectuais da educação catarinense como um produto de transmissão cultural que representa uma dada visão de educação sugere o diálogo com duas questões específicas. Primeiro que, para serem elaborados os instrumentos prescritivos, os educadores que os propuseram precisaram se apropriar de ideias já circulantes no mundo social/educacional acerca da Escola Nova — elencando, por meio de seu próprio entendimento, aquela (ou aquelas) que foi apresentada como oficial para Santa Catarina. Segundo, que eles foram pensados a partir de um lugar social específico — tanto em termos de hierarquia quanto da posição social de cada um dos sujeitos —, o que evidencia não apenas a intencionalidade dos discursos propagados, mas a existência de relações de poder forjadas para a legitimação do autor e das representações por ele instituídas.

Por apropriação se compreende, conforme Chartier (2002b), os processos de invenção e reapresentação praticados pelos sujeitos a partir dos processos de recepção dos símbolos e experiências do/no mundo. Interpretações criativas, nunca neutras, contudo, permeadas pelas subjetividades que as constroem. Esse conceito põe em relevo a pluralidade de significações que podem ser atribuídas a uma mesma representação, considerando que sua compreensão sempre estará vinculada às vivências daquele que a pensa e lê nos mais diferentes tempos e espaços. Seguindo esse enunciado, esta pesquisa entende a realidade como um texto e os reformadores da educação catarinense como leitores e agentes produtores de sentido. Ou, melhor dizendo, havia no contexto nacional um movimento que levantou a bandeira de uma renovação educacional pautada em princípios escolanovistas, cujas premissas foram representadas e se fizeram circular em conferências, teses, manuais pedagógicos ou mesmo foram empreendidas à época em reformas em estados como São Paulo e Distrito Federal. Esse conjunto

de significados foi apropriado e reinventado por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, Sebastião de Oliveira Rocha e Elpídio Barbosa a partir de suas próprias lentes, levando em consideração suas experiências, valores, expectativas, intenções e interesses, cuja tradução foi reapresentada nos documentos oficiais durante suas trajetórias à frente do DE no período recortado pela tese.

Tomar as representações como produções elaboradas a partir do consumo de determinados bens culturais e/ou intelectuais, como propõe a perspectiva charteriana, supõe entender a narrativa histórica como o resultado do estudo das condições e dos processos nos quais se constrói o sentido (CHARTIER, 2002b). Sob esse ponto de vista, toda fonte documental problematizada para qualquer tipo de história nunca poderá ser tomada como uma tradução literal daquilo que procura significar. Nela se encontram imbricadas “razões, códigos, finalidades e destinatários particulares” próprios daqueles que a produziu e que precisam ser identificados para se entender as situações ou práticas que são o elemento da representação. Dessa maneira, a história somente é possível quando o pesquisador realiza a conexão entre “as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Agir como se os textos (ou as imagens) tivessem significados por si mesmos, fora das leituras que os constroem, leva de facto, quer se queira ou não, a remetê-los para o campo intelectual (e sensorial) que é o do historiador que os analisa, ou seja, a decifra-los através das categorias de pensamento cuja historicidade não é de modo nenhum apreendida e que se consideram implicitamente como permanentes. Restituir essa historicidade exige em primeiro lugar que o «consumo» cultural ou intelectual seja ele próprio tornado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas as que o produtor, o autor ou o artista, investiram na sua obra (CHARTIER, 2002b, p. 58-59).

Apreender como uma dada realidade social é arquitetada numa proposta em que a representação é tomada como eixo central de análise, tal como expõe Chartier, permite que se articulem três relações centrais que esses sentidos e significados estabelecem com o mundo real: primeiro, pelo trabalho de classificação e recorte que fabrica as múltiplas visões intelectuais pelas quais a realidade é paradoxalmente construída pelos indivíduos e grupos; segundo, pelo conhecimento das práticas que objetivam caracterizar uma identidade social, sua maneira própria de ser e estar no mundo, conferindo ao sujeito uma descrição simbólica daquilo que ele é e da posição social que ocupa; e, por último, pelo conhecimento pelo qual

essas identidades são institucionalizadas e objetivadas por instâncias coletivas ou indivíduos singulares, perpetuando a existência de um coletivo ou de uma posição social (CHARTIER, 2002a, p. 73). Essa trama existente entre realidade e representação consente afirmar a aproximação entre os conceitos de representação e *habitus*, tendo em vista que as representações não são apenas construídas e dadas a ler pelos sujeitos e grupos que dela se apropriam. Porém, atuam efetivamente na subjetivação, significação e manutenção das próprias identidades individuais e grupais no mundo da vida e na organização da sociedade.

É nesse panorama de apropriação, representação e produção de identidades que esta pesquisa dedica sua ênfase, detendo-se a investigar como as representações oficializadas pelos dirigentes educacionais catarinenses atuaram na construção de uma identidade específica, a identidade docente. Para tal, faz-se necessário mobilizar o conceito de *habitus* pedagógico, cunhado por Gladys Mary Ghizoni Teive em seu livro “Uma vez normalista, sempre normalista” (2008). Esse arquétipo de mestre ou “modo de ser professor” é denominado pela autora de *habitus pedagógico* e refere-se à “matriz de percepções, de apreciações e de ações” que atua como guia e orienta tanto a reprodução de condutas como a invenção de novas estratégias de ensinar no dia a dia dos professores em ação (TEIVE, 2008, p. 31). Matriz essa estruturada por meio de dois tipos de experiências: das vividas em seu percurso acadêmico na escola formadora de mestres e das situações experimentadas no decorrer de seu percurso profissional. Um esquema organizado subjetivamente, que significa e dá sentido às percepções, pensamentos e decisões do(a) professor(a) e que condiciona seu “jeito de ser” e fazer em sala de aula (e fora dela).

Trata-se, como afirma Teive (2008, p. 194), de um *modus operandi*, de uma

[...] *Matriz de percepções, de apreciações e de ações*, a qual orientaria tanto a ação planejada do/a professor/a como a improvisação, tanto a concretização de esquemas e de receitas como a invenção de novas estratégias, tanto as *condutas* inconscientes como as decisões mais racionais, tanto a ação planejada como a improvisação, a qual, via de regra, é tida pelos professores como ‘natural’ [...]. Segundo Perrenoud, o/a professor/a tenta constantemente integrar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados que envolvem a sua prática pedagógica e, nessa perspectiva, o *habitus* pedagógico seria uma “espécie de computador que, funcionando em tempo real, transforma esses dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível”. Por conseguinte, pode-se afirmar que a prática pedagógica está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões, ou seja, ao *habitus* pedagógico (TEIVE, 2008, p. 31).

O *habitus* pedagógico seria, pois, uma disposição bastante particular de experimentar e expressar o processo de escolarização, arraigada a partir de normas, saberes e práticas consideradas legítimas em determinado espaço/tempo e traduzida em uma crença irrefutável acerca de determinada filosofia pedagógica. Nesse sentido, conforme a autora (2008), a prática pedagógica estaria diretamente enraizada a um sistema subjetivo de decisões, elaborado a partir das vivências particulares de cada docente em seu processo de formação. Processo esse direcionado não apenas pela escola formadora de mestres, mas por toda e qualquer atividade ou artefato cujo fundamento seja transmitir determinado ideário ou metodologia pedagógica.

Como se pode depreender, essa definição é alicerçada no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2005). Identificado como um dos eixos centrais de sua sociologia, o conceito pode ser entendido como um

Sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhe propiciam uma posição e uma trajetória determinada no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Esse “sistema de disposições” atua como um “inconsciente coletivo” que, inculcado em cada sujeito por mecanismos de socialização, por meio da interiorização da exterioridade, gera ações — uma exteriorização da interioridade, em concordância com um padrão extrinsecamente estabelecido. Ações essas nunca dadas automaticamente como uma reprodução, porém, como um princípio de encadeamento de ações, como reflexo de um conjunto de probabilidades que pressupõe a (re)tradução do “efeito passado em futuro esperado”. “Elas se definem em primeiro lugar em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, [...] em relação a um a vir, ao contrário do futuro como ‘possibilidade absoluta’” (BOURDIEU, 1983, p. 14-15). Portanto, só é possível

Explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Nesse viés teórico, parte-se do pressuposto de que é na escola direcionada à formação de mestres que os primeiros esquemas de constituição do *habitus pedagógico* se produzem e se reproduzem, fixando modelos do professor desejado. Desde os conhecimentos legitimados, as metodologias selecionadas, as práticas e as regras a serem seguidas até as avaliações desenvolvidas, entre outros: tudo deverá contribuir para a constituição dos sistemas de disposições que guiarão o ser professoral quando do desenvolvimento de sua prática. Além disso, as próprias experiências de leitura e apropriação do mundo educacional realizadas pelos educadores em livros, manuais, cursos, diretrizes etc. e a (re)elaboração de suas próprias práticas contribuem para que esses esquemas previamente aprendidos sejam (re)incorporados ou modificados. Interessa-me, nesse sentido, compreender qual o *habitus* pedagógico desejado/propagado pelos reformadores catarinenses e desvendar esse “modo de ser professor” a partir dos saberes e práticas encapsulados ao novo currículo da escola normal e ao novo currículo dos grupos escolares.

Reitera-se, tal como pressupõe a teoria das representações, que toda a política educacional arquitetada no período analisado, enquanto “representação de práticas” e “prática de representações” (CHARTIER, 2011, p. 16), ou seja, como produções culturais (e intelectuais) forjadas sob uma lente específica a rerepresentar os pressupostos filosóficos e didáticos da Escola Nova catarinense, foram permeadas de intencionalidades e (trans)figuraram posições e relações de poder por meio das quais seus autores procuraram legitimar a si mesmos e aos pontos de vista que buscaram instituir. Nesse sentido, os dispositivos oficiais forjados são tratados por esta tese como uma estratégia de imposição de uma cultura singular, que, quando apropriada por seus destinatários (normalistas, professores, diretores e inspetores, também entendidos como consumidores), deveria levar a cabo um projeto de professor e de educação específico.

O conceito de estratégia é aqui analisado sob a ótica de Michel de Certeau (1998) em sua produção “A invenção do cotidiano”. No decorrer da obra, em que o autor procura narrar o modo como as mais diversas representações do mundo são apropriadas (consumidas) e transformadas em artes de fazer, ou práticas cotidianas pelos mais diversos grupos, a estratégia é definida como:

Ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes)

capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (CERTEAU, 1998, p. 102).

Nessa concepção, a teorização foi operacionalizada no sentido de identificar como esses dispositivos foram sendo edificados pelos dirigentes educacionais durante o percurso trilhado no DE e de que maneira foram articulados para que pudessem chegar aos seus consumidores. De mostrar o lugar de onde cada intelectual reapresentou, de modo particular, o sistema de discursos que se fez circular nos documentos oficiais e as relações de saber-poder estabelecidas no movimento de estruturação/adequação/legitimação dos preceitos por eles idealizados. Além disso, coube perceber quais ações de controle e vigilância foram maquinadas e o modo como se organizaram para que as (re)apropriações efetuadas por seus consumidores fosse traduzida da forma mais próxima possível daquela elaborada por seu produtor.

De modo a alcançar os objetivos propostos para a investigação, a cartografia empreendida foi estruturada do seguinte modo:

Entendendo o Decreto nº 713/1935 como marco referencial de introdução da Escola Nova no estado de Santa Catarina a partir da implementação de novas normas para a formação do professorado, o segundo capítulo é iniciado pelas bases referenciais deste documento e pelo contexto de sua elaboração. Em seguida, o documento é esquadrinhado no sentido de esboçar o desenho curricular produzido para a escola normal, as novas normas, saberes e práticas legitimadas pelo DE para a sintonização da escola normal aos ditames da pedagogia da Escola Nova. Em relação às normas, são priorizadas, sobretudo, aquelas relacionadas à aplicação dos novos métodos de ensino, com destaque para o centro de interesse, certamente o que teve mais visibilidade em Santa Catarina. Quanto aos saberes e práticas, são privilegiadas as novas disciplinas e conteúdos incluídos no currículo do curso normal superior vocacional, destacando-se os conhecimentos ditos científicos, eixo estruturador do novo *habitus* pedagógico, do novo “jeito de ser professor”.

No terceiro capítulo, ganha centralidade o Decreto nº 714/1939 e os programas para o ensino primário introduzidos por Sebastião de Oliveira Rocha como Superintendente de Educação do estado. São analisadas, especialmente, as novas normas e saberes por ele incluídos no currículo dos grupos escolares, buscando compreender qual o “jeito de ser professor” desejado a partir de 1939, efetuando-se, para tal, interfaces com o *habitus* pedagógico de molde intuitivo

proposto pela Reforma Orestes Guimarães (1911-1935). Ainda neste capítulo, analisa-se a proposta das associações auxiliares da escola e, sobretudo, o papel do professor na sua condução.

No capítulo quatro, são discutidas as representações de Escola Nova e o *habitus* pedagógico desejado pela Reforma Elpídio Barbosa, decretada no ano de 1946. Para isso, são traçados os panoramas econômico, político e educacional que direcionaram a aprovação do primeiro plano educacional estabelecido nacionalmente para o ensino primário e que fixou as bases para a reforma catarinense. Em seguida, são enfatizadas as estratégias delineadas por Elpídio Barbosa para a modificação do *habitus* pedagógico dos professores em ação nos grupos escolares nos anos que precederam sua reforma. Para finalizar o capítulo, o destaque é oferecido à Lei Orgânica Estadual do Ensino Primário — Decreto nº 298/1946 — e aos decretos complementares a ela, ou seja, o regulamento para os estabelecimentos do ensino primário (Decreto nº 3.735/1946), o programa para os estabelecimentos de ensino primário (Decreto nº 3.732/1946) e as normas para a inspeção escolar (Decreto nº 3.733/1946). A partir desses documentos, foram analisados os realinhamentos, as exclusões, permanências e inovações em relação ao proposto anteriormente pelo DE, por iniciativa de Sebastião Rocha e do próprio Elpídio Barbosa.

Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as principais conclusões obtidas, terminando, assim, a minha cartografia acerca do novo *habitus* pedagógico desejado para o professor primário catarinense, sobretudo o dos grupos escolares, pelas reformas de base escolanovista levadas a cabo a partir de 1935 em Santa Catarina.

2 PARA UMA CARTOGRAFIA DO *HABITUS* PEDAGÓGICO ESCOLANOVISTA: PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATIVOS EM SANTA CATARINA

Investigar o *habitus* pedagógico dos professores primários catarinenses sob a égide da Escola Nova, ou seja, o “jeito de ser professor” considerado o mais legítimo e o mais compatível com os avanços das chamadas ciências da educação, sobretudo da biologia, da sociologia e da psicologia, significa, em última instância, traçar, a partir de fontes diversas, as coordenadas de implantação de uma nova cultura escolar para a escola primária catarinense. Um *habitus* que deveria suplantar os esquemas do modelo escolar anteriormente disseminado por Orestes Guimarães. Nesse sentido, faz-se necessário iniciar o esboço deste mapa a partir da Reforma Trindade (1935), que oficializou os preceitos escolanovistas no estado, delineando os novos saberes, normas e práticas que deveriam ser postos em prática na instituição responsável pela formação dos professores ativos: a escola normal.

2.1 COMO FORMAR PROFESSORES INTUITIVOS E ATIVOS: A REFORMA TRINDADE (1935-1945) COMO COORDENADA

“Viveiro de educadores”! Fonte germinativa da moral, civilidade e do bom exemplo! Nestas palavras de Olavo Bilac encontramos a tradução daquela que seria a filosofia da reforma que almejava modificar o *habitus* do professorado primário catarinense na década de 1930. Segundo ele,

[...] ao lado das árvores, há outras, que ainda são as mais belas e piedosas: são na Escola, que tem raízes para o patriotismo, flores para a formosura moral, e frutos para a rigorosa e cívica nacionalidade. Árvore mater, uma Escola Normal e a procriadora de todas as outras. Viveiro de educadores, esta casa é uma catedral de onde irradia para os outros templos a torrente de fé, a caudal do entusiasmo, a larga canalização das boas ideias e dos exemplos benéficos (BILAC, 1936, p. 01).

Estas palavras circularam nos boletins do DE entre as escolas catarinenses na década de 1930, anunciando aos mestres qual seria a sua tarefa: mais que instruir e moralizar, nacionalizar. Fazia-se necessário, no entanto, fomentar as “raízes” para que os ideais escolanovistas pudessem frutificar, fixando-se prescrições que viessem a legitimar aquilo que se esperava em termos educacionais e, mais do que isso, que assegurassem a sua prática no universo das escolas.

Traçaram-se, então, novas diretrizes para as instituições formadoras de professores, consubstanciadas no Decreto-lei nº 713, de 5 de janeiro de 1935.

De acordo com David Tyack e Larry Cuban (2001, p. 22), uma reforma educativa se traduz, via de regra, numa tentativa organizada de corrigir problemas sociais. Nela e a partir dela “descobrem-se os problemas, inventariam-se remédios, adotam-se novas políticas e se produz a transformação institucional”. Por conseguinte, na esteira de acompanhar os clamores pelo ensino ativo, pela formação de um cidadão livre e consciente que pudesse se adequar à sociedade do trabalho, Luiz Sanchez Bezerra da Trindade (Figura 1), na função de diretor da instrução pública catarinense, instituiu oficialmente o documento base que deveria transformar a cultura da escola normal, adequando-a aos ditames da pedagogia da Escola Nova.

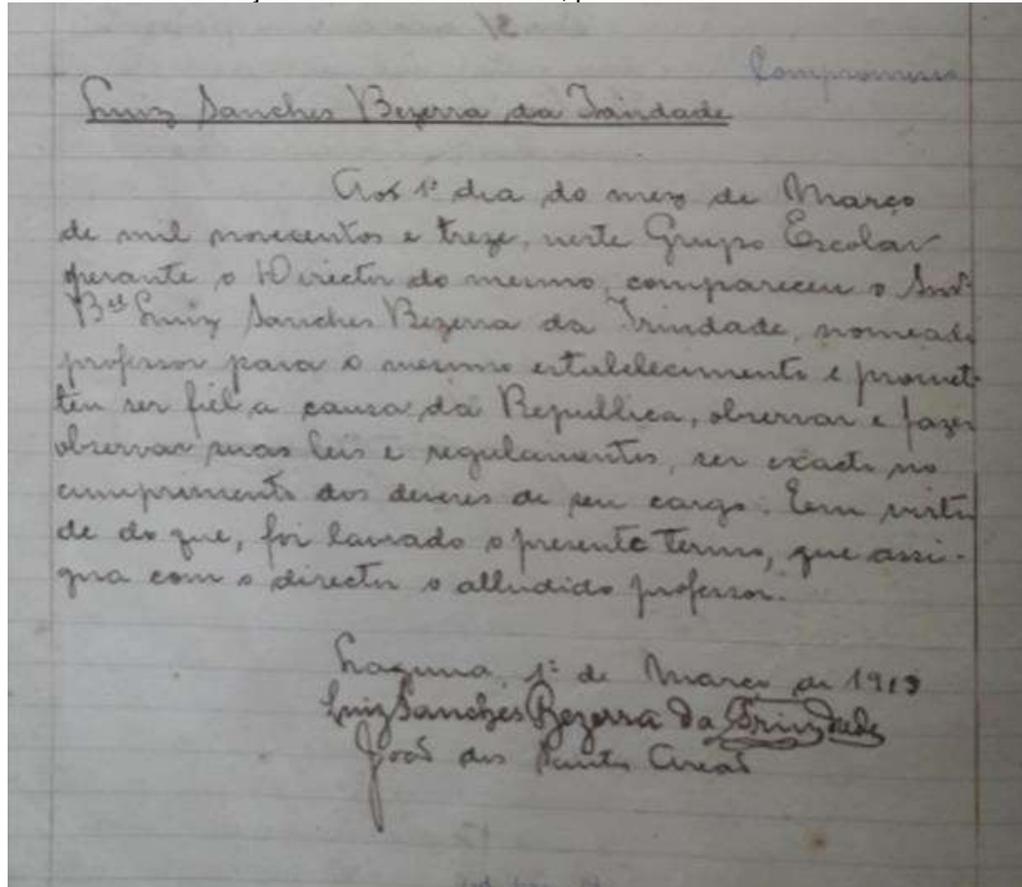
Figura 1 – Luiz Sanchez Bezerra da Trindade



Fonte: Revista de Educação, 1936, n. 2, s. p.

Luiz Trindade iniciou suas atividades no magistério público no ano de 1913, como professor no Grupo Escolar Jerônimo Coelho²² (Figura 2), em Laguna, sendo posteriormente designado para assumir a direção dessa escola, em 1917, com a ida do então diretor, João dos Santos Areão, para Lages. Fazia, portanto, parte da equipe de Orestes Guimarães.

Figura 2 – Termo de nomeação do educador em 1913, p. 4a



Fonte: Livro “Termos de Compromissos” – acervo da E.E.B. Jerônimo Coelho.

Dado o prestígio que foi angariando na sua profissão, dez anos após assumir como diretor de grupo escolar, já exercia o cargo de inspetor escolar e desempenhava funções técnicas na Diretoria de Instrução Pública (FIORI, 1975). Entre os anos de 1928 e 1930, Luiz Trindade assumiu por diversas vezes como

²² O Grupo Escolar Jerônimo Coelho foi inaugurado no ano de 1912, como um dos sete primeiros grupos escolares do estado — educandários estes responsáveis por disseminar os ideários da pedagogia moderna e fomentar os princípios da escola universal e de massas, tão aclamados com o advento da escola pública brasileira. Foi, igualmente, berço do primeiro curso complementar do estado, que começou a funcionar anexo ao grupo escolar, no dia 2 de janeiro de 1913. Funcionou com a denominação Escola de Educação Básica até o ano de 2017, sendo cedido pelo governo do estado para implantação de um colégio militar.

diretor interino da instrução pública do estado, na gestão de Manoel da Nóbrega, e, em 1933²³, foi nomeado oficialmente para o cargo de diretor efetivo, no qual permaneceu até 1938. Sobre a sua competência na condução destes cargos, Anfilóquio Nunes Pires assim se pronunciou:

Luiz Trindade, por excelência o técnico do ensino superior e primário, o homem dínamo do trabalho incessante e do perfeito conhecimento dessa engrenagem que se divide e subdivide em todos os ramos do seu departamento, obedecendo ao mesmo princípio básico, é hoje, um dos sustentáculos da organização pedagógica (PIRES, 1936, p. 3).

Por integrar a equipe do professor Orestes Guimarães, ele conhecia os postulados da pedagogia moderna, do método de ensino intuitivo e das lições de coisas, os quais alicerçaram a reforma da instrução pública catarinense de 1911 e se faziam ainda vigentes. Segundo Teive (2008), Orestes Guimarães era natural de Taubaté, tendo sido contratado em 1906 pelo governo do estado de Santa Catarina para organizar e dirigir o Colégio Municipal de Joinville, adequando-o aos moldes dos grupos escolares paulistas. Devido ao sucesso do trabalho realizado na cidade, foi contratado no mandato do governador Vidal José de Oliveira Ramos (1910-1914) para reformar a instrução pública catarinense²⁴ nos moldes da reforma da instrução pública realizada em São Paulo, a partir de 1891.

Sobre João dos Santos Areão (1892-1980), após uma breve atuação como professor na região de Taubaté, foi convidado por Orestes Guimarães para dirigir o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna, um dos sete implantados por ele entre 1911 e 1913. Teive (2014), ao discorrer sobre a trajetória do professor Areão, relata que ele assumiu a direção do primeiro grupo escolar de Laguna no ano de sua inauguração, 1912, guiado pelos preceitos modernos de que a formação de professores deveria acontecer na prática, por meio da observação de bons modelos, ou seja, de bons e experientes mestres. Para isso, ministrava aulas-modelo aos professores do grupo, ofício também desenvolvido pelos demais professores

²³ Relação dos Inspetores ou Diretores efetivos ou interinos da Instrução Pública entre os anos 1919 e 1933 (nomeação/ exoneração): Dr. Henrique da Silva Fontes [28-05-1919/ 27-09-1926]; Prof. Antônio Mâncio da Costa [28-09-1926/ 12-06-1928]; Dr. Manoel da Nóbrega [12-06-1928/ 16-05-1930]; Prof. Altino Corsino da Silva Flores [16-05-1930/ 31-10-1930]; Prof. Francisco Barreiros Filho [31-10-1930/ 01-02-1932]; Prof. Adriano Mosimann [01-02-1932/ 24-04-1933]; Prof. Luiz Sanches Bezerra Trindade [24-04-1933] (RAMOS, 1936, p. 32). Apesar de a relação estabelecer a admissão de Trindade a Diretor de Instrução somente em 1933, sua assinatura já é observada neste cargo em circulares do ano de 1930.

²⁴ Conforme Fiori (1975), a Lei nº 846/1910 forneceu as bases gerais da reforma, tendo o Decreto nº 585/1911 reorganizado a instrução pública seguindo as orientações da primeira.

paulistas que foram contratados para dirigir os primeiros grupos escolares catarinenses. Após dirigir por breve período o Grupo Escolar Vidal Ramos (1917-1918), em Lages, e a escola complementar anexa, reassumiu a direção do Jerônimo Coelho, onde permaneceu até 1922, quando assumiu, também mediante convite de Orestes Guimarães, a função de inspetor escolar.

Trindade, tal qual Orestes Guimarães, acreditava que “a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola, capaz de possibilitar acesso da população ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica” (TEIVE, 2008, p. 80) e, por conta disso, defendia a necessidade de uma escola pública universal, laica e gratuita. O cenário da Reforma Orestes Guimarães certamente não era o mesmo daquele que gerou a Reforma Trindade. Nos anos 1910, as escolas primárias enfrentavam um “arcaísmo”²⁵ em seus programas e métodos de ensino, além de altíssimas taxas de analfabetismo. Somado a isso, evidentemente, havia o problema ocasionado pela vinda de imigrantes, cujos filhos desconheciam a língua e a cultura brasileira, sério obstáculo à unidade nacional e ao avanço social, cultural e econômico desejado. Nesse panorama, à educação escolar pública caberia o dever de nacionalizar o povo, tornando-o “disciplinado, saudável e, principalmente, produtivo” (TEIVE, 2008, p. 72).

Na função de Inspetor Geral do Ensino (1911-1919), Orestes Guimarães atuou como o principal geógrafo, desenvolvendo prescrições que se tornariam o ponto central para o desenvolvimento dos traçados que configurariam o avanço do “mapa” educacional catarinense. Vinte e cinco anos mais tarde, Ambrósio da Silva (1936, p. 37) descreve que suas diretrizes ainda eram consideradas “a porta de ouro que se abriu na legislação educacional catarinense”, delineando “uma forma”²⁶ e o “destino” da instrução pública catarinense e do sentimento de patriotismo, interesse e zelo dedicado pelo governo.

²⁵ Ao arcaísmo da instrução associava-se uma escola de caráter religioso e de regime conservador, direcionada pelo ensino monitorial/mútuo – ou método Lancaster e Bell. Este método, introduzido legalmente nas escolas brasileiras em 1827, tinha como centro das atividades os monitores ou decuriões, alunos mais adiantados que ficavam sob a responsabilidade de ensinar os menos capacitados. Ao professor, cabia a função de supervisionar os monitores. Devido ao baixo custo e à estrutura didática que permitia alfabetizar até 500 crianças de uma só vez, estimava-se que o método funcionaria como alternativa para a alfabetização das grandes massas (TEIVE, 2008). Todavia, os altos índices de analfabetismo presentes nos primórdios da primeira república demonstram que o método fora ineficiente, pelo menos no que se aplica ao caso brasileiro.

²⁶ Inclusão da autora.

Os dois principais pilares de sua reforma foram a reorganização da escola normal catarinense²⁷ e a criação dos grupos escolares. Além disso, foi reestruturado o serviço de inspeção escolar e investido na formação continuada dos professores em exercício, grande número deles leigos, mediante a técnica da demonstração *in loco* dos pressupostos da pedagogia moderna, sobretudo do método de ensino intuitivo e das lições de coisas. Esse trabalho foi realizado por Orestes Guimarães na função de Inspetor Geral do Ensino, auxiliado por sua mulher, professora Cacilda Rodrigues Guimarães, também contratada pelo governo do estado para auxiliar na reforma (TEIVE, 2008). Anos mais tarde, alternativas similares seriam postas em ação pelo DE.

Quanto às formas de escolarização²⁸ propostas pela reforma de 1911, Moraes (2016) evidencia que o Decreto-lei nº 585, que reorganizou o aparelho de ensino público, distribuiu o ensino público em escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e escola normal. A classificação grupos escolares, escolas preliminares, escolas intermediárias e escolas provisórias, igualmente, pode ser identificada em relatório emitido pelo Secretário Geral, Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa²⁹, em junho de 1911. Contudo, observa-se que algumas das nomenclaturas evidenciadas não foram comentadas durante os relatórios de governo entre os anos de 1912 e 1914, os quais se referem, principalmente, às escolas isoladas e aos grupos escolares, que integravam o ensino primário, e às escolas complementares e à escola normal, que regiam o ensino profissional.

Conforme o Decreto-lei nº 796, de 2 de maio de 1914, que aprovou o programa para grupos escolares e escolas isoladas, a graduação do ensino catarinense estaria estabelecida do seguinte modo: a) escolas isoladas - com duração de três anos, seus egressos teriam o direito à matrícula no último ano de curso dos grupos escolares; b) grupos escolares - com quatro anos de curso, seria a sequência das escolas isoladas. Sua conclusão daria direito ao ingresso no primeiro

²⁷ Decretos-lei nº 572 (SANTA CATARINA, 1911), e nº 593 (SANTA CATARINA, 1911a).

²⁸ Guiada pela perspectiva de Jean Michel Chapoulié e Jean Pierre Briand (1993), Teive (2008, p. 96) relaciona o conceito “formas de escolarização” a um tipo de estabelecimento ou programa de escolarização dirigido a uma finalidade ou clientela específica.

²⁹ Nasceu em Lages em 17 de janeiro de 1870. Além de militar, dedicou-se ao jornalismo e foi redator de jornais em sua cidade natal. Ingressou na carreira política como vereador na Câmara Municipal de Lages, permanecendo por dois mandatos: 1895-1897 e 1907-1910. Foi também superintendente municipal (atual cargo de prefeito) daquela cidade entre os anos de 1926 e 1930 e foi deputado estadual por seis vezes. Entre os mandatos, chegou a assumir a Secretaria Geral dos Negócios do Estado — de 1902 a 1906 e de 1910 a 1912 —, onde ganhou destaque por seu desempenho na área educacional (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2019).

ano das escolas complementares; c) escolas complementares³⁰ - anexas aos grupos escolares e sequência deles, dariam aos concluintes a possibilidade de adentrar no terceiro ano da escola normal, onde repetiriam diversas disciplinas do curso anterior, além de estudarem princípios de pedagogia e psicologia aplicados ao ensino; d) escola normal - desenvolvimento do programa das escolas, acrescidas as disciplinas de literatura da língua, princípios de psicologia e pedagogia, física e química (SANTA CATARINA, 1914a).

Em 1915, sob o governo de Felipe Schmidt, foram criadas as escolas reunidas, pelo Decreto-lei nº 1.044, de 14 de setembro. Esse formato representaria, segundo Fiori (1975), uma fase de processo de evolução de uma escola isolada para um grupo escolar. Em resumo, a situação geral do ensino estadual primário no ano de 1917 era a seguinte: escolas isoladas (9.138 alunos), grupos escolares (2.261 alunos), escolas reunidas (627 alunos), escolas complementares (195 alunos) e escola normal (85 alunos). Apesar do número de 12.306 alunos matriculados, o forte fenômeno de evasão escolar reduzia a frequência efetiva a 70% (FIORI, 1975, p. 101).

A criação de novas formas escolares com o intuito de assegurar o “verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino” de modo gradual e progressivo, proposta por Guimarães, de acordo com Teive (2008, p. 97), não foi totalmente exitosa — haja vista o fato dos grupos escolares terem sido instalados apenas nos grandes centros urbanos, ou seja, nos municípios que apresentavam número igual ou superior a 300 crianças em idade para cursar o ensino primário. Nesse sentido, foram criados, até 1918, apenas sete grupos escolares³¹, o que fazia das escolas isoladas e reunidas (em menor número) as principais possibilidades de acesso ao ensino preliminar. Lucio (1936, p. 3) relata que esse cenário seria alterado somente na década de 1930, quando “Aristiliano Ramos³² foi interventor do estado (1933-1935) e ampliou significativamente o número de grupos escolares e escolas complementares, sobretudo nas zonas coloniais”.

³⁰ Criadas pelo Decreto nº 604 (SANTA CATARINA, 1911b).

³¹ Grupo Escolar Conselheiro Mafra (Joinville); Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Laguna); Grupo Escolar Lauro Müller (Florianópolis); Grupo Escolar Luiz Delfino (Blumenau); Grupo Escolar Silveira de Souza (Florianópolis); Grupo Escolar Vidal Ramos (Lages); Grupo Escolar Vitor Meirelles (Itajaí).

³² Aristiliano Laureano de Ramos nasceu em Lajes (SC) no dia 10 de maio de 1888. Primo de Nereu Ramos, iniciou sua carreira política como Deputado Estadual em 1916, onde permaneceu até 1921. Em Lages, foi superintendente substituto (1919-1922) e em 1927 assumiu o posto de vereador. Em abril de 1933 foi designado para suceder ao major Rui Zubarán na interventoria em seu estado (FGV CPDOC, 2019).

Tal investida, cultivada e alargada pelo governador Nereu de Oliveira Ramos³³ (1935-1945), filho de Vidal Ramos, já apresentava, na segunda metade da mesma década, índices escolares expressivos em comparação com as demais unidades da federação. Conforme o Boletim Organização do Ensino Primário, emitido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1942), o estado de Santa Catarina tinha, no ano de 1937, o maior indicador de frequência escolar entre crianças de sete a 11 anos, contando com taxa pouco superior a 9% de infrequência e evasão, enquanto o percentual que exprimia o déficit para o restante do território era de 40%, atingindo igualmente, no ano de 1940, o maior percentual de matrículas.

Em termos financeiros, consideradas suas rendas totais, o boletim expressa que Santa Catarina era o estado que mais investia em educação, exibindo, na perspectiva de Lourenço Filho, uma administração exemplar no que tange às políticas implementadas e aos serviços executados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1942). A expressão dos indicadores pode também ser identificada no considerável aumento do número de escolas criadas no período. A Tabela 1, abaixo, aponta esse índice em uma escala de 18 anos (1925 -1942).

³³ Filho de Vidal José de Oliveira Ramos, governador do estado de Santa Catarina entre os anos de 1902 e 1905 e 1910 e 1914, nasceu em 3 de setembro de 1888 na cidade de Lages. Bacharelou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1909, retornando no ano seguinte à sua cidade natal, onde iniciou sua carreira como advogado. Em 1911, mudou-se para Florianópolis, ingressando no jornalismo e, em seguida, começando sua trajetória na política, sendo eleito como deputado estadual (1911-1912). Ainda na política, foi oficial de gabinete no segundo mandato de Vidal Ramos, deputado estadual entre os anos de 1919 e 1921. Foi um dos fundadores do Partido Liberal Catarinense (PLC), bem como seu primeiro presidente (1937-1932). Elegeu-se por essa sigla como deputado federal por dois mandatos: 1930-1930 e 1933-1935. Governou Santa Catarina por duas vezes: a primeira, entre 1935 e 1937, eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa; e a segunda, durante o Estado Novo, entre 1937 e 1945, nomeado pelo Governo Federal (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2019b).

Tabela 1 – Movimento do Ensino Primário Geral – 1925 a 1942³⁴

Ano	Matrícula (nº)	Frequência (nº)
1925	57.006	47.983
1926	58.200	49.674
1927	63.484	53.466
1928	59.839	50.704
1929	69.798	60.940
1930	72.082	59.345
1931	74.957	64.905
1932	87.224	59.258
1933	104.141	85.463
1934	106.683	75.672
1935	108.811	83.459
1936	120.587	89.470
1937	133.036	95.844
1938	124.762	86.254
1939	129.025	95.117
1940	138.528	103.953
1941	140.495	105.617
1942	143.709	111.199

Fonte: Dados levantados pela autora a partir dos relatórios de governo dos anos de 1936 e 1943.

Considerando as taxas de matrícula entre os anos de 1925 e 1942, percebe-se um incremento de 86% nas matrículas do ensino primário geral entre os anos de 1925 e 1935. Somente no período em que Aristiliano Ramos esteve no governo, o acréscimo foi de aproximadamente 25% em relação aos números de 1932, totalizando um aumento de 21.587 matrículas. Na gestão de Nereu Ramos, o contingente de crianças matriculadas continuou crescendo, chegando a patamares 252% maiores em relação à segunda metade dos anos 1920.

Para Lourenço Filho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1942), o êxito alcançado por Santa Catarina no que se refere aos baixos índices de crianças em idade escolar não matriculadas nos estabelecimentos de ensino primário, quando comparado com outros estados da federação, deveu-se à institucionalização do Decreto-lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939³⁵, somada à abertura de novas

³⁴ Os números dizem respeito à somatória das instituições de ensino primário estaduais, municipais e particulares. Foram consideradas, para fins de elaboração do quadro, as taxas gerais de matrícula, ou seja, o número total de alunos matriculados durante o ano letivo.

³⁵ Decretada durante a gestão de Sebastião de Oliveira Rocha como Superintendente Geral da Instrução, a lei fixou a obrigatoriedade escolar para crianças em idade entre 08 e 14 anos de idade,

escolas e outras medidas³⁶ complementares de organização. A referida lei formalizou a quitação escolar, um “atestado, a pedido verbal do interessado, de que este está cumprindo as exigências das normas que regem a obrigatoriedade escolar, ou delas está isento legalmente”. Sem a devida certidão de quitação de débitos escolares para com o estado, nenhum cidadão poderia — entre outros impedimentos — “ser admitido em qualquer serviço do Estado ou Município” ou mesmo “extrair certidões negativas ou obter atestados de quaisquer repartições estaduais ou municipais” (SANTA CATARINA, 1939, p. 6-7).

Em sua opinião, os resultados da aplicação da lei foram ainda mais relevantes sobre a regularidade da frequência escolar, logo, acerca do rendimento geral do ensino. Nessa direção, acreditava que

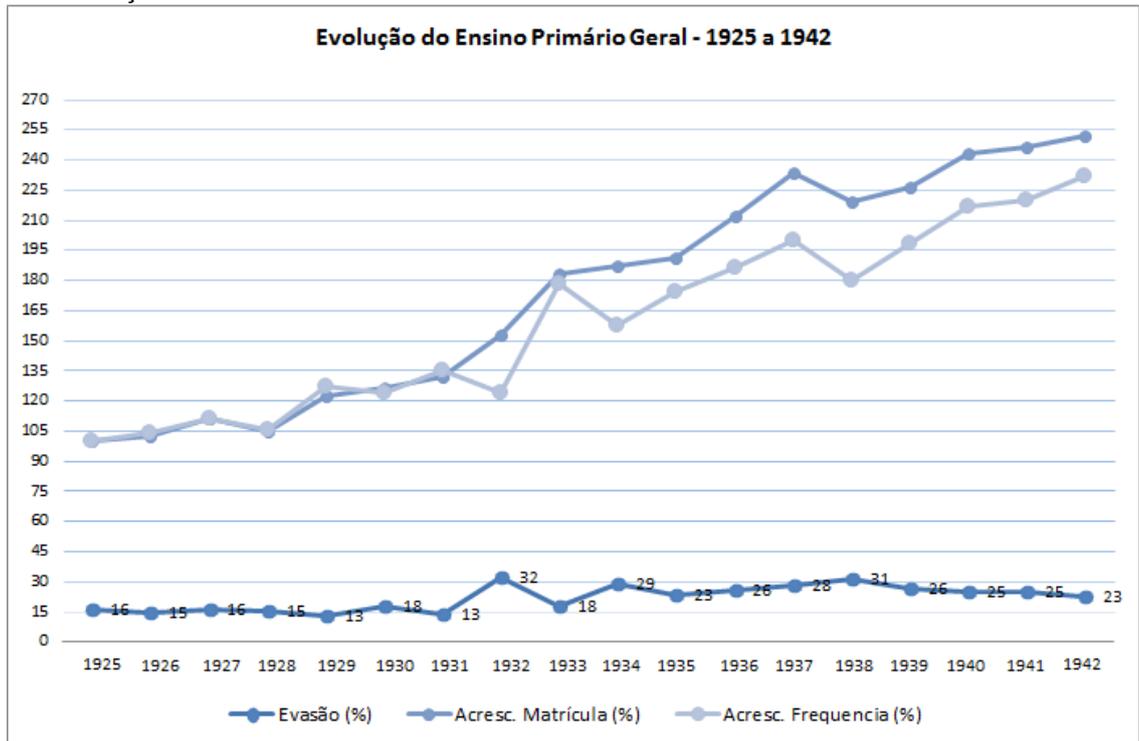
No triênio anterior ao da aplicação da lei, sobre cada 100 alunos matriculados nas escolas primárias de Santa Catarina, apenas 70 frequentavam regularmente a escola, taxa apenas sensivelmente superior à média de frequência obtida em todo o país. Em 1939, primeiro ano de aplicação da lei, esse índice subia para 74; em 1940, já era igual a 75; e, no caso de 1941, ascendia a 78 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1942, p. 11)³⁷.

Avaliando os dados representados no Gráfico 1, aprecia-se que apesar da queda nos índices de evasão escolar obtida a partir da aplicação da citada lei, a taxa de evasão nas escolas de ensino primário ainda continuou superior a 20%, apresentando um nível de desistência maior que no ano de 1925.

permanecendo vigente essa faixa etária até a implementação do Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que alterou a destinação do ensino primário a crianças de sete a 12 anos, remetendo a obrigatoriedade deste ensino ao exposto pela Constituição Federal de 1946. Antes disso, no ano de 1928, o Decreto nº 2.176, de 22 de junho, havia estabelecido frequências obrigatórias distintas para escolas de zonas urbanas e rurais, sendo: entre sete e 14 anos para zonas urbanas e entre sete e 12 anos para escolas de zonas rurais, com idade máxima de frequência facultativa de 13 anos para meninas e 14 para meninos (escolas isoladas). Nos grupos escolares, a idade máxima para frequência seria de 16 anos.

³⁶ O relatório não especifica quais seriam as medidas, porém, releva-se aqui o serviço de inspeção escolar e os controles de escrituração aplicados no período.

³⁷ Os dados apresentados pelo Ministério da Educação/INEP apresentam leve variação quando considerados os dados expressos oficialmente nos relatórios de governo e que foram tomados como base para elaboração da Tabela e do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do Ensino Primário Geral – 1925 a 1942

Fonte: Dados levantados pela autora a partir da Tabela 1.

Quanto à queda abrupta nas matrículas registradas no ano de 1938, ela pode ser atribuída à austera política de nacionalização do ensino, impulsionada pelo Decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938, que, estabelecendo regras para o ensino primário nas escolas particulares do estado, proibiu o exercício do magistério a professores estrangeiros não naturalizados e tornou obrigatória a regência de aulas apenas na língua vernácula, sob a pena do fechamento do estabelecimento de ensino quando verificado o não cumprimento das disposições legais³⁸ (SANTA CATARINA, 1938). Em relatório apresentado em outubro de 1938, o então governador Nereu Ramos ilustrou o fechamento desses educandários, exprimindo a preocupação do governo em atender aos alunos:

Em virtude dos novos dispositivos legais sobre o ensino privado, fecharam-se dezenas de escolas particulares, onde ele não era ministrado em vernáculo, ou onde era em maneira defeituosa, por estrangeiros professores.

O governo, invariavelmente, há providenciado para dar assistência escolar aos alunos saídos dos estabelecimentos interditados (RAMOS, 1938, p. 26).

³⁸ Para essa fiscalização, foi criada a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, a qual foi confiada a Luiz Sanches Bezerra Trindade pela “sua capacidade de trabalho e conhecimento perfeito do meio” (RAMOS, 1938, p. 27).

Nesse contexto, com o desenvolvimento substancial da rede de ensino catarinense a partir de 1933 e o impedimento dos professores estrangeiros que atuavam, em grande parte, nas zonas coloniais, caberia intensificar também o número de escolas para a capacitação de novos professores, haja vista que só existia uma escola normal pública no estado, situada na capital. Porém, mais que ampliar a rede, novos métodos de ensino deveriam ser implementados, como forma de acompanhar os debates educacionais que ocorriam em âmbito nacional naquele momento.

O discurso proferido pelo então governador Adolpho Konder, por ocasião da recepção dos participantes da 1ª Conferência do Ensino Primário, realizada em Florianópolis, em 1927, demonstra, em certo sentido, que a necessidade de organizar o ensino na perspectiva da Escola Nova já vinha sendo discutida por professores e intelectuais no fim da década de 1920 em Santa Catarina, acompanhando as reformas já implementadas em outros estados, tais como a de Lourenço Filho, no Ceará (1922), de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927), e, posteriormente, de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

Para disseminar escolas requer-se tão somente farta disponibilidade financeira; para aperfeiçoar a instrução, porém, mister se faz conhecer e aplicar a lição da experiência, recolhida e elaborada pelos estudiosos e pelos mestres.

Muito se tem feito, sem dúvida, pelo ensino em Santa Catharina, afirmava eu ao traçar o meu programma de governo, mas muita cousa ainda resta por fazer, para adaptar a organização montada ás melhores conquistas da pedagogia, que evolue no sentido da formação de uma mentalidade prática na criança, em contrário á orientação antiga, alheia a essas cogitações de imediata utilidade (SANTA CATARINA, 1927, p. 21).

“Reformar a sociedade, pela reforma do homem”. Assim traduz Jorge Nagle (1974) o entusiasmo pedagógico que se manifestou em amplas discussões e nas diversas reformas educacionais pelo Brasil a partir da segunda década dos 1900 e que, conseqüentemente, moveu a instrução catarinense para o mesmo espectro de pensamento e mudança. À guisa da ideologia liberal, e impulsionado por uma visão cívico-nacionalizadora, disseminava-se, de um lado, “a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares”, se tornaria possível “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”; por outro, imbuía-se a confiança de que

“determinadas formulações doutrinárias” indicariam uma renovação para a “verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Nesse viés, a escola era vista como a responsável por capacitar as crianças para a vida coletiva e produtiva, desenvolvendo-as na sua integralidade, cabendo ao professor mediar o seu aprendizado e despertar o seu interesse pelos conteúdos, os quais deveriam estar adequados ao seu cotidiano. Em mensagem direcionada às normalistas do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis) em 1940, o governador Nereu Ramos, fazendo uso da palavra como paraninfo das magistrandas, apropriou-se de Fernando de Azevedo para traduzir a nova função da escola e as expectativas direcionadas ao mestre a partir dos ideais da escola ativa:

A escola, dí-lo Fernando de Azevedo, deve dar ao aluno o gosto e a vontade de afirmar-se pelo trabalho; a consciência da necessidade, da unidade e da constância do esforço; o sentimento da dignidade e da beleza do trabalho e a disciplina da atividade cooperativa, da solidariedade de ação, orientada para um fim determinado.

O professor deve ser mais do que um mestre, um despertador de interesses e de energia, um criador de alegria pelo trabalho, um estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domine os alunos, colaborando com eles, orientando as suas tendências pessoais e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento (apud RAMOS, 1940, p. 173-174³⁹).

Vale frisar que a questão dos altos índices de analfabetismo da população brasileira passou a ser discutida com mais afinco nos primeiros anos pós República, tendo sido o estado de São Paulo o primeiro a buscar solucioná-lo por meio da Reforma Caetano de Campos, iniciada em 1891. Teive e Dallabrida (2011) afirmam que esta reforma, sedimentada nos postulados da pedagogia moderna, foi iniciada pela reforma da escola normal, seguida da criação dos grupos escolares, escolas que se diferenciavam radicalmente da escola isolada por implantarem a seriação do ensino primário de quatro anos, sendo que cada série tinha um professor, fato que implicava a definição e a ordenação determinada dos saberes escolares nos programas de ensino, bem como o ensino simultâneo. Para administrá-los, foram criadas as funções de diretor escolar, inspetor regional e chefe escolar, os quais deveriam efetivar as determinações normativas do estado.

³⁹ Esse trecho de Azevedo fora também citado por Elpídio Barbosa, no mesmo ano, em relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Na época, Elpídio exercia o cargo de diretor interino do DE (BOMBASSARO; SILVA, 2011). Esse fato indica a possibilidade de Nereu Ramos ter recebido auxílio do diretor de instrução para elaboração de seu discurso ou mesmo utilizado seu relatório para realizar o embasamento de sua fala.

Essa experiência inovadora, ainda segundo os autores (2011), foi disseminada nos outros estados da federação brasileira nas primeiras décadas do século XX, por meio do fenômeno conhecido como “bandeirismo paulista do ensino”, sendo efetivada por viagens de estudo ao estado de São Paulo por educadores e políticos e, especialmente, pelo empréstimo de técnicos, no movimento conhecido como Missões de Professores Paulistas. Tais técnicos eram professores com diploma da escola normal de São Paulo e experiência docente na gestão dos primeiros grupos escolares paulistas, conhecedores, portanto, da pedagogia moderna, principalmente do método de ensino intuitivo e lições de coisas.

O modelo paulista de educação, difundido país afora na década de 1910, pode ser entendido como uma fase “facilitadora” à implementação, mais tarde, do escolanovismo, assim como teriam sido, conforme, Jorge Nagle, a reforma Leôncio de Carvalho, no Rio de Janeiro (1879), e os pareceres de Rui Barbosa sobre ela:

É esse o sentido que têm determinados elementos que se encontram na reforma Leôncio de Carvalho, no “Parecer” de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, na fundação de escolas pelas diversas correntes do protestantismo, na “Exposição Pedagógica” de 1883, na criação do “Pedagogium”, na reforma da instrução pública paulista, realizada por Caetano de Campos, na introdução do método de “intuição analítica”, ainda nas escolas paulistas, na primeira administração de Oscar Thompson; a mesma interpretação deve ser dada à criação de laboratórios de psicologia e pedagogia por Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça em São Paulo, bem como determinados conteúdos de obras sobre a educação – por exemplo, trabalhos de Ciridião Buarque, Sampaio Dória ou o “Anuário do Ensino do Estado de São Paulo”, de 1917 (NAGLE, 1974, p. 239).

Assim, utilizando-se também dos sentidos como elemento pedagógico e alicerçando-se no ideal da “escola para todos” — capaz de desenvolver o sentimento de comunidade e cooperação com métodos pragmáticos e adaptados aos problemas imediatos de cada região —, a concepção de educação da Escola Nova exigia do professor o “alargamento de seu horizonte mental e do seu raio de ação”, bem como o aprendizado da “técnica segura dos processos”, calcada sobre princípios e bases científicas (AZEVEDO, 1934, p. 252). De modo a disseminar esse ideário, em paralelo às reformas implementadas, num cenário em que cabia aos estados legislarem sobre a instrução pública, intelectuais à frente da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁴⁰ passaram a organizar conferências, buscando

⁴⁰ Fundada em 1924 por um grupo de profissionais liderados por Heitor Lyra, a Associação Brasileira de Educação (ABE) nasceu com o propósito de influenciar o pensamento educacional brasileiro por meio de um amplo projeto de atuação a nível nacional, ampliando o debate e realizando conferências

discutir e elaborar sugestões que serviriam de linhas mestras, pelo menos em tese, para a promoção de uma unidade nacional em termos educacionais e pedagógicos.

Dentre os eventos realizados, destaca-se a importância das discussões concretizadas na IV Conferência Nacional de Educação⁴¹, com sede no Distrito Federal, em 1931, a qual, mais do que estabelecer o Convênio Interestadual de Estatística Educacional, levantou a necessidade de uma declaração de preceitos para um programa de política educacional. Essa iniciativa, anunciada por Nóbrega da Cunha e, posteriormente, redigida por Fernando de Azevedo⁴², foi publicada em 1932 sob o título de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Evidencia-se que Nóbrega da Cunha foi o designado nessa conferência para esboçar os princípios de educação e definir as diretrizes para as prescrições legais da educação do país. Todavia, considerando-se como “membro de uma vanguarda”, transferiu o compromisso para Fernando de Azevedo, que estava em São Paulo na ocasião e que, após ser informado, aceitou “o compromisso de consubstanciar num manifesto todos os ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação”. No presente evento, Cunha se referiu a Azevedo como sendo “a suprema liderança da nova educação no Brasil” (CUNHA, 2003, p. 59).

Na época, intenso era o alarido em prol de políticas para a constituição de uma escola democrática, de caráter único, gratuita e obrigatória. Pleiteava-se a conquista de uma instituição educacional organizada como um “‘mundo natural e social embrionário’, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade”, movida por uma pedagogia ativa e social voltada para a “expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o [...] para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade” (MANIFESTO..., 2006, p. 196).

Apesar disso, não eram todos que acreditavam em sua possibilidade. Afora os católicos, que buscavam a inserção do ensino religioso facultativo como

como forma de incentivar as reformas educacionais de vários estados e, mais ainda, da construção de uma legislação nacional. Faziam parte da associação profissionais de várias classes, entre eles, arquitetos, médicos e educadores que coadunavam, tal como expõe Freire Filho (2002, p. 13) com o ideal de “contribuir para que os habitantes do Brasil pudessem se transformar em povo brasileiro”.

⁴¹ Sobre os trabalhos da IV Conferência Nacional de Educação, ver CUNHA, 2003.

disciplina⁴³, o Diretor Geral da Instrução Pública anterior à Trindade, Adriano Mosimann (1932-1933), igualmente apresentava restrições quanto à aplicação dos novos métodos de ensino. Em relatório emitido ao Interventor Federal do estado de Santa Catarina, Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), sobre a sua participação como delegado nos trabalhos da IV Conferência Nacional de Educação, ele assim se pronunciava:

Como já tivemos a honra de dizer, o autor da excelente tese a que nos referimos (*Sr. Dionísio Teixeira – referindo-se a Anísio Teixeira*), tem razão quando considera o método da Escola Nova como o ideal de ensino. O que queremos frisar é que ele não deve ser generalizado, enquanto não tivermos professores que saibam aplicar com proveito, e, enquanto existirem, no interior, centenas de milhares de crianças que crescem sem instrução de espécie alguma.

Até então, pensamos, não devemos senão nos aproximar desse método, com justiça tão preconizado; naturalmente, atendendo sempre as circunstâncias e a outros múltiplos fatores, que podem aconselhar a adoção integral deste em alguns casos, e o emprego do método dogmático e tradicional, em outros (MOSIMANN, 1931, p. 19).

Mosimann (1931) apresentava cinco pontos que, em sua opinião, contradiziam a aplicação do método nas escolas do estado: 1) a necessidade primeira de adequar as escolas normais para a capacitação dos professores ao novo método; 2) a exigência exposta sobre o número total de alunos em sala de aula — máximo de 20 —, implicando o não cumprimento na ineficiência do método; 3) a falta de dinheiro por parte dos estados e da União para a compra de todo o aparato necessário para a estruturação da escola que se propunha; 4) o número restrito de alunos por sala, exigindo a criação de um contingente muito maior de estabelecimentos de ensino; 5) a injustiça que seria cometida com as milhares de crianças no sertão, que ficariam sem instrução devido à impossibilidade de prover escolas em todas as localidades. A Reforma Trindade (1935) seguiria ao pé da letra o primeiro ponto desta lista, apostando na adequação das escolas normais aos ditames da Escola Nova.

2.1.1 Sobre a VI Conferência Nacional de Educação e sua influência na elaboração da Reforma Trindade

⁴³ Esse fato gerou polêmica na VI Conferência Nacional de Educação, quando o Sr. Sussekind de Mendonça foi agredido após impedir que o Dr. Ciro Vieira da Cunha apresentasse uma moção a ser dirigida à Assembleia Constituinte sobre a inclusão do ensino religioso facultativo nas escolas, alegando o tema ser assunto vedado pelo regimento (CAVALCANTE, 2000).

Obedecendo às orientações fixadas nas conferências organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e, especialmente, na VI Conferência Nacional de Educação⁴⁴, realizada em Fortaleza em 1934, Luiz Trindade idealizou a sua reforma. Ocorrida entre os dias 2 e 10 de fevereiro, esta conferência teve a participação de Luís Andrade⁴⁵ como delegado de Santa Catarina, também eleito como representante da ABE no estado, em escolha de novo Conselho Diretor realizada durante as atividades do evento.

Apesar do empenho da Diretoria de Instrução do Ceará em organizar um evento “digno” para a participação de grandes figuras da educação brasileira à época, desanimadoras foram as notícias recebidas acerca da ausência de nomes fervorosamente esperados. O fato pode ser observado em notícia publicada no Jornal O Povo de 26 de janeiro de 1934:

O sexto Congresso de Educação está em fóco. Honrada a nossa terra com a sua escolha para séde da mesma conferência educacional, tudo indicava teríamos, em Fortaleza, durante os trabalhos do Congresso, todas as figuras exponenciais da causa do ensino. Aos poucos, no entanto, chegaram noticias desalentadoras, pois á conferencia faltarão vultos como os de Afranio Peixoto, Anizio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Everardo Backheuser. Líderes da campanha educacional no Brasil essas conspicuas mentalidades, deixando de comparecer a conferência, prejudicarão, até certo ponto, os objetivos do Congresso (O POVO, 1934 apud CAVALCANTE, 2000, p. 196).

A justificativa dada por Gustavo Lessa, diretor da Companhia Melhoramentos, em carta emitida a Joaquim Moreira de Sousa e publicada em “O Nordeste”, em 26 de janeiro de 1934, foi que muitas das faltas se deram pelo envolvimento dos intelectuais com os preparativos do ano letivo (apud CAVALCANTE, 2000, p. 195-196). Além disso, a concorrência do evento com dois outros movimentos de grande relevância para a educação nacional — a instauração da Assembleia Nacional Constituinte (1933) e a redação do projeto constitucional⁴⁶ —, bem como as

⁴⁴ Parcas são as produções encontradas acerca da VI Conferência Nacional de Educação e sua influência nos debates acerca das políticas educacionais brasileiras, sendo, inclusive, silenciado por Fernando de Azevedo em uma de suas obras de maior referência: A cultura brasileira. Esse silenciamento, inclusive, torna-se alvo de problematização em estudo realizado por Cavalcante (2000)..

⁴⁵ Até o presente, não foi encontrada nenhuma referência acerca do educador.

⁴⁶ Segundo Villa (2011), após oito meses de acalorada discussão, a nova Constituição Brasileira fora aprovada em julho de 1934. Depois de sua promulgação, foram convocadas novas eleições, nas quais Getúlio Vargas foi eleito como presidente constitucional. O documento se estendeu até novembro de 1937, quando houve o golpe de estado que garantiu a permanência do mesmo Getúlio à frente do poder até meados de 1945.

expectativas relativas às mudanças estruturais no Ministério da Educação, também foram vistas como motivos para o ocorrido (CAVALCANTE, 2000).

O evento foi subdividido em 13 sessões, cujas comissões técnicas foram designadas pelo presidente do evento, Dr. Joaquim Moreira de Souza, diretor da Instrução Pública do Ceará. Na sessão de educação pré-escolar, Celina Nina (Maranhão) e Mario Queiroz Rodrigues (Espírito Santo) comandaram os trabalhos; sobre o ensino primário, Consuelo Pinheiro (Distrito Federal) e Zilda Assunção (Minas Gerais); no ensino secundário, A. Almeida Junior (São Paulo) e Guilherme A. Ribeiro (Pará); na seção de ensino normal, Emilio Kemp (Rio Grande do Sul) e Maria José de Mello Paiva (Minas Gerais); no ensino profissional, Edgard Sussekind Mendonça (E. Rio) e Luiz Freire (Pernambuco); no ensino superior, Cantidio Moura Campos (São Paulo) e Laudelino Gomes (Goiás); em administradores de educação, Leoni Kassef (Distrito Federal) e Alcides Nogueira (Amazonas); na de inspetores de ensino, Moysés Xavier de Araújo (E. Rio) e José Vicente Barbosa (Pernambuco); em diretores de escolas, Luiz Rego (Maranhão) e Marcia Lindemberg Rocha (Distrito Federal); para coordenar os trabalhos em educação artística, Ceição Barros Barreto (Distrito Federal) e Anadir Coelho (Rio Grande do Sul); em educação física e recreação, Renato Eloy de Andrade (Minas Gerais) e Mario Queiroz Rodrigues (Distrito Federal); em educação higiênica, J. Castilho Junior (Minas Gerais) e Manuel Florentino (Paraíba); para a seção de adultos, Armanda Álvaro Alberto (E. Rio) e Maria Augusto Sousa Rubin (Piauí).

O Relatório Geral dos Trabalhos foi editado pelo jornal cearense *Gazeta de Notícias*⁴⁷, no dia 11 de fevereiro de 1934, por ocasião do encerramento das atividades. No que tange aos trabalhos discutidos,

Foram apresentados ao Congresso 25 relatórios e teses, pelos professores: Celina Avilie Nina, Hortência Pereira Barreto, Maria Pompeia Junqueira, na Secção de Educação Pré-Escolar; Consuelo Pinheiro, Maria Reis Campos, Venancio Filho e Mme. Helena Antipoff, na de Ensino Primário; Adalberto Menezes de Oliveira, Candido Melo Leitão e D. Xavier de Matos, na de Ensino Secundário; Luiz Freire e Leoni Kassef na de Ensino Superior; Armanda Alvaro Alberto, na de Educação para Adultos; Georgina de Albuquerque, Edgar Sussekind de Mendonça e Ceição de Barros Barreto, na de Educação Artística; J. Castilho Junior, na de Educação Higiênica; Maria do Carmo Vidigal Pereira das Neves, Joaquina Teixeira Daltro, Juraci da Silveira e *Anirísia*⁴⁸ Santiago, na de Diretores de Escolas; Joaquim Alves

⁴⁷ Não foi possível localizar a edição do jornal *Gazeta de Notícias* no Arquivo Público do Ceará, nem na Biblioteca Pública do Estado do Ceará.

⁴⁸ O nome da professora aparece nos documentos com três descrições: Anirísia, Anfrísia e Afrísia.

e Moisés Xavier de Araújo, na de Inspetores de Ensino; Joaquim Moreira de Souza e Leoni Kaseff, na de Administradores da Educação Pública (apud CAVALCANTE, 2000, p. 203).

Das teses propostas, 18⁴⁹ delas apresentaram suas considerações descritas em documento⁵⁰ localizado no acervo da ABE no Rio de Janeiro. Não houve teses na seção dedicada ao ensino normal, apenas relatórios em forma de estudo, elaborados pelos representantes Anadyr Coelho e Emilio Kemp (Rio Grande do Sul); Cândido Mello Leitão (Distrito Federal) e Luiz Freire (Pernambuco) (6ª CONFERÊNCIA..., 1934, p. 60).

Destarte, foi na tese discutida na seção sobre administração pública que Trindade encontrou as diretrizes para a reorganização da educação catarinense, mais precisamente no que se refere à reestruturação do DE, anteriormente denominado Diretoria da Instrução Pública. O documento, intitulado “Como organizar os Departamentos Estaduais de Educação ou Ensino, de maneira a preencherem devidamente suas funções”, de autoria de Joaquim Moreira de Souza, preocupava-se em explorar questões relativas à burocracia e à técnica, propondo que tanto a arte do administrar quanto a arte do fazer acontecer a educação integral tão desejada para as instituições escolares brasileiras deveriam ser especializadas e

⁴⁹ **Ensino Primário:** 1) “Classificação e promoção de alunos” – Profas. Arteobela Frederico, Elvira Nisynska da Silva e Joaquina Daltro (*); 2) “O estudo da literatura infantil na Escola Primária” – Profa. Maria Reis Campos; 3) “O ensino da linguagem e da literatura na Escola Primária” – Profa. Consuelo Pinheiro; 4) “O filme educativo no ensino da [...]” – Prof. Venâncio Filho; **Diretores de Escolas:** 5) “Como pode a diretora melhorar o ensino a cargo de suas auxiliares” – Profa. Juracy Silveira; 6) “Como orientar o mestre para maior eficiência do ensino. Sua formação cultural e pedagógica” – Profa. Maria do Carmo Vidigal das Neves; 7) “Como a diretora de Escola pode orientar e aperfeiçoar o ensino a cargo das professoras de sua escola” – Profa. Anfrisia Santiago (*); **Ensino Secundário:** 8) “Qual o melhor meio de avaliar o aproveitamento dos alunos no curso secundário” – Prof. Candido de Mello Leitão(*); 9) “Como avaliar o aproveitamento dos alunos no curso secundário” – Prof. Adalberto Menezes de Oliveira (*); 10) “Como incentivar nos estabelecimentos de ensino secundário a adoção de novos métodos educacionais” – D. Xavier de Mattos O. S. B.; 11) “Novos métodos para o ensino secundário” – J. da Rocha Moreira; **Educação Pré-Escolar:** 12) “Plano de Organização, um tipo simples, prático e econômico de escolas maternas, permitindo iniciar, desde já disseminar em todo o país, a educação pré-escolar” – Profa. Celina Airlie Nina; 13) Tese de mesmo assunto – Profa. Hortência Pereira Barreto; **Educação Artística:** 14) “Como organizar nas escolas, o canto orfeônico de modo que atenda as suas finalidades de cultura artística, formação do gosto, formação de disciplina e coesão de um povo?” – Profa. Ceição de Barros Barreto; 15) “Como deve ser compreendido nas escolas o desenho espontâneo” – Profa. Georgina de Albuquerque (*); **Educação Higiênica:** 16) “O ensino de higiene nas escolas primárias” – Prof. J. Castilho Junior (*); **Administradores da Educação Pública:** 17) “Como organizar os Departamentos Estaduais de Educação ou Ensino, de maneira a preencherem devidamente as suas funções técnicas?” – Prof. Joaquim Moreira de Souza (*); **Inspeção Escolar:** 18) “Preparo cultural e profissional do Inspetor Escolar” - Dr. Joaquim Alves (*). Não foram localizadas citações para as sessões “Ensino Superior” e “Educação de Adultos”. As teses identificadas (*) podem ser localizadas, em sua integralidade, no acervo da ABE/Rio.

⁵⁰ Documento incompleto, apresentado em suporte datilografado. Não possui a primeira e a última página.

estarem criteriosamente subdivididas entre as seções presentes nos departamentos de educação. Acerca dessa necessidade, afirmava que:

A missão desta (escola) ampliou-se com a redução da influência da família e, sobretudo, pela necessidade de se preparar o indivíduo para a vida em comum, sacrificando-se-lhe instintos e tendências pessoais que haviam de redundar em prejuízo da felicidade do coletivo.

A escola adquiriu um sentido humano e tornou-se centro de irradiação de progresso e bem estar social. Se o homem não crescia e não adestrava, física e espiritualmente, só para si; se algum poder se sobrepunha ao seu individualismo primitivo e exigia restrições à livre expansão de seu egoísmo, claro está que uma organização vinha favorecer ao desenvolvimento de sua personalidade, por processos adequados à finalidade visada por àquele poder.

Tudo quanto favorecer ao desenvolvimento do indivíduo deve estar nas cogitações do educador, que se torna, no conceito moderno da escola, o responsável mais direto da felicidade individual e coletiva.

Para uma educação integral do indivíduo, há mister conhecer-se tudo quanto concorre, na escola, para a satisfação plena do ser biológico e social.

A escola essencialmente educativa, como a quer a sociologia educacional dos nossos dias, tem que ser provida de todo o recurso que a técnica pedagógica aconselha e impõe (SOUZA, 1934, p. 1-2).

Nesse viés, prédios e instalações, jardins de infância e escolas maternas, assistência médica escolar e dentária, educação física, classificação e promoção de alunos, programas e livros escolares, entre outros, careceriam de departamentos técnicos especializados, de modo a adequar as escolas aos ditames da pedagogia da Escola Nova, fazendo delas, para além de um lugar de instrução, um espaço de desenvolvimento pleno do ser biológico e social. Para tal, Joaquim Moreira de Souza indicava:

1º Que se organizem nos Departamentos de Educação, os serviços técnicos segundo o modelo de São Paulo;

2º Que nos Estados, onde isso não for possível, se criem os primeiros e mais urgentes serviços, completando-se os quadros posteriormente;

3º Que esses serviços se entreguem à execução do de Higiene e Educação Sanitária, a professores que tenham feito curso especializado (SOUZA, 1934, p.6).

Nota-se, no entanto, que além da referida ligação da Reforma Trindade (Decreto nº 713/1935) com a VI Conferência Nacional de Educação, Luiz Trindade buscou inspiração em outras fontes, como nas reformas de 1928 (FIORI, 1975; DANIEL, 2003) e 1932, propostas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal, respectivamente; na reforma empreendida por Lourenço Filho no estado de São Paulo em 1931 (DAROS, 1998; DANIEL, 2003); na tese elaborada por Adriano Mosimann para apresentação na IV Conferência Nacional de Educação;

bem como nas conclusões efetuadas sobre o Ensino Normal, fixadas na 1ª Conferência do Ensino Primário de Santa Catarina. Os preceitos do referido decreto e o diálogo efetuado com essas fontes serão analisados no tópico a seguir.

2.2 NORMAS PARA A APLICAÇÃO DOS NOVOS MÉTODOS DE ENSINO NA REFORMA TRINDADE

Considerando a “necessidade da adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para a aplicação de novos métodos de ensino” (SANTA CATARINA, 1935, p. 3), o Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935, organizado por Luiz Sanches Bezerra da Trindade e assinado pelo governador Aristiliano Ramos, consolidou os princípios da pedagogia da Escola Nova no aparelho administrativo e estrutura de formação do professorado catarinense, tanto em nível de forma quanto de conteúdo, consoante às discussões realizadas em esfera nacional.

Seguindo as diretrizes propostas na VI Conferência Nacional de Educação, Luiz Trindade transformou a Diretoria de Instrução Pública em DE (Figura 3), criando também os serviços técnicos ou subdiretorias, consideradas imprescindíveis à implementação e ao direcionamento de uma escola de princípios educacionais ativos. Tais serviços deveriam ser regidos por especialistas de cada subárea, de modo a se obter um maior aproveitamento da educação em geral. De acordo com os artigos 1º e 2º do Decreto nº 713/1935:

O Estado de Santa Catarina manterá um sistema educacional público gratuito, abrangendo o ensino pré-primário, fundamental comum, supletivo, secundário e vocacional, para o preparo completo do magistério primário e secundário.

O sistema educacional a que se refere o presente Decreto, inclusive os serviços técnicos e administrativos necessários ao seu funcionamento, constituirá um departamento autônomo, com a denominação de Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1935, p. 1).

O modelo indicado para a reestruturação foi a proposta paulista azevediana de 1933, que abrangia, além das atividades administrativas de protocolo e arquivo, pessoal, estatística e contabilidade, outros 15 serviços: 1) prédio e instalações escolares; 2) de educação infantil; 3) do ensino secundário geral e profissional; 4) de extensão cultural e escolas de continuação para adultos; 5) de higiene e educação sanitária escolar; 6) de educação física; 7) de música e canto coral; 8) de

classificação e promoção de alunos; 9) de programas e livros escolares; 10) de bibliotecas e museus escolares; 11) de rádio e cinema educativo; 12) de obras sociais escolares, periescolares e post-escolares; 13) de orientação e fiscalização do ensino particular; 14) de publicidade e informações; 15) de intercambio interestadual e internacional (SÃO PAULO, 1933; SOUZA, 1934).

Figura 3 – Departamento de Educação (1938?)



Fonte: Acervo Profa. Gladys Mary Ghizoni Teive.

Para os estados com menos recursos e impossibilitados de manter a estrutura considerada ideal, era proposta a redução para os serviços considerados mais urgentes: a) higiene e educação sanitária; b) educação física; c) classificação e promoção de alunos; d) programas e livros escolares; e) música e canto coral (SOUZA, 1934). Tal como havia ocorrido nas reformas do Distrito Federal e de São Paulo, a função dos departamentos seria a de orientação e fiscalização de uma educação popular, que viesse a identificar a população escolar e homogeneizar as classes conforme o grau de aprendizagem, formando indivíduos física, mental e moralmente saudáveis, de comportamento ajustado, dotados de uma cultura científica, cívica e política.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo [...]. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril [...]. A escola

socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (MANIFESTO..., 2006, p. 191-192).

Esta proposta foi ressignificada por Luiz Trindade tendo em vista as especificidades catarinenses, ficando o DE assim constituído:

- a) Instituto de Educação, a cujo cargo ficará a formação do magistério e funcionalismo técnico da educação;
 - b) Subdiretoria Administrativa, encarregada do expediente, contabilidade, pessoal e arquivo;
 - c) Subdiretoria Técnica, a cujo cargo ficará o estudo e elaboração de planos, programas, métodos e processos de ensino e inspeção escolar;
 - d) Subdiretoria de Cultura e Divulgação (Estatística), a cujo cargo ficarão os trabalhos de recenseamento, matrícula, frequência e estatística escolar e publicações;
 - e) Subdiretoria de Saúde e Higiene Escolar, que ficará encarregada do serviço médico escolar e assistência dentária;
 - f) Subdiretoria de Educação Física, Recreação e Jogos;
 - g) Subdiretoria de Educação Musical e Artística⁵¹;
 - h) Subdiretoria de Bibliotecas, Museus e Rádio-difusão.
- (SANTA CATARINA, 1935, p. 3).

Sobremaneira, estima-se que a categoria Instituto de Educação tenha sido incorporada aos serviços especializados estruturantes do DE em substituição à subdiretoria de Ensino Secundário e Educação Profissional, tendo em vista que no estado as instituições de ensino secundário público existentes eram voltadas à formação para o magistério. A subseção de Ensino Secundário e Educação Profissional, bem como estes níveis de ensino, foram incluídas ao ensino público a partir de prescrições efetuadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Decreto-lei nº 3.763/1932). Entre essas diretrizes encontra-se também a transformação da escola

⁵¹ Embora criada pelo Decreto, em 1950, essa subdiretoria ainda não se encontrava em funcionamento. O mesmo ocorreu com a Subdiretoria de Bibliotecas, Museus e Radiodifusão (MEC, 1950).

normal e estabelecimentos anexos em institutos de educação⁵²⁵³ (Decreto-lei nº 3.810 – DISTRITO FEDERAL, 1932)⁵⁴.

Porém, diferentemente do instituto de educação idealizado por Teixeira, que se constituía de uma escola secundária e uma escola de professores⁵⁵ — com jardim de infância e grupo escolar anexos — para experimentação, demonstração e prática de ensino⁵⁶, o instituto de educação catarinense abrangia uma organização totalmente voltada para a formação de técnicos para o magistério, abrangendo: a) jardim de infância; b) grupo escolar; c) escola isolada (tipo rural)⁵⁷; d) escola normal primária (ENP), com duração de três anos, direcionada à formação de professores para as zonas rurais; e) escola normal secundária (ENS), para os egressos da ENP, também com duração de três anos (para solidificar a formação dada pela primeira); f) escola normal superior vocacional, habilitando professores para lecionarem nas mais diversas modalidades de ensino.

No que diz respeito à sua estrutura, Nereu Ramos explicitou, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa no ano de 1936, que

[...] ficou incumbido da formação do magistério o Instituto de Educação, o qual se desdobra em escola normal primária, secundária, superior e vocacional. A primária compreende um curso de três anos com o programa das duas primeiras séries do Colégio Pedro Segundo, além de conhecimentos de Pedagogia e de Psicologia. A secundária, também com curso de três anos, corresponde às três últimas séries daquele estabelecimento. A escola vocacional visa o aperfeiçoamento pedagógico dos que sentem vocação para o magistério. Junto ao Instituto (*de Florianópolis*)⁵⁸ funciona o Grupo Dias Velho, onde se puderam em prática

⁵² Anterior à denominação Instituto de Educação estabelecida por Teixeira no Distrito Federal, Lourenço Filho havia criado em São Paulo uma outra forma escolar - o Instituto Pedagógico – com a transformação da Escola Normal da Praça da República numa estrutura composta por: a) jardim de infância; b) escola de aplicação; c) curso complementar; d) curso normal e e) curso de aperfeiçoamento pedagógico (Decreto-lei nº 4.888 – SÃO PAULO, 1931). Esse é convertido em Instituto de Educação, por Fernando de Azevedo (Decreto nº 5.846 – SÃO PAULO, 1933).

⁵³ Acerca do IE do Distrito Federal, ver VIDAL, 2001.

⁵⁴ Conforme LOPES (2007), a partir da organização do IE proposta por Anísio Teixeira em 1932, a formação para professores primários passou a ser oferecida mediante um curso secundário seguido de um curso em nível superior, permitindo aos egressos o acesso à universidade.

⁵⁵ Segundo artigo 8º da Lei nº 3.810 (DISTRITO FEDERAL, 1932), a escola de formação de professores manterá cursos de dois, três e quatro anos, conforme esses cursos se destinem à formação de professores primários e secundários.

⁵⁶ Conforme parágrafo do artigo 3º, a escola secundária, embora autônoma e com finalidade própria, servirá igualmente como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino do curso de formação de professores secundários. O artigo 4º afirma que esta escola ministrará o ensino em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos e o complementar, em dois anos. Complementa ainda, o artigo 5º, que o ciclo complementar especializado pra admissão de professores terá duração de um ano, enquanto não se organizarem os cursos de preparação de professores secundários.

⁵⁷ Observa-se que não foi possível localizar, até então, registro da existência de escolas isoladas no interior dos IEs transformados e equiparados a partir da distinta reforma.

⁵⁸ Inserção da autora.

os métodos da escola ativa e onde se ministram aulas experimentais aos magistrandos. Esse estabelecimento, graças sobretudo ao seu escolhido professorado, vai realizando eficiente a sua missão (RAMOS, 1936, p. 24).

Duas foram as escolas normais secundárias oficiais/públicas transformadas em institutos de educação a partir da reforma: a Escola Normal Catarinense (Figura 4), em Florianópolis, e a Escola Normal Vidal Ramos, em Lages. Outras quatro escolas particulares foram legalmente equiparadas: a do Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Florianópolis; a do Colégio Santos Anjos, em Porto União; a do Colégio Aurora, em Caçador; e a do Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas. Quanto à matrícula nos institutos de educação oficiais, constatou-se um total de 219, 213 e 180 alunos e alunas nos anos de 1935, 1936 e 1937, respectivamente (RAMOS, 1936; RAMOS, 1938).

Figura 4 - Prédio da Escola Normal Catarinense, em Florianópolis



Fonte: Acervo Profa. Gladys Mary Ghizoni Teive.

Observa-se que, além dos institutos de educação, as escolas normais primárias — antes denominadas escolas complementares — passaram a fazer parte da nova organização idealizada por Luiz Trindade para a formação do professorado catarinense. Havia em Santa Catarina, até o mês de junho de 1936, 28 escolas normais primárias oficiais, com um total aproximado de 1770 alunos e alunas

matriculados, além de outras 13 particulares equiparadas⁵⁹. Na gestão do professor Sebastião de Oliveira Rocha à frente do DE (1938-1940), essas escolas foram novamente designadas escolas complementares⁶⁰. Entre as justificativas para tal medida estava o argumento de que o ensino de psicologia e pedagogia a menores entre 10 e 12 anos concorria por entregar às escolas das zonas rurais um corpo docente despreparado para o exercício do ensino (RAMOS, 1939).

A classificação de escolas normais primária e secundária já havia aparecido na tese⁶¹ submetida à IV Conferência Nacional de Educação, no ano de 1931, pelo professor Adriano Mosimann, delegado representante do estado de Santa Catarina. Em sua tese, ele (1931, p. 16) argumentava que o problema da educação popular brasileira só poderia ser resolvido por meio da formação de professores preparados tecnicamente para a didática do ensino elementar em boas escolas normais, “em que, ao lado de humanidades, o aluno aprenda a ensinar, ensinar educando”. Escolas essas que, segundo Mosimann, deveriam ser de dois tipos: escolas normais primárias e escolas normais secundárias.

Diferentemente das escolas normais primárias e secundárias previstas por Trindade, Mosimann (1931) apontava para a primeira uma estrutura composta por dois cursos: a) curso normal de alfabetização, com duração de quatro anos; b) curso normal primário, que, anexo ao curso de alfabetização, seria composto por três anos de propedêutica e um de preparo profissional para os alunos-mestres. Já a escola normal secundária seria organizada em três estágios: a) quatro anos de curso de alfabetização; b) quatro anos de propedêutica, composta pelo programa das escolas normais primárias; c) dois anos de ensino profissional — teórico e prático — de psicologia, pedagogia e metodologia.

⁵⁹ Vale frisar que o relatório de 1936 emitido por Nereu Ramos apresenta algumas incongruências com relação ao número de escolas normais primárias oficiais, bem como à frequência de alunos e alunas matriculados no total geral de ENPs do estado. Porém, dados do Boletim do DE nº 18, de 1937, acusam a presença de 28 ENPs públicas em Santa Catarina, sendo que os municípios de Florianópolis e São Bento apresentavam duas escolas do gênero. Esse número foi ampliado para 31 em 1936, com a abertura das ENPs de Jaraguá do Sul, Orleans e Gaspar. No que tange às matrículas, o Boletim esboça os seguintes números: 1770 para o ano de 1935 e 2127 para 1936.

⁶⁰ Decreto nº 244 (SANTA CATARINA, 1938).

⁶¹ Tese intitulada “Como estabelecer o ensino normal, em seus vários graus, fator decisivo na educação dos povos que encontram, na ascendência moral e intelectual dos mestres, a força emancipadora das nacionalidades verdadeiramente constituídas?” (MOSIMANN, 1931).

Quanto à escola normal superior vocacional⁶², sua finalidade seria a de habilitar para o magistério ao nível de segundo grau (ou superior) em um curso de dois anos que formaria professores preferencialmente para os grupos escolares e escolas normais primárias. Sua matrícula seria permitida aos alunos egressos das escolas normais secundárias ou àqueles que exibissem certificado de conclusão da 5ª série do Colégio Pedro II⁶³ (ginasial completo) ou equiparados.

Essa modalidade de ensino encontra suas raízes no curso de formação de professores primários da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), estando sua grade curricular primeira atrelada às sete seções definidas por Anísio Teixeira como indispensáveis à produção do novo professor: I – biologia educacional e higiene; II - educação; III – matérias de ensino; IV – desenho, artes industriais e domésticas; V – música; VI – educação física, recreação e jogos; VII – prática de ensino.

Para Maria das Dores Daros (1998), a Reforma Trindade teria semelhanças com a reforma promovida por Lourenço Filho em 1931, sobretudo no que tange ao curso de aperfeiçoamento pedagógico de dois anos e às disciplinas constantes nos vários cursos de formação de professores, que, segundo ela, pouco diferem do currículo catarinense. Todavia, em comparativo realizado entre as disciplinas citadas pela Reforma nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931 (SÃO PAULO, 1931), para o curso de aperfeiçoamento profissional, e as disciplinas delineadas pela Reforma nº 713/1935, não foi possível identificar base para essa afirmação, haja vista, conforme o descrito na legislação expressa em São Paulo, fariam parte do curso de aperfeiçoamento pedagógico apenas as cadeiras de fisiologia aplicada à higiene, pedagogia geral e história da educação, psicologia e sociologia.

Constatou-se, sim, uma maior relação com as reformas empreendidas por Anísio Teixeira (1932) e Fernando de Azevedo (1933). Tal prerrogativa se encontra embasada no fato de que ambas as reformas definiram o modelo de escola normal, que, adotado por vários estados brasileiros, incorporou-se à Lei Orgânica do Ensino

⁶² Flávia Maria Machado Pinto (2001) esboça em sua dissertação contribuições relevantes sobre a experiência da escola normal superior vocacional de Lages.

⁶³ Fundado no ano de 1838 na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II foi designado para servir de padrão aos demais colégios do país, principalmente no que tange ao currículo e programas. Durante a República, pelo sistema de equiparação, todos os colégios públicos ou particulares deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes a essa instituição e ser submetidos à fiscalização do governo federal. Sobre as alterações na grade curricular dessa instituição entre os anos 1850 e 1951, consultar LORENZ; VECHIA (1998).

Normal, decretada em 1946 (SAVIANI, 2005). O próprio Azevedo, justificando a importância da reforma por ele empreendida, afirmava:

Esta reforma do ensino normal, sem dúvida, mais radical e de maior alcance empreendida até hoje no Brasil, consistiu em destacar o curso de formação profissional do curso ginásial ou propedêutico, pondo à base daquela a escola secundária. Até então a Escolas Normais do Estado, como aliás as do país, eram instituições escolares de nível primário superior ou secundário, que não passavam de cursos ginásiais incompletos com uma ligeira coloração profissional que lhe davam as matérias de psicologia, pedagogia e didática. Estabelecida a distinção essencial entre os dois cursos, em todas as Escolas Normais do Estado foi criado o curso ginásial fundamental de cinco anos, de acordo com a lei federal que regula a matéria, e sobreposto aos estudos secundários, o curso profissional de dois anos (1936 apud MONARCHA, 1999, p. 333).

No entanto, não é possível negar a influência de Lourenço Filho na estrutura da escola de professores modelada por Anísio Teixeira, escola em que o próprio Lourenço⁶⁴ foi diretor em seus primeiros anos de existência. Sua percepção acerca de como essa escola deveria ser estruturada encontra-se expressa em carta⁶⁵ por ele enviada a Fernando de Azevedo, na qual relata a necessidade de uma escola normal com uma estrutura muito semelhante à do modelo de instituto de educação proposto por Anísio Teixeira:

- I. Curso Geral (5 anos) {igual ao Pedro II, com os mesmos programas, mais música e trabalhos manuais;
- II. Curso profissional (2 anos) com:
 {psicologia geral, sociologia, psicologia aplicada ao trabalho e higiene, teoria geral da educação.
 {psicologia infantil, pedagogia experimental, didática, história da educação e legislação escolar (s/d apud VIDAL, 2001, p. 111).

Nessa perspectiva, percebe-se que a carência de recursos impediu Lourenço Filho de criar, em sua própria reforma, uma escola normal superior adequada ao que havia idealizado previamente. Assim, o curso de aperfeiçoamento profissional⁶⁶ por ele implantado no Instituto Pedagógico do estado de São Paulo serviu como um

⁶⁴ M. B. Lourenço Filho assumiu a direção do Instituto de Educação a convite do próprio Anísio Teixeira, no ano de 1932, permanecendo no cargo até dezembro de 1937.

⁶⁵ Apesar de a carta não possuir data de remessa, Vidal (2001) a relaciona ao período em que Fernando de Azevedo era diretor da instrução pública carioca.

⁶⁶ Conforme EVANGELISTA (2002), com a transformação do Instituto Pedagógico em Instituto de Educação, no ano de 1933, Azevedo ofereceu aos alunos remanescentes do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico – à época, duas turmas – as seguintes opções: ou poderiam concluir o curso, que era oferecido como uma especialização após a conclusão do Curso Normal; ou transformá-lo no primeiro ano do Curso de Formação de Professores Primários. Em consequência dessa última, a primeira turma de professores primários de nível superior do Instituto de Educação de São Paulo graduou-se em 1934. Portanto, em 1934, não são mais encontradas referências acerca do curso.

órgão de preparação técnica, destinado àqueles interessados em se especializar nas questões relativas ao ensino mediante a emissão de um certificado de conclusão. Seus concluintes teriam preferência para a nomeação em cargos como inspetores, delegados de ensino e diretores de estabelecimentos educacionais (MONARCHA, 1999; EVANGELISTA, 2002). Anísio, pelo contrário, conseguiu realizar todas as adequações necessárias, levando a cabo a estrutura idealizada por Lourenço Filho.

Cabe aqui ressaltar uma importante diferença encontrada entre o pensamento de Fernando de Azevedo e o de Anísio Teixeira no que diz respeito à formação de professores nas escolas normais, exposta por Diana Vidal (2001, p. 80). Para o primeiro, formar professores consistia em apreender a ciência e exigia três condições específicas: ambiente educativo, ensino pautado em princípios científicos e cultura geral sólida, o que regulava a formação de professores em dois eixos — propedêutico e profissional. Para o segundo, mais que ensinar a ciência, deveria ser desenvolvido no futuro mestre o espírito científico. Ensinar, portanto, consistiria mais em uma “arte prática” do que em uma “ciência aplicada”. Foi essa concepção que conduziu Anísio Teixeira à criação do modelo escolar que direcionou os institutos de educação e a formação superior de professores, permitindo que o ensino normal assumisse seu caráter experimental.

Oficialmente, o programa das disciplinas para o Curso Normal Superior Vocacional foi organizado pelo DE por meio do Decreto nº 217, de 9 de março de 1937, elaborado a título provisório em moldes já aplicados em outras instituições similares no país. De duração efêmera, foi substituído pela denominação curso normal a partir do Decreto nº 306/1939 (DAROS; DANIEL, 2008).

Apesar de Fiori (1975) citar 1938 e 1939 como os dois únicos anos de existência da escola normal superior vocacional, o relatório emitido pelo governador Nereu Ramos em 1938 apresenta a existência deste curso anexo ao Colégio Coração de Jesus já em 1937, com a frequência de 19 alunos. Lezyani da Silva Daniel (2003) também aponta sua presença no Instituto de Educação de Florianópolis em 1937, tendo sido a solenidade de formatura destas normalistas noticiada no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 1370, do dia 12 de dezembro de 1938.

Para o aprendizado da prática por meio da experimentação, um dos eixos centrais da Escola Nova, foram anexados aos institutos de educação, os grupos

escolares, os quais deveriam funcionar como verdadeiros colégios de aplicação, uma recomendação que já figurava nas conclusões da I Conferência Estadual de Ensino, realizada em Florianópolis em 1927:

Sem uma Escola de Aplicação, que funcione no Edifício da Escola Normal, e em que as alumnas do 4º anno façam o ensaio profissional, sob a orientação crítica e correcção dos professores, desmerece o nome de normal o curso que actualmente carrega com a impropriedade desse adjectivo. É imprescindível, pois, o seu funcionamento (SANTA CATARINA, 1927, p. 577).

A experiência das escolas de aplicação (EAs) foi iniciada no Rio de Janeiro, em 1928, com o Decreto nº 2.940, um desdobramento da Reforma Fernando de Azevedo. Nela, as escolas de aplicação, anexas às escolas normais, aparecem como laboratórios experimentais, tendo em vista que a função da escola formadora de professores deveria ser organizada de modo a se tornar um “centro de pesquisa pedagógica”, devendo preparar “técnicos de espírito aberto às novas ideias educativas e capazes de contribuir para um constante aperfeiçoamento de novos métodos de ensino”. Por conseguinte, seria no interior das escolas de aplicação que o aluno mestre tomaria “parte direta nas atividades de oficina, cooperando com as crianças e auxiliando os professores na orientação pedagógica dos trabalhos” (DISTRITO FEDERAL, 1928).

Anos mais tarde (1932), as EAs passaram a compor a estrutura dos institutos de educação do Distrito Federal. Em São Paulo, foi o Decreto nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, que reorganizou o ensino normal e converteu os grupos modelos anexas às escolas normais paulistas em escolas de aplicação. Estas escolas, que segundo Monarcha (1999) também foram concebidas como “centros de pesquisa” pedagógica, foram incorporadas aos institutos de educação por meio da reforma de 1933.

Vale frisar que a prática pedagógica em estabelecimentos anexas às escolas normais teve início com a Reforma Caetano de Campos (1890), a partir da criação das escolas modelo, cujo objetivo era oferecer aos normalistas uma formação de caráter prático a partir da inserção do método intuitivo de lição de coisas, isenta da preocupação com suas bases teóricas. O modelo proposto por Campos foi inspiração para Orestes Guimarães na reforma da Escola Normal Catarinense, em 1911. De acordo com Dermeval Saviani (2005), foi somente a partir de 1932 e 1933, com as reformas empreendidas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e por

Fernando de Azevedo, em São Paulo, que essas escolas se tornaram verdadeiros laboratórios, possibilitando formar os novos professores em um modelo de experimentação pedagógica pautado em bases científicas.

Na avaliação de Neide Fiori (1975, p. 147), a reorganização proposta por Trindade, “apesar da elevação de propósito de seus mentores”, não conseguiu colher frutos tão substanciais e duradouros quanto a reforma empreendida no ensino normal por Orestes Guimarães. Ela alude tal insucesso ao fato desta reforma ter promovido uma “superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares, redistribuindo-os apenas”. Todavia, não se pode negar que a Reforma Trindade foi um passo importante para o avanço na formação dos professores primários catarinenses, haja vista que, além de acompanhar as inovações propostas para o ensino a nível nacional, trazendo o formato dos institutos de educação, implantando as escolas de aplicação e incluindo o curso normal superior, possibilitou que novas adequações fossem propostas no sentido de fazer valer, posteriormente, uma formação de professores pautada e em consonância com os ditames escolanovistas, até a vigência dos preceitos da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Tal como afirmou Fernando de Azevedo,

Não há, pois, política de educação que não esteja ligada à situação social, e, portanto, às necessidades e às aspirações fundamentais de um grupo determinado. Ela sempre tem caráter “perspectivo”, e, por mais alto que seja o grau de racionalismo que tenha atingido uma civilização, não pode basear-se, nem nunca se constituirá exclusivamente em verdades supra-históricas. A instabilidade, o dinamismo dos programas de ação educacional, variáveis com os povos da mesma época e com as épocas diversas de um mesmo povo, mostram à evidência, nas doutrinas que os informam, que são programas plásticos, vivos, em constante mudança (AZEVEDO, 1936, p. 145).

No ano de 1938, Trindade foi destituído da função de dirigente maior da educação catarinense. À época, sua grande influência no meio político e educacional não agradava a todos os representantes do governo, entre eles, o Interventor Federal Nereu Ramos. Porém, retirar-lhe do cargo poderia gerar reações insatisfatórias diante daqueles que o respeitavam. Assim, como forma de evitar possíveis descontentamentos, Nereu Ramos criou um novo departamento, a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça, ao qual subordinou todos os serviços referentes ao ensino. E, para dirigí-la, foi contratado

um professor paulista, Sebastião de Oliveira Rocha, diretor da Escola Normal de São Carlos (FIORI, 1975), a quem Luiz Trindade ficou subordinado.

Com a contratação do professor Sebastião de Oliveira Ramos⁶⁷ para a Superintendência Geral do Ensino, novas alterações foram realizadas no aparelhamento escolar de Santa Catarina, com o objetivo de corrigir as “falhas que lhe apoucavam a eficiência e o rendimento” e de realinhá-lo conforme as finalidades escolanovistas, entre elas, a política de formação de professores (RAMOS, 1939, p.138). Em vista disso, o instituto de educação foi reestruturado, passando a uma nova organização, composta pelos seguintes cursos:

- a) Pré-primário, de três anos;
- b) Primário, de quatro anos;
- c) Fundamental, de cinco anos;
- d) Normal, de dois anos.

Sobre o Decreto nº 306, de 2 de março de 1939, que direciona esse trâmite, Nereu Ramos (1939) expõe:

Segundo o citado decreto 713, de 1935, três escolas integravam êsses institutos: a normal primária, a normal secundária e a superior vocacional. A primeira passou a ter organização definida no decreto lei n. 244, e estas a que o decreto-lei 306, de 2 de março último, corporificou. O curso da normal secundária correspondia aos três últimos anos do curso ginásial. Adicionados aos dois da normal primária, constituíam verdadeiro curso ginásial. Daí o pretenderem muitos a equiparação ao Colégio D. Pedro II. Nunca me sorriu a idéia. A função dos Institutos é formar professores. Desvirtuá-la seria arriscar-lhes o futuro, com a predominância fatal de finalidade diversa, certo como é que a carreira do magistério não é ainda procurada como seria desejar. [...]

As escolas normal primária e secundária fundiram-se no curso fundamental, com o mesmo programa dos cursos ginásiais. O curso superior vocacional do decreto 713 passou a constituir o verdadeiro curso normal (RAMOS, 1939, p. 147).

Direcionando a formação de professores dos institutos de educação para o cunho totalmente superior (ou colegial), estimava-se que os alunos tivessem, além de aulas teóricas e de prática de ensino, aulas experimentais em laboratórios, práticas de investigação e círculos de debates e discussões, de modo a desenvolver

⁶⁷ A atuação de Sebastião de Oliveira Ramos à frente do magistério catarinense será mais explorada no capítulo 3.

nos futuros mestres a cultura científica pautada na observação, reflexão e experimentação, pilares do novo *habitus* pedagógico desejado.

2.2.1 Escola normal superior: a cultura científica como eixo estruturador do novo *habitus* pedagógico

Nesse momento, acreditava-se que os problemas educacionais brasileiros estavam relacionados à indeterminação dos fins da educação, bem como dos meios para realizá-los, ou, melhor dizendo, à ausência de um espírito filosófico, social e técnico que contribuísse para a compreensão do sentido da educação e sua importância para o meio social, além da seleção dos melhores métodos para a consecução de seus objetivos. Nessa perspectiva, mais do que um filósofo ou um mero transmissor de conteúdos, o professor deveria receber uma formação que contribuísse para torná-lo um pesquisador, bastante próximo do sociólogo, pautado em uma formação geral e científica que permitisse uma visão mais ampla acerca da sociedade, do educando e, principalmente, do papel da escola para a evolução social:

Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (MANIFESTO, 2006, p. 189).

Em termos didáticos, Lourenço Filho (1978) coloca que essa cultura geral e científica possibilitaria ao professor a compreensão do processo educativo para além da ação escolar, orientando-o para o estudo do comportamento infantil e para a importância da experiência nas atividades de ensino-aprendizagem. Para isso, se tornaria necessário um conjunto de saberes direcionado ao entendimento sobre os fins da escola e os meios de educar, os quais deveriam ser buscados na biologia, na psicologia e na sociologia, ciências que contribuíram para a construção de uma base

científica como fundamento para a técnica⁶⁸ — ou técnicas — escolanovista. Segundo Lourenço Filho,

Ao indicar as bases históricas da Escola Nova, apontamos duas tendências de ordem geral: a primeira, caracterizada pela revisão dos meios de educar ou, mais precisamente, pela substituição de normas empíricas por outras de maior validade técnica na organização escolar; a segunda, referida à análise dos fins da escola, como problemática da educação, ou filosofia educacional. Não é que essas tendências tenham caminhado e caminhem separadamente; pelo contrário, elas se interpenetram, ora propondo questões recíprocas, ora dando-se mútuo apoio e colaboração (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 34).

Compreender o objetivo social da escola, conhecendo e aprimorando técnicas de ensino para a consecução de uma educação pautada na realidade era o que se esperava naquele momento. Para isso, da biologia foram buscados os primeiros passos para o conhecimento objetivo da criança, definindo questões relativas ao entendimento do equilíbrio orgânico e formas adaptativas nos primeiros anos de vida. A psicologia, por outro lado, contribuiria com modelos teóricos para explicar a gênese e a organização do comportamento humano, como a descrição das variações psicológicas através das idades e a caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais, além de permitir conhecer como as crianças aprendiam/evoluíam ou mediante quais condições a aprendizagem poderia ocorrer, delimitando variáveis intervenientes, tais como a motivação. A sociologia, por sua vez, auxiliaria o professor na compreensão da importância do tecido social no desenvolvimento individual e no processo de assimilação cultural (LOURENÇO FILHO, 1978).

Assim, em sintonia com o pensamento de Anísio Teixeira, para quem o currículo ideal das escolas normais deveria compreender conhecimentos fundamentais, de conteúdo específico e de integração profissional⁶⁹, Luiz Trindade fixou o currículo que deveria contribuir para a produção do novo *habitus* pedagógico do professor catarinense. Para Teixeira, um programa ideal para a formação de mestres deveria ser composto por:

⁶⁸ Lourenço Filho (1978) expõe a técnica, no termo utilizado pelos antigos gregos, como a prática consciente e refletida, suscetível de organização e transmissão.

⁶⁹ Para Diana Vidal (2001), na organização da Escola de Professores do IE do Distrito Federal – 1932 – foi objetivado o modelo imaginado pelo educador, sendo que, no primeiro ano geral do curso, estudavam-se: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos. No segundo ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação).

A. **Cursos de fundamentos profissionais** – em que se devem incluir os que oferecerem conhecimentos gerais e preliminares para a atividade educativa, como biologia educacional, sociologia educacional etc.;

B. **Cursos específicos de conteúdo profissional** – em que se devem incluir todos os que fornecem o material e conteúdo propriamente ditos do tipo especial de ensino, a que se destina o estudante – como os cursos de matéria de ensino, em geral, ou da matéria de ensino especializada;

C. **Cursos de integração profissional** – em que se incluem todos os cursos de técnica educativa ou de filosofia ou cultura geral educativa, que ministram os elementos científicos dos métodos, a sua prática e, ainda, a cultura geral relativa à profissão, como os cursos de psicologia educacional, de testes e medidas, de administração, de técnicas do ensino, de filosofia e história da educação e de observação, participação e prática de ensino (TEIXEIRA, s/d apud VIDAL, 2001, p. 82).

Essa mesma configuração curricular faria parte da grade da escola normal superior vocacional implantada pela Reforma Trindade. A estrutura do ensino, que priorizava disciplinas que oportunizariam as bases para a prática educativa, daria à formação de professores uma base pedagógica científica, capaz de orientá-los para a compreensão do aluno em sua complexidade. Diferentemente, portanto, da Reforma Orestes Guimarães, que incluiu um rol de disciplinas científicas ao currículo do curso normal, com vistas a possibilitar ao futuro professor conhecimentos úteis e práticos, “considerados ‘vitais’ para o indivíduo mover-se no seu cotidiano [...]” (TEIVE, 2008, p. 155). Desse modo, se na Reforma Orestes Guimarães à escola normal caberia prover às normalistas de conhecimentos científicos úteis à vida das crianças, na Reforma Trindade o conhecimento das três ciências base — sociologia, biologia e psicologia — deveria proporcionar aos professores condições de melhor compreender a criança e o meio.

Assim, como conteúdos de fundamentos profissionais, o Decreto nº 713/1935 instituiu no rol das disciplinas do Curso Normal Superior Vocacional: a história e a filosofia, a literatura, a higiene e a puericultura, a psicologia geral e infantil, a sociologia, a metodologia geral especial, a legislação escolar, o desenho, os trabalhos manuais, a música, a educação física, a psicologia aplicada à educação, a pedagogia e a sociologia educacional. Como cadeiras específicas, foram incluídas as didáticas geral e aplicada à educação física e a prática pedagógica, responsável pelo exercício prático da profissão. Essa composição curricular pode ser observada na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Distribuição das matérias de ensino – Escola normal superior vocacional

Categoria/ Disciplinas	1º ano	2º ano
<i>De Fundamentos</i>	<i>nº de aulas</i>	
História e Filosofia *	3	
Literatura *	4	
Higiene * e Puericultura	4	
Psicologia geral e infantil	5	
Sociologia *	5	
Metodologia Geral Especial	3	
Legislação escolar *	2	
Desenho *	5	2
Trabalhos (manuais)*		2
Música *	2	2
Educação Física	2	
Psicologia aplicada à educação		5
Pedagogia *		5
Sociologia Educacional		5
<i>Específicos</i>	<i>nº de aulas</i>	
Didática		3
Didática da Educação Física		2
<i>De Integração</i>	<i>nº de aulas</i>	
Prática Pedagógica		<i>Horário Especial</i>

Fonte: Santa Catarina (1935). Legenda: * = As disciplinas indicadas permanecem com a mesma denominação no programa estabelecido em 1937.

Com o Decreto nº 217, de 9 de março de 1937, o DE catarinense organizou, a título provisório e com moldes em outros estabelecimentos semelhantes no país, o programa a ser posto em prática na escola normal superior vocacional. Nele, é possível observar algumas diferenças com relação à grade estabelecida no ano de 1935, tanto na denominação das disciplinas quanto na distribuição entre as séries de ensino. A cadeira de história foi excluída da grade do 1º ano, aparecendo apenas no 2º, porém, como história da educação; as disciplinas de psicologia geral e infantil (1º ano) e psicologia aplicada à educação (2º ano) foram substituídas por psicologia educacional, que apresentava seu conteúdo dividido nos dois anos de ensino; metodologia geral e especial e didática foram unificadas em uma única disciplina, metodologia do ensino primário e didática, também com o programa dividido entre as duas fases; a disciplina de puericultura passou a fazer parte da grade de estudos do 2º ano, sendo inserida também nessa fase a cadeira de filosofia da educação; as disciplinas de desenho, trabalhos e música apareceram no programa apenas no 1º

ano, enquanto educação física não apresentava sua descrição no decreto em questão. Tratando-se da prática de ensino, do mesmo modo, seu programa/funcionamento não estava descrito nesta legislação. As disciplinas, conforme expresso no referido programa, são apresentadas na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Disciplinas descritas no Decreto nº 217, de 9 de setembro de 1937

Categoria/ Disciplinas	1º ano	2º ano
De Fundamentos	<i>nº de aulas</i>	
<i>Filosofia *</i>	x	
<i>Sociologia Geral *</i>	x	
<i>Literatura *</i>	x	
<i>Higiene *</i>	x	
<i>Música *</i>	x	
<i>Trabalhos *</i>	x	
<i>Desenho *</i>	x	
<i>Puericultura</i>		x
<i>Psicologia Educacional</i>	x	x
<i>História da Educação</i>		x
<i>Filosofia da Educação</i>		x
<i>Sociologia Educacional *</i>		x
<i>Pedagogia</i>		x
<i>Legislação Escolar</i>	x	
Específicos	<i>nº de aulas</i>	
<i>Metodologia do Ensino Primário e Didática</i>	x	x
De Integração	<i>nº de aulas</i>	
<i>Prática Pedagógica</i>	?	?

Fonte: Santa Catarina (1937). Legenda: * = As disciplinas indicadas permanecem com a mesma denominação na grade expressa no Decreto nº 713, de 1935.

Entre o conjunto de saberes inerentes às disciplinas estariam aqueles que viriam a orientar o saber/fazer dos professores em ação, no movimento de implantação da filosofia e métodos escolanovistas nas escolas do estado. Saberes específicos que deveriam assegurar aos futuros professores os esquemas⁷⁰ de ação necessários à criação de uma escola direcionada para o aluno e sua realidade, para o aprendizado por meio da experiência.

⁷⁰ O esquema é aqui considerado, no entendimento de Vergnaud (1999 apud PERRENOUD, 2002, p. 147-148), como uma “organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações”. Ele pode ser considerado como uma “memória do corpo”, ou seja, um conjunto de características no sistema nervoso central e no cérebro que funciona sem que o sujeito tenha que recordá-la.

A noção de *habitus* destaca a integração dos esquemas em um sistema, em uma “gramática geradora” de nossos pensamentos e de nossos atos. Como o *habitus* é um conjunto de disposições interiorizadas, apreendemos apenas suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo. A existência dos esquemas só pode ser inferida por um observador a partir da relativa estabilidade das condutas de um sujeito em situações semelhantes (PERRENOUD, 2002, p. 147).

Nessa perspectiva, a psicologia educacional, em seu primeiro momento, traria as bases para a compreensão da psicologia desde seus alicerces até sua transformação, do empirismo ao evolucionismo e seus reflexos para a psicologia no campo da educação. Para o aprendizado daquele que seria o centro no processo de ensino-aprendizagem, o aluno, noções sobre as diferenças habituais e o comportamento inato e adquirido, a motivação, a inteligência, o aprendizado e a personalidade. Nessa cadeira, observa-se que o próprio processo de ensino-aprendizagem assume contornos de uma pedagogia ativa, por meio de exercícios práticos como pesquisas, investigações, estudos, grupos de discussão e atividades extracurriculares. Os teóricos da base para o entendimento da Escola Nova e seus paradigmas, bem como os métodos e processos de ensino e as concepções de educação, incluindo John Dewey e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), a concepção democrática de educação e a educação como reconstrução da experiência, seriam estudados nas disciplinas de história e de filosofia da educação.

Fechando o trio, a pedagogia traria à baila os sistemas de educação renovados, a dinâmica educativa (lar, escola, cinema, imprensa, religião e ambiente social), a cooperação, o funcionamento na/da escola e a educação segundo o contexto urbano ou rural. Considerada como “sequência lógica do ensino da psicologia educacional”, caberia a ela trabalhar questões cognitivas e comportamentais relativas ao processo de aprendizagem, tais como a educação dos sentidos, da memória e da vontade, a aprendizagem da observação e os requisitos fundamentais à aprendizagem para a perspectiva ativa: a iniciativa, o interesse e a atenção (SANTA CATARINA, 1937, p. 1).

Em metodologia do ensino primário e didática, o programa era subdividido em seis itens: 1) conceito, divisão e fins da didática; 2) fundamentos gerais da aprendizagem; 3) das matérias de ensino; 4) do método; 5) dos sistemas de ensino; 6) didática especial. Entre os conteúdos, destacam-se noções entre educar e instruir e os fundamentos gerais da aprendizagem, entre eles, o professor — ou transfer — e sua importância para o ensino e a motivação como pilar para a aprendizagem. Em

outras palavras, os motivos que levam os alunos a aprenderem determinados conteúdos e outros não.

Por que os homens fazem o que fazem? [...] Por que ora agem, ora estão inativos? ... Por que, atraídos a umas situações, de outra fogem? ... Por que pensam, ora de forma coerente, ora incoerente? ... Por que aprendem e esquecem, ajustam e se desajustam, lutam entre si ou entre si cooperam?

...

A solução dessas questões apresenta enorme importância teórica e prática. Alcançar as razões determinantes da ação humana será penetrar a natureza do homem e da vida social, e, portanto, melhor compreender as expressões da cultura sua direção. Será dispor de meios que habilitem a tornar mais eficientes as técnicas que digam respeito ao ajustamento humano, [...] por outro lado, o alcance e os limites das técnicas de educar (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 78).

O aprendizado das disciplinas e sua distribuição no currículo deveriam partir dos princípios da globalização e da correlação. Globalizar, no sentido de suprimir as demarcações entre as disciplinas escolares que as tornam separadas e, muitas vezes, sem unidade entre si. E correlacionar, na perspectiva de focar a aprendizagem não no conteúdo de cada disciplina em sua unicidade, porém, das várias disciplinas em conjunto, a partir de um único objetivo. “A Escola Nova emprega esse processo natural, estruturando o trabalho docente de acordo com os interesses infantis, sem se preocupar com a divisão artificial entre as matérias” (AGUAYO, s/d, p. 53). Para além das matérias, programas e conteúdos, a direção da classe deveria seguir os critérios de disciplina, liberdade e interesse das crianças. Quanto ao método e aos sistemas de ensino, era privilegiado o estudo do sistema de projetos, do Plano Dalton, do sistema Montessori e do método Decroly ou centros de interesse.

É possível estabelecer uma estreita relação entre o programa de ensino da disciplina de metodologia do ensino primário e didática com o sumário e os conteúdos expressos no manual “Didática da Escola Nova”⁷¹, de Alfredo Miguel Aguayo⁷², o qual, segundo Paula (2015), foi o mais citado pelos professores catarinenses nos comunicados⁷³ apresentados nas reuniões pedagógicas⁷⁴ nas

⁷¹ Os pressupostos expressos por A. M. Aguayo no Manual Didática da Escola Nova serão apresentados no capítulo 3, item 3.1.2.

⁷² Alfredo Miguel Aguayo e a obra didática da escola nova são estudados por PAULA, 2015.

⁷³ Entre os manuais citados pelos professores na produção dos comunicados, três ganharam ênfase no decorrer dessa tese: o “Manual Didática da Escola Nova” (AGUAYO, s/d), o “Manual de Pedagogia Moderna” (BACKHEUSER, 1948) e o “Práticas Escolares” (D’ÁVILA, 1946).

⁷⁴ As reuniões pedagógicas como modelo formativo, incluindo a obrigatoriedade dos planos de aula e comunicados, serão mais amplamente discutidas no capítulo 4 desta tese..

décadas de 1930 e 1940. Esse manual foi recomendado pelo DE com outros 15⁷⁵ que faziam parte da Série III – Atualidades Pedagógicas⁷⁶, integrante da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo e editada pela Companhia Editora Nacional. Por meio da Circular nº 32, de 26 de setembro de 1935, o diretor do DE indicava aos diretores dos grupos escolares a compra dos exemplares desta coleção para a biblioteca das escolas, objetivando proporcionar uma aproximação com os maiores expoentes da pedagogia da Escola Nova mundial e, conseqüentemente, o conhecimento acerca dos principais conceitos escolanovistas.

Entretanto, é à sociologia que o programa parece dedicar mais importância, fornecendo recomendações específicas quanto aos fins, organização das aulas, atividades de ensino, sabatinas e postura do professor. Dividida em sociologia geral (1º ano) e sociologia educacional (2º ano), esta cadeira teria finalidade

Mais *educativa* do que propriamente *instrutiva*. Não visa adornar o espírito do estudante, mas antes o preparo para uma vida prática, chamando sua atenção para os problemas de todos os dias, no mundo que está destinado a viver e agir. [...] O professor deverá procurar principalmente dar ao estudante uma ideia sintética dos processos de “socialização” do indivíduo pela sociedade. Deverá provocar a *reflexão* sobre os pontos mais importantes, antepondo problemas sociais à meditação de seus discípulos. [...] É nesse trabalho de pensar por si, de expressão de vistas próprias, de *discussão bem orientada*, que mais adiantará o estudante em sua formação intelectual (SANTA CATARINA, 1937, p. 1, grifos do autor).

Assim, o programa para o 1º ano, dividido em duas partes, em seu primeiro momento apontava para a apresentação da sociologia e suas teorias de base e para a discussão das sociedades humanas, sua estrutura e instituições. A seguir, partia para a discussão de questões sociais contemporâneas — tais como a anormalidade —, os problemas de ajustamento social, o divórcio, a miséria, os vícios sociais e a

⁷⁵ As obras recomendadas pela circular, todas editadas pela Companhia Nacional (São Paulo), à época sob a direção de Fernando de Azevedo, são: 1) Fernando de Azevedo: Novos caminhos e novos fins; 2) John Dewey: Como pensamos: Como formar e educar o pensamento; 3) Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação; 4) Ed. Claparède: A educação funcional: Traduções e notas de Jaime Graiborn; 5) Afrânio Peixoto: Noções de história da educação; 6) Delgado de Carvalho: Sociologia educacional; 7) Artur Ramos: Educação e psicanálise; 8) Adalberto Czerny: O médico e a educação; 9) A. Almeida Jr: A escola pitoresca; 10) Celso Kelly: Educação social; 11) Henri Pieron: Psicologia do comportamento; 12) Henri Wallon: Princípios da psicologia aplicada; 13) Djacir Menezes: Dicionário psico-pedagógico; 14) Sílvio Rabelo: Psicologia do desenho infantil; 15) A. M. Aguayo: Didática da Escola Nova; 16) A. Carneiro Leão: O ensino das línguas vivas (DANIEL, 2003, p. 71).

⁷⁶ Faziam parte da coleção cinco séries: I – Literatura Infantil; II – Livros Didáticos; III – Atualidades Pedagógicas; IV – Iniciação Científica; V – Brasileira. Sobre a Coleção Atualidades Pedagógicas, ver a tese de TOLEDO, 2001.

criminalidade. A organização social do trabalho e a assistência social, sob a égide dos interesses da comunidade e do progresso social, também eram conteúdos selecionados. A educação e a instrução pública aparecem como uma prática de melhoramento social e de homogeneização do povo, de modo a torná-lo integrado aos objetivos do estado (CUNHA, 1995).

Mas qual seria o homem a ser formado pelos futuros professores escolanovistas? O “Boletim do DE”, nº 17, de 1937, dá pistas:

Um homem é aquele que crê na vida, na “fuga útil dos dias”, no labor fecundo, na dôr libertadora; é aquele que se entrega à vontade que está no fundo das coisas. Um homem é aquele que tem o coração fraternal, que não concebe sua felicidade separada da felicidade alheia, que permanece unido ao todo, marcha na fila e ama a humanidade, bem como a família e a Pátria, com todas as emoções de suas entranhas e todo o poder de seu sacrifício. Um homem é aquele que trata de se governar não segundo suas paixões, seus interesses ou o caprichos e a violência de outrém, mas segundo a lei da justiça (DIRETORIA..., 1937, p. 2).

Nesse sentido, seria à educação que a sociologia dedicaria atenção especial. No programa dedicado ao segundo ano, deveriam ser discutidos a natureza e a função da escola; o progresso social e a educação; o problema dos fins da educação — como as variáveis de tempo e lugar e a educação de massas e a formação de elites; o papel da família e do estado diante das questões educacionais; e a educação escolar como uma função especializada. Também deveriam ser abordados o estudo da organização dos sistemas escolares, frisando a relação entre escola e economia, a coexistência de tipos diferentes de escola e de educação e as diferentes necessidades entre classes e grupos sociais, a unidade do processo educacional e as tendências à diferenciação e à especialização no exercício docente. E, para fechar, seriam propostos conteúdos relacionados ao contexto educacional brasileiro e às especificidades do sistema educacional catarinense.

Em face disso, era na disciplina de sociologia que o programa apresentava o maior número de atividades práticas: grupos de estudos e pesquisas; elaboração de monografias; excursões e inquéritos sobre as condições, características e níveis de vida; estudo, projeto e organização de centro de documentação social; entre outros. Tudo coordenado por um clube de sociologia educacional, responsável por organizar e fiscalizar as atividades extra-escolares realizadas. No que tange à compreensão do universo educacional, grupos de discussão e investigações sociais sobre a escola primária; monografias e observações estatísticas sobre o sistema escolar do estado e inquéritos *in loco* sobre fatos ou problemas ligados à educação, como:

população escolar, taxas de matrícula e frequência, disciplina escolar, recrutamento para o magistério, salários etc.

Na disciplina de puericultura deveriam ser oferecidos conteúdos considerados necessários sobre os cuidados com as crianças em seus primeiros anos de vida. Banho, higiene, dentição e alimentação: tudo deveria ser discutido, de forma a orientar as futuras mestras sobre a manutenção da saúde dos pequeninos. A higiene, com o mesmo propósito, viria para instruir sobre a atenção com o corpo e a prevenção de doenças, tendo em vista que “a saúde é, com efeito, a condição primeira e principal da existência, da felicidade e da prosperidade do indivíduo e da comunidade humana” (AGUAYO, s/d, p. 230). Assim, a importância da higiene, tanto a pessoal quanto a pública, as infecções e moléstias contagiosas, os aparelhos sanitários e a profilaxia das moléstias mais comuns eram saberes considerados válidos na formação de “professores ativos”.

2.3 DA ARTE DE ENSINAR PELOS SENTIDOS AO APRENDER FAZENDO OU DAS LIÇÕES DE COISAS AOS CENTROS DE INTERESSE

O fim dos anos 1800 trouxe para o contexto educacional brasileiro as primeiras tentativas de penetração das ideias escolanovistas. De forma bastante singela, o período que se estende do fim do império até a segunda década de 1900 apresentou algumas poucas ações que permitem identificar a presença de elementos que, mais tarde, serviriam de condições facilitadoras para a difusão posterior dessa concepção educacional. Em dimensões universais, quando comparado ao desenvolvimento histórico da Escola Nova, quatro etapas já haviam decorrido:

Com efeito, de 1889 a 1900 – primeira fase – foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o movimento não apareceu como resultado de pura especulação. A segunda, de 1900 a 1907, é a da formulação do novo ideário educacional, por meio das diversas correntes teórico-práticas, quando se destaca a atuação de Dewey, considerado o “pai do movimento ativista na ordem teórica”. De 1907 a 1918 – terceira fase – ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo que é um período de maturidade das realizações. Finalmente, a fase que vai de 1918 em diante, de difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo (NAGLE, 1974, p. 240).

Ao estudar os teóricos que influenciaram diretamente na mudança de paradigma de uma educação que separava o trabalho escolar das condições de vida das crianças, para a compreensão da criança e de sua ação no processo de ensino-aprendizagem, Lourenço Filho (1978) chama atenção para Basedow, Pestalozzi e Froebel. Basedow (1723-1790), por manifestar-se contrário ao ensino memorialístico, recomendava exercícios corporais severos para que as crianças fossem capazes de amadurecer o caráter e lidar com as deformações que lhes pudessem produzir as circunstâncias da vida social. Sua ideia foi materializada e aperfeiçoada em 1784 por seu principal discípulo, C. Salzmann, por meio da fundação de um colégio sob o lema “levar os discípulos a agir, pensar e praticar o esforço, com base, no entanto, em exercícios atraentes” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 146).

Pestalozzi (1746-1827), por aprimorar os preceitos de Basedow e de Salzmann, propôs que o aprendizado da criança deveria acontecer por meio da experiência direta com os objetos, pelo que chamou de intuição. Para Pestalozzi, na relação ensino-aprendizagem, todos os sentidos deveriam ser colocados em ação: o tato, o olfato, o paladar, a audição e, especialmente, a visão, considerando que o desenvolvimento deveria acontecer “de dentro para fora”. Froebel (1782-1852), seu discípulo, associou a aprendizagem pela intuição à compreensão do papel ativo do brincar e, por consequência, do brincar, fundando e colocando em prática os *kindergarten*, ou jardins de infância. Para Lourenço Filho (1978), as práticas de Pestalozzi e Froebel inauguraram uma nova perspectiva para a prática educacional: o ser ativo e em constante desenvolvimento nas relações de educação, contraposto ao sujeito como receptor passivo da escola livresca.

Segundo Nagle (1974), no Brasil, entre as primeiras iniciativas que permitiram remodelar a chamada escola tradicional e de caráter memorialístico, firmando bases para a introdução de métodos mais “ativos”, encontra-se a introdução das chamadas “lições de coisas”, pela Reforma Leôncio de Carvalho (1879). Estas, alicerçadas no método de ensino intuitivo, foram, num primeiro momento, implantadas como disciplina especial ao lado de outras, mas, aos poucos, foram sendo adotadas para o ensino da leitura e de outras cadeiras.

Conforme já dito, o método de ensino intuitivo foi uma das principais inovações incorporadas ao currículo da escola normal, das escolas complementares,

dos grupos escolares e das escolas isoladas pela Reforma Orestes Guimarães (1911-1935). Para o reformador,

A reforma da instrução pública deveria ter como base o investimento da formação de professores/as primários/as, sob a égide da pedagogia moderna, leia-se do método de ensino intuitivo, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, vinha sendo veementemente condenado pelas formas de pensar e agir que produzia. [...] Vista pelos republicanos como a principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, a prática da memorização e do verbalismo, carro-chefe do antigo método de ensino, deveria ser substituída pelo método de ensino intuitivo, fundado numa forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVIII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentimentos humanos (TEIVE, 2008, p. 34).

Nesse movimento que visava modernizar a instrução pública para, conseqüentemente, modernizar a sociedade, o professor teria papel preponderante. Considerados por Orestes Guimarães como “artífices do progresso, da moral, dos valores e da civilização”, caberia aos normalistas colocarem em prática aquele que seria o “símbolo maior da modernidade pedagógica”: o método de ensino intuitivo e as lições de coisas. Para isso, Guimarães propôs que as disciplinas da escola normal catarinense fossem ministradas sob o princípio de tal método, indicando o manual “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, de autoria do professor norte-americano Norman Alisson Calkins⁷⁷ (TEIVE, 2008, p. 36; 148-149).

Tal como uma bússola, o manual de Calkins ofereceria ao professor as prescrições metodológicas a serem seguidas nas atividades de ensino-aprendizagem. Desse modo, ao contrário de conteúdos extensos e sistematizados, os conhecimentos deveriam ser reduzidos em “lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, alternadas, de preferência, com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais”, privilegiando-se conhecimentos relacionados às ciências aplicadas e da natureza, os quais deveriam ser úteis à vida, tendo em vista capacitar as classes populares para as novas exigências do mercado industrial. Nesse sentido, o ensino da química e da física, entre outras disciplinas,

⁷⁷ Norman Alisson Calkins nasceu em 1822, em Gainsville, estado de Nova York. Tendo atuado como professor dos ensinos normal e primário, entre outras atividades que realizou no universo educacional, ficou mundialmente conhecido por seus escritos e palestras sobre as lições de coisas. Seu manual ‘Primeiras Lições de Coisas: manual para uso de pais e professores da escola elementar’, publicado pela primeira vez em 1861 nos Estados Unidos, alcançou o Brasil em 1886, sendo impresso pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro. Esta já seria a 40ª edição do exemplar americano (TEIVE, 2008).

deveria ser realizado a partir de objetos já conhecidos pelas crianças para, posteriormente, ampliar o universo de informações para realidades distantes do mundo particular do aluno (TEIVE, 2008, p. 124).

“Lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto”. Diferentemente do método dedutivo — princípio base da pedagogia tradicional — a indução baconiana, “sintetizada pela versão científica da pedagogia”, previa o aprendizado partindo “do simples para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras” (TEIVE, 2008, p. 113). A chamada “educação escolar dos sentidos”, segundo Teive (2008), seguia o princípio pestalozziano de estimular a criança a aprender por meio da experiência subjetiva com as coisas ao redor, ampliando gradativamente seu conhecimento⁷⁸. Para isso, mais que conteúdos enciclopédicos, deveriam entrar em cena o uso de gravuras, desenhos, ilustrações, mapas, excursões e laboratórios.

Usando também a intuição, porém em conexão com a atividade, os escolanovistas alteraram a perspectiva do professor em sala de aula, tirando-o do centro do processo de ensino-aprendizagem. Tomou seu lugar a criança e seus interesses. Para isso, o professor deveria entendê-la tanto do ponto de vista biológico quanto subjetivo e social. Assentados na noção de aprendizagem ativa e conjunta, cooperativa, dentro de uma visão de “comunidade de trabalho”, consideravam que

Uma das funções da educação e, portanto, do método, é estimular e dirigir o jovem no sentido de que ele atinja a plenitude de amadurecimento, assim físico como espiritual. A maturidade não depende apenas do desenvolvimento natural, senão que também da ação do meio. Trata-se, pois, de processo muito variável e complexo, o que cria a necessidade de

⁷⁸ Deve-se a Herbart (1776-1841) a compreensão de “ordem evolutiva” na aplicação dos conhecimentos. Para ele, tornar-se-ia necessário coordenar, agrupar e sistematizar os dados a serem elaborados pelos sentidos. Nessa perspectiva, estabeleceu o que chamou de “instrução educativa” – ou seja, passos formais a serem seguidos pelo educador em cada lição: clareza (da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto), levando a criança a ver, ouvir e sentir a realidade de seu ambiente; associação – momento de oportunizar ao educando estabelecer relações entre conhecimentos já aprendidos às novas informações; sistematização – organizando a atividade didática, de modo que a criança passasse a elaborar conceitos a partir de imagens isoladas; aplicação – aos conceitos elaborados, findaria a aplicação prática. Foi também Herbart que introduziu a noção de “interesse” no campo educacional, considerado, neste momento, como o pivô mental que levaria à associação intelectual dos conhecimentos que seriam levados, posteriormente, à ação. A partir daí, o conceito foi amplamente utilizado e estudado, passando a ser utilizado no sentido de “motivo” ou “incentivo” para a ação – influenciando em todos os estudos da didática, tendo em vista que, nela, apoiou-se a concepção de aprendizagem por ação do próprio aprendiz – respeitando-se às condições de seu desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 148-149).

que o educador tenha idéia precisa e clara de cada uma das etapas ou níveis do desenvolvimento juvenil. Para isso é necessário estudo concienzoso da psicologia da criança, realizado, quanto possível, com método científico. Os interesses da criança, sua linguagem, suas camaradagens e amizades, suas percepções, seus juízos e raciocínios, suas emoções, sua vida sexual, todo o seu desenvolvimento devem ser objeto de observação cuidadosa e sistemática (AGUAYO, s./d, p. 67).

Levar em conta a experiência pessoal da criança e, complementarmente, contemplar as condições de sua vida social, além de colocá-la como centro do processo educativo: essa mudança no tabuleiro de xadrez da sala de aula deveria alterar significativamente o “jeito de ser professor”. A ele não caberia mais tão somente transmitir conhecimentos ou criar destrezas. Sua missão seria a de guiar e estimular o trabalho do aluno, sendo que os melhores métodos seriam “aqueles em que a criança não se propõe aprender, mas se entrega a uma atividade interessante, cujo resultado é o aprendizado que buscava” (AGUAYO, s/d, p. 64).

Em resumo: o método deve respeitar a liberdade da criança, prudentemente regulada pela disciplina; deve favorecer a espontaneidade e o poder criador do aluno; deve ser também genético, socializado e propício à formação da personalidade; deve contribuir para a educação econômica do jovem e para a aquisição da cultura; e, finalmente, deve exercitar as crianças no emprêgo nobre e digno dos lazes. A concepção antiga do método, como processo de transmissão de conhecimentos e hábitos, é realmente falsa; e teve como consequência os mais graves erros pedagógicos. A criança aprende pelo exercício da própria atividade; e a função do mestre – repetímo-lo – se reduz a provocar, estimular e dirigir discretamente o processo de aprendizagem (AGUAYO, s/d, p. 70).

No que tange ao método, quatro foram aqueles que a Reforma Trindade privilegiou para formação de professores no programa da escola normal superior vocacional. Na disciplina de metodologia e didática do ensino primário, as normalistas aprenderiam, portanto, sobre o sistema de projetos de John Dewey (1870-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), cuja proposta compreendia que preparar a criança para a vida seria pô-la em “condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 204-205). Dessa maneira, o método preconizava que há etapas necessárias em cada ato de pensamento integral que, mesmo não sendo rigidamente seguidas no processo de ensino, deveriam guiar o planejamento do professor: recolher os dados do problema ou os fatos de uma situação; observar e examinar os fatos para esclarecer ou situar a questão proposta; elaborar uma ou mais hipóteses para resolução do problema, selecionando uma a ser corroborada;

aplicar a ideia proposta como fundamento para sua confirmação. Os projetos deveriam ser de iniciativa das crianças, implicando no ensino globalizado das disciplinas presentes na grade (LOURENÇO FILHO, 1978).

Além do método de projetos, o sistema Montessori, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori (1870-1952), também deveria ser ensinado. Regido pelos princípios da liberdade, atividade e individualidade das crianças e tendo por finalidade favorecer a autoeducação, nesse sistema as lições deveriam ser breves, simples e objetivas, de modo a desenvolver na criança a função motora, os sentidos e a linguagem. Para tal, a criança deveria ser ativa diante do objeto selecionado para o trabalho. Como material de trabalho, deveriam ser utilizados pelo professor cilindros, copos geométricos, esferas, tecidos diversos, peças de madeira, alfabeto de figuras recortadas, cartões de número, entre outros (D'ÁVILA, 1946).

O Plano Dalton, criado por Helen Parkhurst (1887-1973), era o terceiro método citado no programa. Com o propósito de fazer uma “reforma da vida social da escola”, esse plano era fundamentado em três pilares: liberdade, cooperação e individualidade. Nesse sistema, a escola deveria ser estruturada em laboratórios que, coordenados por professores especialistas, orientariam os alunos que por eles transitassem (D'ÁVILA, 1946, p.417). As matérias de ensino eram reduzidas a tarefas que deveriam ser realizadas individualmente, devendo cada criança ter a liberdade de organizar seu tempo e estudos da maneira que lhe aprouvesse. Para auxiliar os alunos na organização das tarefas, cada professor ou conselheiro de classe possuiria 15 minutos, depois dos quais os alunos deveriam ser encaminhados para os laboratórios. Fichas de trabalho seriam distribuídas aos alunos para que eles pudessem realizar, dia após dia, a anotação de seus progressos (AGUAYO, s/d).

E, por fim, aquele que, mais adiante, seria indicado pelo DE para uso nas escolas primárias de Santa Catarina: os centros de interesse. Sistema idealizado pelo biólogo Ovídeo Decroly (1871-1932)⁷⁹ e denominado metodologia dos complexos, esse, certamente, foi o sistema que encontrou maior respaldo na política educacional catarinense como método passível de despertar o desejado interesse do aluno. Sua centralidade na proposta posta em prática em Santa Catarina, sobretudo a partir da década de 1940, será analisada no próximo tópico.

⁷⁹ Sobre a biografia de Decroly, ver: DUBREUCQ, 2010.

2.3.1 Observando, associando, expressando: o aprendizado pelos centros de interesse

A reforma de 1935 levou para as salas de aula dos cursos formadores de professores os ensinamentos sobre os principais métodos e/ou sistemas preconizados pela Escola Nova, e para os professores que já estavam em exercício nos grupos escolares, escolas isoladas e reunidas esse acesso foi proporcionado pelos manuais escolonovistas, tais como “Didática da Escola”, de A. M. Aguayo, “Práticas Escolares”, de Antônio D’Ávila, e “Os Centros de Interesse na escola”, de Abner de Moura⁸⁰, os quais deveriam ser lidos pelos professores e debatidos nas reuniões pedagógicas.

Não há, todavia, no Decreto nº 714, de 1939, que regulamentou os grupos escolares catarinenses, qualquer menção ao sistema dos centros de interesse, de modo que se deduz que foi a partir da gestão do professor Elpídio Barbosa⁸¹, iniciada em 1940, que este sistema ganhou mais visibilidade. Com efeito, foi somente a partir de 1942 que foram encontradas circulares enviadas aos grupos escolares relacionadas ao tema.

Considerados “pequenos museus de classe”,

Em geral, os “CENTROS” são organizados em cartolina, abrangendo, cada um, determinado ponto de ensino. [...] Entretanto, não seria ocioso referir que os centros de interesse devem continuar merecendo o especial carinho dos professores, uma vez que eles constituem agradável processo de estudo e observação. Os centros de interesse oferecem oportunidade de explanação sobre diversas questões atinentes à aritmética, à história, à botânica, à geografia, à higiene, à linguagem etc., cujos pontos obscuros podem ser mais fácil desenvolvidos e esclarecidos de acordo com o nível intelectual de cada classe (SANTA CATARINA, 1944a, p. 143).

Também conhecidos como método de complexos, como já dito, os centros de interesse exprimem “uma necessidade ou propósito dos alunos em torno do qual se desenvolvem algumas matérias e atividades da escola”, interligadas organicamente. Esse sistema “adapta a marcha da aprendizagem ao caráter sincrético e global do espírito infantil”, iniciando por “apresentar à criança fatos e coisas em seu estado natural, de modo que lhe estimulem o interesse e lhe exercitem as atividades

⁸⁰ Apesar de não ter sido recomendado formalmente pelo DE, foi identificado em ata de reunião pedagógica que o manual de Abner de Moura era recomendado pelos inspetores para leitura e uso dos professores nas escolas.

⁸¹ A biografia e a trajetória de Elpídio Barbosa à frente da educação catarinense serão apresentadas no capítulo 4 da tese.

mentais e físicas”, organizando, assim, “a experiência da criança suprimindo as divisões artificiais das ciências e dando livre curso à atividade espontânea do aluno”. Um centro de interesse seria, pois, um conjunto de acontecimentos concretos que, extraídos da experiência, agrupam-se, oferecendo-explicações/descrições a uma ideia ou tema central predefinido (AGUAYO, s/d, ps. 104;106).

Sob a ótica de Decroly, a escola deveria preparar a criança para as exigências sociais. Para tal, o ensino deveria partir de suas carências: do conhecer a si mesma, suas necessidades, ideais e propósitos. Ela, primeiramente, precisaria compreender “para que servem seus órgãos, o modo de comer, ler, trabalhar e brincar; como trabalham seus sentidos [...] por que sente fome, sede, frio; por que se amedronta e se encoleriza; quais são as falhas e as virtudes que possui”. Só assim poderia conhecer a realidade que a cerca — o meio natural e o meio humano —, de que depende e na qual agirá para satisfazer suas necessidades e construir seu futuro (1925 apud AGUAYO, s/d, p. 108). O Quadro 3 resume o programa de ideias associadas, a partir dos quais a aprendizagem dos complexos deveria ocorrer:

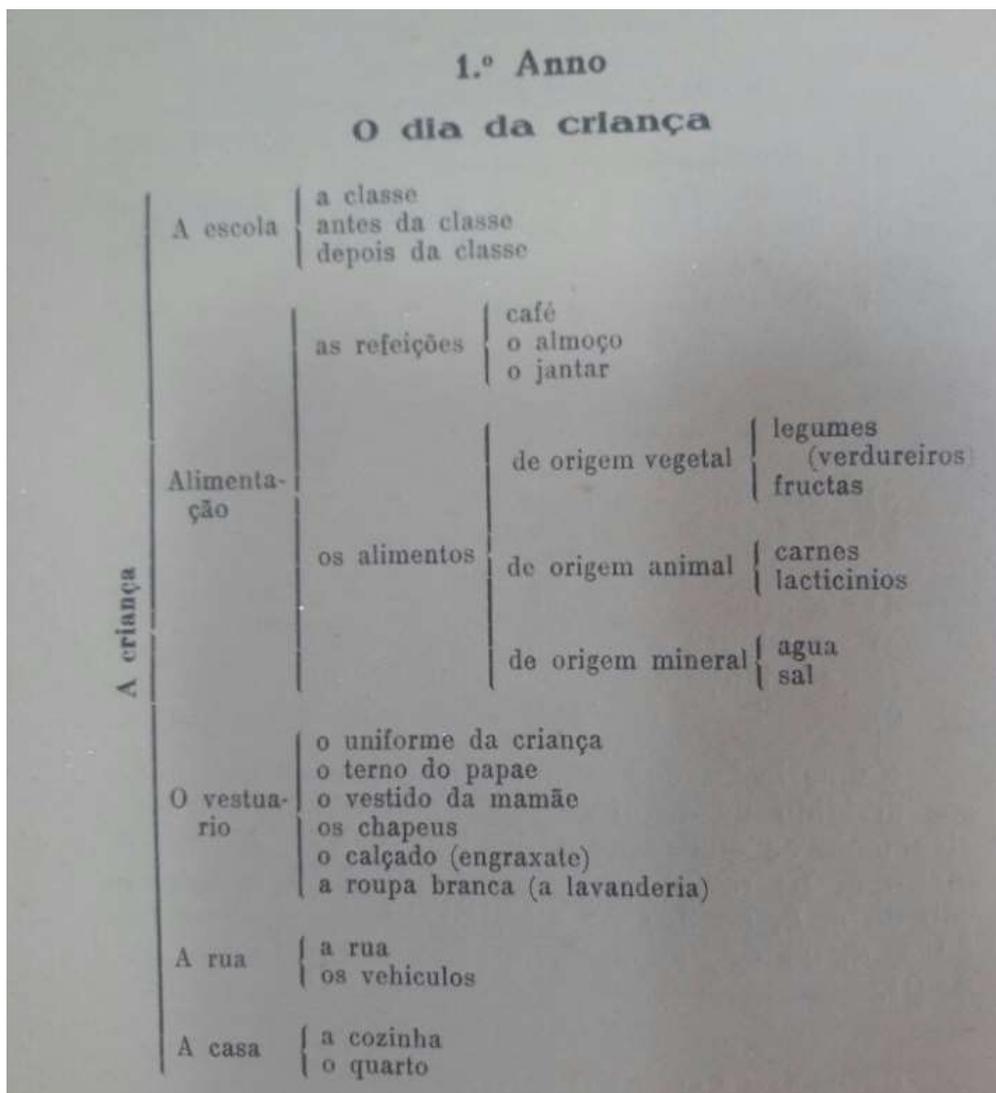
Quadro 3 – Programa de ideias associadas para a organização de complexos

A CRIANÇA E SUAS NECESSIDADES	A CRIANÇA E SEU MEIO
Alimentar-se; Lutar contra as intempéries; Defender-se contra os perigos e acidentes diversos; Da ação, do trabalho, da renovação constante; da alegria solidária.	A criança e a Família; A criança e a Escola; A criança e a Sociedade; A criança e os Animais; A criança e as Plantas; A criança e o Sol, a Lua e as Estrelas; A criança e a Terra; água, ar, minerais.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em MOURA, 1931.

Nos programas das escolas, essas quatro necessidades deveriam ser trabalhadas em centros de interesses e em subcentros e, esses, em várias unidades que dependeriam da complexidade e riqueza das ideias associadas. Do mesmo modo, apareceriam subdivididas entre os quatro anos da escola primária para que fossem sucessivamente trabalhadas. A escolha dos centros deveria considerar a experiência e os interesses da criança, bem como os materiais disponíveis para sua confecção. O exemplo dessa aplicação é dado por Moura (1931, p. 22) a partir do uso dos centros de interesse e subcentros no programa oficial das escolas de Minas Gerais, tal como ilustra o plano delineado para o primeiro ano na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Centros de interesse anexos aos programas das escolas de Minas Gerais



Fonte: MOURA, 1931, p. 22.

Os centros de interesse deveriam ser aplicados em três etapas — observação, experiência imediata e associação —, pois para Decroly, seria a partir delas e por elas que o espírito infantil reagiria quando em contacto. Sua ênfase, no entanto, era dada ao processo intuitivo, tendo em vista que:

Os exercícios de observação, diz elle, são para mim o meio de pôr em movimento as demais actividades mentaes; formam a base racional de todos os exercícios. Comprehende tudo que tenha por fim pôr directamente a criança em contacto com os objectos, os sêres, os fenômenos, os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam destes exercícios. Contudo, preferimos o termo observação, porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer (apud MOURA, 1931, p. 29).

Na execução do trabalho, caberia ao professor estimular a inteligência da criança por meio do material por ela recolhido, tendo em conta seus interesses. Essa estimulação deveria ser realizada por meio da observação, levando-a a comparar, contar, medir e pesar, ao mesmo tempo em que deveria ser estimulado o seu vocabulário e o aprendizado da leitura e da escrita. Depois da observação, a partir das experiências da criança, o professor a auxiliaria na realização de associações. Nesse momento, relações de espaço, tempo, tecnologias e de causa e efeito seriam efetuadas, de modo que a criança pudesse localizar o aprendizado dentro de sua realidade objetiva, fazendo-se praticar os conteúdos.

Por fim, o conhecimento elaborado seria expresso, dando corpo e forma ao pensamento. Aqui, a construção de textos, contação de histórias, desenho espontâneo, entre outras atividades, deveriam ser empregadas. Assim, seriam exercitados, por conseguinte, a linguagem, as canções, os trabalhos ginásticos e manuais. A higiene e a moral também seriam praticadas nos centros, sobretudo nas fases de observação e associação (MOURA, 1931). Como vantagem do método, evidenciava-se o fato da aprendizagem se desenvolver em condições reais de vida, tornando-se os conhecimentos estreitamente reunidos em um único assunto, não dispersos por entre as disciplinas.

Na Circular nº 74, de 18 de dezembro de 1944, que veiculou questões apresentadas pelos diretores dos grupos escolares em seus relatórios sobre o trabalho desenvolvido, pode-se constatar a presença dos centros de interesses no cotidiano dessas escolas:

Procuramos, porém, dentro do possível, despertar o interesse dos alunos para as aulas [...]. Determinamos que o ensino intuitivo fosse posto em prática sempre que possível. Insistimos no uso dos quadros murais, dos centros de interesse e álbuns. Proibimos as respostas em côro que trazem a impressão ilusória de que a classe está forte. Sugerimos a leitura de contos, quando a classe está desatenta. Determinamos que fossem rigorosamente observados os dispositivos contidos nos planos de trabalho de 1943 e 1944 (sala de aula atraente, gosto artístico, campanha de frequência, disciplina nas salas e recreios, boletins mensais, higiene dos alunos, etc.). Instituímos, neste ano, dezena de concursos, tudo com o fim de despertar o interesse da criança pela escola e torná-la assídua e aplicada (SANTA CATARINA, 1944, p. 219).

Contudo, os centros de interesse parecem ter sido utilizados para o exercício específico das disciplinas, ao invés de servir como prática globalizada de ensino, tal como proposto por Decroly. Do mesmo modo, a sua prática não indica ter sido efetivada como atividade pedagógica conjunta com os alunos, mas como material

organizado pelos professores e armazenados nos museus escolares, o qual serviria como instrumento a ser utilizado para explicação dos conteúdos em sala de aula:

A fim de auxiliar o ensino e torná-lo mais intuitivo determinamos a confecção de 40 centros de interesse. Esses centros foram muito bem acabados e são bastante intuitivos. Assim que o professorado confeccionou centro sobre culturas brasileiras (café, cacau, sêda, borracha, algodão e trigo), metais usuais, madeiras, etc. Centros de linguagem oral, escrita, aritmética e história. Os centros sobre culturas brasileiras são, como dissemos, muito intuitivos. A professora....., por exemplo, confeccionou um centro sobre o trigo, trazendo esse vegetal desde a raiz até os seus múltiplos derivados. O Moinho do Trigo de foi quem nos forneceu o material necessário. A professora confeccionou um sobre borracha, que a traz desde o seu estado primitivo (seringueira) até seus múltiplos derivados (bolas, fios, etc.), trazendo, também, fotografias sugestivas. E assim são todos os centros, nos quais se nota a preocupação de apresentá-los cada vez mais aperfeiçoados. O motivo por que apresentamos sómente 40 centros no ano corrente, foram: a) preocupação em confeccioná-los bem feitos e dentro das normas pedagógicas; b) reforma nos centros de interesse já existentes. Reformamos muitos centros danificados, principalmente os existentes no museu, e que fazem parte da coleção trazida para este estabelecimento na época de sua fundação (SANTA CATARINA, 1943, p. 75)⁸².

Esta citação, também extraída dos relatórios dos diretores dos grupos escolares e publicada na Circular nº 115, de 11 de dezembro de 1942, revela uma representação bastante singular acerca dos centros de interesse — essas representações, aliás, serão analisadas mais adiante, nas prescrições elaboradas pelo DE para os grupos escolares.

2.4 NOVAS COORDENADAS PARA A ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES: A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL (1946)

A vigência da Reforma Trindade foi até o ano de 1946, quando, pela primeira vez na história da formação de professores no Brasil, foi instituída nacionalmente uma legislação para norteá-la⁸³. A partir daí, de uma geografia em que estados e municípios esboçavam suas próprias linhas independentes, o governo federal assumiu o controle, centralizando e padronizando toda a dinâmica de qualificação daqueles que à época eram considerados “árbitros do destino”, por formarem a

⁸² Circular nº 115, de 11 de dezembro de 1942 (SANTA CATARINA, 1943).

⁸³ Além da Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que expede as diretrizes para o Ensino Normal, o governo federal estabeleceu também prescrições gerais para o Ensino Primário – o Decreto-Lei Federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

“atmosfera moral e espiritual” daqueles que crescem em sua fase de maior plasticidade (AZEVEDO, 1937, p. 129).

A nova legislação tinha como objetivo dar maior eficiência e dinamismo à formação de professores nos estados, tendo em vista que serviria de linha mestra a ser seguida, permitindo, todavia, adaptações regionais. Em Santa Catarina, essas adequações foram expressas por meio do Decreto nº 257, de 21 de outubro de 1946, que expediu a Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina, e do Decreto nº 3.674, de 23 de novembro de 1946, que regulamentou o ensino normal, voltado não apenas à capacitação de professores para a regência das escolas primárias, mas também à habilitação de administradores escolares e à propagação e desenvolvimento de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Dos estabelecimentos destinados para este fim, faziam parte o curso normal regional⁸⁴, dedicado à formação do primeiro ciclo do ensino normal, a escola normal, responsável por oferecer o segundo ciclo do ensino normal e o ciclo ginásial do ensino secundário, e os institutos de educação, que além de oferecerem os cursos próprios da escola normal, habilitariam os administradores escolares de primeiro grau e ofereceriam cursos de especialização para professores primários. Quanto à habilitação, o primeiro ciclo do curso normal capacitaria regentes do ensino primário para as escolas isoladas e reunidas em quatro anos e o segundo ciclo formaria, em três anos, professores de ensino primário para os grupos escolares. No entanto, devido à falta de instituições formadoras, bem como de professores capacitados nas regiões interioranas, constatou-se que muitos normalistas que concluíam o ensino normal de segundo ciclo acabavam lecionando no próprio curso e os concluintes do curso normal regional lecionavam nos grupos escolares (ROSSO, 2011).

Quando da promulgação desta lei, Santa Catarina apresentava dez estabelecimentos de ensino normal, sendo nove institutos de educação⁸⁵ e uma⁸⁶ escola normal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946). Esses institutos e

⁸⁴ Das transformações geradas pela lei em termos de denominação (e equiparação), as escolas complementares foram transformadas em cursos normais regionais.

⁸⁵ Instituto de Educação Maria Auxiliadora – Rio do Sul; Instituto de Educação São Vicente de Paulo (equiparado) – Joinville; Instituto de Educação – Florianópolis; Instituto de Educação Santos Anjos – Porto União; Instituto de Educação – Lages; Instituto de Educação Coração de Jesus – Canoinhas; Instituto de Educação anexo ao Colégio Sagrada Família – Blumenau; Instituto de Educação anexo ao Colégio São José – Tubarão; Instituto de Educação São José – Itajaí.

⁸⁶ Escola Normal do Colégio Coração de Jesus – Florianópolis.

escolas normais, por exigência federal, passaram a manter um curso secundário ginasial, devidamente equiparado e reconhecido pelo Ministério da Educação. Esse fato, associado ao desejo de escolarização por parte da população com vistas à mobilidade social, alavancou o número de matrículas nas escolas normais e institutos de educação. Uma demanda não necessariamente ocasionada pelo desejo de ser professor, mas pela falta de outros cursos em nível de segundo ciclo. Do mesmo modo, a carência de cursos ginasiais em algumas regiões fez do curso normal regional uma opção de conclusão dos estudos de primeiro ciclo (FIORI, 1975; ROSSO, 2011).

Das disciplinas presentes na escola normal de segundo ciclo, diferentemente do curso normal de dois anos, observa-se a inclusão das ciências lógico-matemáticas, físicas e naturais — de caráter propedêutico —, já que, além de formar professores, a legislação previa aos concluintes o direito de ingressar nos cursos da faculdade de filosofia, conforme o artigo 6º do Decreto nº 257/1946. Dessa maneira, a grade curricular⁸⁷ se constituiu da seguinte forma:

1ª série: Português, matemática, física e química, anatomia e fisiologia humanas, metodologia geral, música e canto, desenho e artes aplicadas e educação física, recreação e jogos.

2ª série: Língua e literatura vernáculas, matemática aplicada, sociologia educacional, psicologia educacional, higiene e educação sanitária, metodologia do ensino primário, desenho e artes aplicadas, música e canto e educação física, recreação e jogos.

3ª série: Língua e literatura vernáculas, matemática aplicada, sociologia geral, biologia educacional, psicologia educacional, história e filosofia da educação, higiene e puericultura, metodologia do ensino primário, desenho e artes aplicadas, música e canto e educação física, recreação e jogos.

Quanto ao programa de ensino para as disciplinas específicas de formação e integração profissional, pouca diferença é percebida na estrutura do curso normal superior vocacional estabelecida em 1937, a qual se valeu, inclusive, da adoção de

⁸⁷ Neste momento, conforme o artigo nº 65 da referida lei, o ensino religioso passou a fazer parte como disciplina nas escolas oficiais, com matrícula facultativa e ministrado conforme a confissão religiosa do aluno.

métodos pedagógicos ativos, como excursões, visitas, práticas de observação e experimentação, círculos de debates e discussão. Tudo “com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal bem como o hábito de reflexão e de exposição de pensamento”. A educação moral e cívica, apesar de não constar como disciplina na grade curricular, deveria transversalizar o ensino em todas as cadeiras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1950, p. 24). Para isso, a cadeira de música se fazia necessária, constando no programa o aprendizado do canto como elemento necessário às comemorações cívicas, sobretudo hinos patrióticos (SANTA CATARINA, 1947).

Assim, num movimento de ampliação dos cursos de formação de professores no estado, inclusive por incentivo financeiro do governo federal, no ano de 1950, em Santa Catarina, já havia 12 escolas normais de segundo ciclo, sendo três oficiais e nove particulares, e 34 escolas normais regionais, sendo 26 oficiais e oito particulares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1950). E, anexos a cada escola normal, devia haver um grupo escolar e um jardim de infância, exigidos legalmente como ambientes de experimentação.

Encerra-se aqui o traçado do mapa que me conduziu pelo caminhar de uma pequena parte da cartografia proposta: a compreensão da reforma que instituiu os moldes da Escola Nova no panorama das instituições formadoras de mestres — escolas normais — e as transformações ocorridas em termos prescritivos no sentido de modificar o *habitus* pedagógico do professor da escola primária catarinense. Cabe-me, agora, analisar as prescrições delineadas pelo DE para os grupos escolares, *locus* de atuação das normalistas formadas pela escola normal reformada.

3 PARA UMA CARTOGRAFIA DO *HABITUS* PEDAGÓGICO ESCOLANOVISTA: COORDENADAS LEGAIS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE

Enquanto representações imagéticas, os mapas escrevem objetivamente uma porção do espaço geográfico, com suas características qualitativas e/ou quantitativas, projetadas a partir de uma posição fixa de suas relações em termos de distância e direção. Seu ponto de partida e referência, tanto para sua construção quanto para sua leitura, é assegurado pelo cartógrafo por uma rede de coordenadas (ou referências) que direcionam o ator e/ou o leitor para sua compreensão e interação com todos os campos observados. Assim, traduzido como uma “mensagem intelectual tanto quanto documentário, traço de união entre um leitor, ele transmite certa visão do planeta, inscreve-se num certo sistema de conhecimentos e propõe uma certa imagem de mundo” (JOLY, 1990, p. 10).

“A mensagem cartográfica é antes de tudo uma mensagem de localização e de avaliação das distâncias e orientações” (JOLY, 1990, p. 9) e, também, das transformações de um determinado espaço. No conjunto de seus traços, o cartógrafo presentifica a seus espectadores um lugar ausente, enunciando em forma de imagem uma apropriação muito particular de seu trabalho, que será apresentada a seus leitores e se colocará sujeita a uma variedade de interpretações (CHARTIER, 2002a, 2002b). As coordenadas por ele estabelecidas, ao mesmo tempo em que servem para facilitar sua construção e estruturar sua produção o mais próximo possível daquilo que deseja mostrar, oferecerem ao seu público-alvo um norte para leitura e compreensão.

O capítulo que aqui se inicia busca traçar o mapa da implementação dos preceitos escolanovistas na cultura dos grupos escolares catarinenses. Essas escolas, *locus* de atuação dos normalistas, foram tomadas por essa narrativa como o lugar onde os professores, já em ação, aprenderiam o novo “jeito de ser professor” idealizado pelo DE. Como coordenadas, dois documentos ganharam centralidade: o Decreto nº 714/1939 — Regulamento para os Grupos Escolares — e o programa de ensino a ele vinculado.

Esses documentos foram implementados por Sebastião de Oliveira Rocha, enquanto Superintendente Geral de Ensino Catarinense, e introduziram, em termos legais, os preceitos do que se chamou Escola Nova na cultura dos grupos escolares

do estado. Nessa direção, por meio das novas normas, saberes e práticas incluídos ao currículo dessas escolas a partir de 1939, procuro representar o modelo de Escola Nova pensado pelo DE e o “jeito de ser professor” desejado pelos dirigentes educacionais no período — traçando, inclusive, interfaces entre os modos de ser e ensinar guiados pelo método intuitivo, anteriormente presente nos grupos escolares, e as novas formas instituídas pela política de moldes escolanovistas.

3.1 SEBASTIÃO DE OLIVEIRA ROCHA E SEU PAPEL NA INTRODUÇÃO DA ESCOLA NOVA EM SANTA CATARINA

Se a reforma efetuada por Luiz Bezerra Trindade em 1935 buscou sintonizar a formação do professorado primário catarinense aos postulados da Escola Nova, visando alterar o currículo da escola normal catarinense em seus saberes, normas e práticas, foi somente em 1939 que tais *insights* chegaram aos professores em exercício nas escolas primárias, especialmente nos grupos escolares, por meio de um novo regulamento, consubstanciado pelo Decreto-lei nº 714, de 3 de março. Tal documento foi emitido em cumprimento ao disposto pelo artigo 17 do Decreto nº 244, de 8 de dezembro de 1938, que fixava a “nova organização aos grupos escolares e escolas complementares”. No que se refere ao programa das escolas primárias, os seus artigos 19 e 20 prescreviam que:

Art. 19º - O ensino será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar.

Art. 20º - O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este contínuas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extra-classe (SANTA CATARINA, 1939a, p. 5).

Quer dizer, um ensino baseado na observação, na experiência e na cooperação: seriam estes os pilares que deveriam mover o exercício dos professores nas escolas primárias catarinenses, de modo a modificar a cultura e desenvolver uma nova configuração de escola, sobretudo dos grupos escolares. Como filosofia central, a ideia de transformar a atual escola, vista como uma instituição “fechada” na relação professor e aluno, para uma escola “aberta”, que interagisse com a comunidade e oportunizasse práticas em consonância com os propósitos do meio em que estivesse inserida (MANIFESTO, 2006). Quanto ao método de ensino intuitivo — carro-chefe da Reforma Orestes Guimarães (1911-

1935) —, advertia-se que deveria ser complementado por outros métodos de ensino, tendo em vista que não bastaria ao aluno tão somente observar e reproduzir aquilo que viu, olhou e observou, tal como preconizava o método sistematizado por Pestalozzi, mas também experimentar.

De acordo com Fernando de Azevedo, um dos cardeais do movimento da Escola Nova brasileiro, a escola primária deveria deixar de ser “uma instituição solitária” e preparar-se “cada vez mais para uma “função social”, transformando-se num centro vital da comunidade”, no movimento de “estreitar relações com outras forças, grupos e instituições, que permaneciam à margem dos círculos restritos em que se agitavam os problemas de educação” (AZEVEDO, 1933a, p. 210). Seu objetivo central deveria ser, por conseguinte, desenvolver o aluno integralmente, segundo seus interesses e aptidões, “para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (MANIFESTO..., 2006, p. 196).

A reorganização dos grupos escolares e escolas complementares foi efetivada ainda no governo Nereu Ramos (1935-1945), cabendo ao professor Sebastião de Oliveira Rocha a tarefa de traçar as novas diretrizes para o ensino. Oliveira Rocha, que exercia o cargo de diretor da Escola Normal de São Carlos, interior de São Paulo, foi colocado à disposição do governo catarinense após a solicitação de Nereu Ramos, então interventor (FIORI, 1975). Para Ramos, mudanças se tornavam necessárias pelo fato de “a obra educacional” até então realizada apresentar, apesar da dedicação e do esforço dos responsáveis, problemas que afetavam diretamente sua efetividade. Fato esse que demandava “diversas providências de natureza legislativa, tendentes a eliminar os defeitos encontrados e a tornar mais consentâneas com suas finalidades pedagógicas diversas peças daquele aparelho” (RAMOS, 1939, p. 138). Sobre a contratação de Oliveira Rocha, o interventor estadual assim se pronunciou:

A observação de quase três anos de governo infundira-me no espírito a convicção de que o Departamento estadual de Educação precisava de modificações, assim na sua orientação técnica como na sua atividade administrativa. Mirando a esse objetivo, pedi ao governo de São Paulo que, repetindo o gesto de há vinte e cinco anos passados, pusesse à disposição do meu governo um de seus professores. Fui prontamente atendido pelo ilustre sr. Cardoso de Melo Neto, então interventor federal, que designou o professor Sebastião de Oliveira Rocha, diretor da Escola Normal de São Carlos, para a missão que lhe desejava confiar o governo catarinense, qual a de superintender os serviços referentes à educação popular. **Contratado por dois anos**, acha-se, desde 28 de abril do corrente ano, o distinto

professor paulista à frente do Departamento de Educação, cercado de simpatia e confiança generalizadas (RAMOS, 1938, p. 28, grifos meus).

Natural de Campinas, Sebastião de Oliveira Rocha (Figura 6) tinha 46 anos quando assumiu a direção do DE catarinense. Egresso da Escola Normal de São Carlos (1915), onde mais tarde assumiria como vice-gestor (1931) e diretor (1934)⁸⁸, Rocha já havia atuado também como professor e sua experiência no magistério denotava considerável conhecimento sobre a língua portuguesa e sobre os métodos da escola ativa — o que, inclusive, renderia o primeiro prêmio à sua cartilha em um concurso realizado pelo DE do estado de São Paulo no ano de 1943 (HISTÓRICO..., s/d, p. 1). A “Cartilha Ativa” (Figura 7) era voltada ao ensino da linguagem oral e escrita e trazia instruções detalhadas ao professor sobre a alfabetização na perspectiva da escola ativa.

Figura 6 – Sebastião de Oliveira Rocha



Fonte: Escola Estadual Prof. Sebastião de Oliveira Rocha.

⁸⁸ Depois de atuar como diretor na Escola Superior de Educação Física de São Carlos, Sebastião retornou à Escola Normal de São Carlos, a qual havia mudado sua denominação para Instituto de Educação Álvaro Guião, onde se aposentou no cargo de diretor em janeiro de 1956, quatro meses antes de seu falecimento.

Figura 7 – Cartilha elaborada por Sebastião de Oliveira Rocha, 1949. 3. ed.



Fonte: Rede de Estudos em História da Educação de Goiás (REHEG).

A contratação, mais uma vez, de um professor paulista para remodelar a instrução pública do estado deveu-se à insatisfação do governo diante do poderio de decisão da chamada “Santíssima Trindade da Educação” nos assuntos referentes à educação escolar (FIORI, 1975, p.148). A cúpula, formada por Luiz Bezerra Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa⁸⁹, era conhecida pela grande liderança que possuía nas questões educacionais de Santa Catarina entre os anos de 1935 e 1950. Comando esse que, embora fosse respeitado pela maioria, passou a não agradar ao interventor. Por consequência, em um esquema elaborado para evitar a destituição de Luiz Trindade da chefia do DE — órgão máximo de administração do ensino público estadual —, Nereu Ramos subordinou tal departamento a uma nova área, a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior da Justiça, pela qual Sebastião Oliveira Ramos ficaria responsável (FIORI, 1975).

Porém, segundo Neide Fiori (1975, p. 150), essa tentativa de renovar as lideranças do ensino “não pode ser considerada feliz”, tendo em vista que o gestor

⁸⁹ A biografia e a trajetória de Elpídio Barbosa na educação catarinense serão apresentadas no capítulo 4.

contratado “não conseguiu exercer a liderança necessária e organizar uma equipe eficiente de assessores”. Deixando de lado a qualidade do ensino, a autora afirma que a maior preocupação de Sebastião Rocha estava direcionada à obtenção de altos índices de aprovação das escolas públicas. “Breve, Sebastião Rocha regressou a São Paulo sem ter cumprido sua missão: não reorganizou o ensino público do Estado de Santa Catarina”. Todavia, sobre a brevidade e o fracasso de Sebastião, muitas são as questões que podem ser levantadas. A principal está centrada primordialmente no curto período de seu comissionamento, apenas dois anos, tempo certamente insuficiente para que ele pudesse ver frutificar todas as sementes plantadas.

Quando o assunto são as reformas educacionais, observa-se que “falar de uma política de reformas é algo que tem soado utópico, as reformas reais tem sido, caracteristicamente, graduais e incrementáveis: buscas do sistema” (TYACK; CUBAN, 2001, p. 16), necessitando, inclusive, modificar uma cultura escolar já estabelecida. Com isso, organizadas as prescrições, caberia ao Superintendente Geral do Ensino da Secretaria do Interior da Justiça um árduo trabalho de adequação das novas diretrizes ao dia a dia das escolas. Trabalho este que seria realizado principalmente com a parceria e o auxílio dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares.

A avaliação das circulares emitidas em seus dois anos de administração (Quadro 4) demonstra que grandes foram os desafios por ele enfrentados. Questões diretamente relacionadas à comunicação das inspetorias e escolas com o DE, ao não cumprimento das normativas por diretores e inspetores, à frequência escolar, à remoção e exoneração de professores e ao desvio de materiais escolares e dinheiro das caixas escolares e à escrituração escolar. Além disso, o número insuficiente de normalistas para exercício nas escolas normais primárias e grupos escolares e a necessidade de adequar as verbas a serem destinadas às escolas exigiam uma urgente reestruturação na organização e distribuição das classes nos grupos escolares (RAMOS, 1939). Foi, portanto, pela regulamentação do processo de ingresso, reversão e remoção de professores⁹⁰ e pela adequação dos grupos

⁹⁰ Decreto-lei nº 235, de 26 de novembro de 1938.

escolares e escolas normais primárias⁹¹ que Sebastião de Oliveira Rocha iniciou sua reforma educacional no ano de 1938.

Quadro 4 – Circulares emitidas na gestão de Sebastião de Oliveira Rocha (1938-1940)

Circular Emitida	A quem destina	Descrição do Assunto
Circular nº 18/1938	Inspetores Escolares	Solicitações por ofício.
Circular nº 23/1938	Aos Inspetores Escolares	Orientação sobre escrituração escolar às escolas isoladas.
Circular nº s.n./1938	Aos Inspetores Escolares	Questionário do Convênio Nacional de Estatística Educacional.
Circular nº 26/1938	Aos Inspetores Escolares	Competência dos Inspetores Escolares estaduais nas escolas municipais.
Circular nº 01/1939	Aos diretores	Prestação de contas das verbas do expediente.
Circular nº 02/1939	Aos Inspetores Escolares	Custeio de passagem Inspetores Escolares - transcrição de circular.
Circular nº 04/1939	Aos Inspetores Escolares	Permissão para organização de ligas pró-lingua nos estabelecimentos de ensino estadual.
Circular nº 06/1939	Aos diretores	Retirada de diretores dos estabelecimentos de ensino - cumprimento do Regimento Interno.
Circular nº 07/1939	Aos Inspetores Escolares	Afastamento de Inspetores Escolares das circunscrições.
Circular nº 12/1939	Aos Inspetores Escolares	Frequência mínima escolar mensal.
Circular nº 14/1939	Inspetores Escolares e Diretores de grupos escolares	Sobre aceite de documentos - transcrição de circular.
Circular nº 17/1939	Aos Inspetores Escolares	Distribuição de materiais enviado pelo estado exclusiva às escolas estaduais.
Circular nº 20/1939	Diretores de grupos escolares, professores de escolas rurais e particulares	Solicitação de relatório completo das crianças matriculadas.
Circular nº 23/1939	Diretores e professores de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares no ensino primário	Remessa de carteiras de quitação escolar.
Circular nº 24/1939	Diretores de grupos escolares	Recomendações para as aulas de educação física.
Circular nº 27/1939	Diretores de grupos escolares	Respostas a consultas.
Circular nº 28/1939	Diretores de Cursos Complementares	Notas de matemática.
Circular nº 29/1939	Diretores de Estabelecimentos de ensino	Sobre diplomas e certificados.
Circular nº 30/1939	Diretores dos Institutos de Educação	Remessa da relação de bancas examinadoras e horários de exames.
Circular nº 02/1940	Diretores de Grupos Escolares	Justificativas de faltas de professores.
Circular nº 03/1940	Inspetores Escolares escolares e Auxiliares de inspeção	Pedidos de exoneração e nomeação de professores.
Circular nº 04/1940	Inspetores Escolares e diretores de grupos escolares	Redação oficial (organização dos telegramas emitidos ao departamento por Inspetores Escolares e diretores).
Circular nº 06/1940	Auxiliares de inspeção e diretores de grupos escolares	Comemoração do Dia das Crianças.
Circular nº 07/1940	Diretores de grupos escolares	Instruções para elaboração de quadro informativo do nº de classes de grupos escolares e escolas complementares.
Circular nº 12/1940	Inspetores Escolares, diretores de grupos escolares e auxiliares de inspeção	Registro de nascimento com despesas custeadas pela caixa escolar.
Circular nº 13/1940	Diretores de grupos escolares	Aulas ministradas pelos diretores (devido ao não cumprimento); Reuniões pedagógicas (exigência para cumprimento do art. 49 do Decreto-lei nº 714).
Circular nº 14/1940	Diretores de grupos escolares	Caixas escolares (procurando evitar desvios).
Circular nº 15/1940	Inspetores Escolares escolares	Caixas escolares (fiscalização).
Circular nº 16/1940	Não especificado	Retirada dos diretores na hora do expediente.
Circular nº 18/1940	Diretores dos Grupos escolares	Designação dos professores para as seções dos Cursos Complementares.
Circular nº 19/1940	Inspetores Escolares e Diretores de grupos escolares	Penalidades impostas aos alunos (professores aplicando penas não previstas no regulamento).
Circular nº 21/1940	Inspetores Escolares e Diretores de grupos escolares	Telegramas (solicitando o uso de ofícios para evitar problemas na comunicação).
Circular nº 24/1940	Inspetores Escolares	Remessa com regularidade do boletim mensal de movimento escolar para que a Superintendência pudesse cumprir exigências do Convênio Nacional de Estatística.
Circular nº 25/1940	Diretores	Instruções para comemoração do Dia do Aviador.
Circular nº 27/1940	Inspetores Escolares, diretores de grupos escolares e auxiliares de inspeção	Recomendações sobre o uso do "Pavilhão nacional" (bandeira nacional - respeito e cuidados para guarda e uso).
Circular nº 28/1940	Inspetores Escolares, diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas	Transcreve a portaria de 11 de outubro de 1940 - instruções para a uniformização da escrituração escolar (livro de matrícula e chamada).

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

⁹¹ Decreto-lei nº 244, de 8 de dezembro de 1938.

Ao iniciar o ano de 1939, ele decretou um novo regulamento e programa para os grupos escolares e modificou a estrutura dos institutos de educação⁹². Além disso, diretrizes sobre a obrigatoriedade escolar foram implementadas, o que, por influenciar numericamente as estatísticas escolares, pode ser considerada a atitude que mais lhe rendeu frutos em sua curta gestão.

O Decreto nº 301, de 24 de fevereiro de 1939, como já dito, estabeleceu as normas para a obrigatoriedade do ensino primário e instituiu o atestado de quitação escolar, que deveria ser emitido pelas escolas para todas as pessoas residentes no seu entorno quanto ao cumprimento ou isenção dos preceitos dispostos pela referida lei. A quitação escolar seria a porta de acesso para o uso dos serviços públicos, incluindo a admissão e o recebimento de proventos estaduais e municipais. Considerada uma experiência inédita no país, seu impacto se fez notar nos indicadores nacionais publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1942.

Os efeitos gerais da medida têm sido animadores, comprovando, por vários aspectos, a sua eficácia. O movimento estatístico demonstra, ano por ano, depois da aplicação da lei, considerável incremento dos índices de matrícula geral, de matrícula efetiva e de frequência dos alunos; por outro lado, revela-nos que o déficit de matrícula nas idades próprias do ensino primário, nas escolas catarinenses, é o mais baixo já consignado em todo o país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1942, p. 11).

No entanto, “se os reformadores têm feito seus planos para as escolas, também as pessoas das escolas e das comunidades locais têm seu jeito de enfrentar as reformas” (TYACK; CUBAN, 2001, p. 21). Assim, pondera-se que talvez a postura e o perfil rígido e formal de Sebastião Oliveira Rocha na direção das questões de ensino, sobretudo no que tange ao controle dos custos educacionais, pode não ter agradado e gerado resistências por parte de seus subordinados. O fechamento de escolas com baixa frequência escolar, o rigoroso controle dos materiais enviados para as escolas e das caixas escolares e a fiscalização sobre a falta e os afastamentos de professores, diretores e inspetores escolares foram algumas de suas decisões que, certamente, incomodaram a muitos. A postura burocrática e hierárquica do superintendente salta aos olhos nas circulares enviadas às escolas, como o comunicado encaminhado pela Circular nº 4/1940:

⁹² Decreto-lei nº 306, de 2 de março de 1939, explorado no capítulo 2 desta tese.

O Departamento de Educação recebeu nestes últimos quinze dias cento e dez telegramas, dirigidos ao Superintendente Geral do Ensino, pelos diretores de grupos e inspetores escolares. Estes telegramas, em sua quase totalidade, não se justificavam, ou por tratarem de assunto que não interessa à administração, ou por tratarem de pedidos que podiam ser feitos por ofício. A correspondência telegráfica deve cessar, pois chega quase sempre truncada ao Departamento. Telegramas só em casos excepcionais. A Superintendência Geral do Ensino chama para o fato a atenção das autoridades escolares, lembrando-lhes ainda que aos superiores hierárquicos se não pedem <<informações>>, e menos a usança de expressões <<com urgência>>, <<com máxima brevidade>>. As autoridades (esta é a ética por que se deve nortear a redação com superiores hierárquicos) devem consultar o Departamento, ou solicitar-lhe as providências que julguem necessárias, cabendo à Superintendência e ao Govêrno resolver sobre o pedido [...] (SANTA CATARINA, 1941, p. 51).

O excesso de telegramas encaminhados ao DE por inspetores e diretores, do mesmo modo, revela que muitas eram as carências encontradas no aparelhamento escolar. Esse fator demandava tempo da Superintendência e atrapalhava sua dedicação às questões que remetiam aos objetivos estabelecidos em sua política, como a correção estrutural dos problemas do ensino e o desenvolvimento de normas para o trabalho dos administradores escolares e fiscais do ensino. Apesar disso, um conjunto de diretrizes legais havia sido instituído para remodelar a educação em termos de organização, processos e métodos. Sebastião Rocha havia dado o pontapé inicial para que a escola ativa, já implementada na escola formadora de professores, pudesse adentrar formalmente na cultura do ensino primário e direcionar o funcionamento dos grupos escolares.

Por meio do Decreto nº 244/1938 foram estabelecidas quatro categorias de grupos escolares: a) grupos escolares de primeira categoria, de 19 a 25 classes; b) de segunda categoria, de 13 a 18 classes; c) de terceira categoria, de sete a 12 classes; d) de quarta categoria, com menos de sete classes. Essa foi a terceira alteração efetuada desde a criação dos grupos escolares, em 1911. A primeira se deu em 1927, quando as escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares de segunda classe pelo Decreto nº 2.017, de 10 de janeiro daquele ano, com a justificativa de uniformizar a organização escolar, a fim de facilitar os serviços de estatística e inspeção escolar. A título de ilustração, Santa Catarina apresentava, em 1941, segundo o Decreto-lei nº 966/1941⁹³, 63 grupos escolares, sendo 14 de quarta categoria, 29 de terceira, 18 de segunda e dois de primeira — o

⁹³ Delimita os grupos escolares por categoria, segundo o artigo 3ª do Decreto-lei nº 244/1938.

Arquidiocesano São José⁹⁴, de Florianópolis, e o José Boiteux⁹⁵, de São José, na localidade de João Pessoa, hoje Estreito, grande Florianópolis. Os grupos escolares dos institutos de educação de Florianópolis e Lages não eram classificados por se tratar de escolas modelos de aplicação para os magistrandos (RAMOS, 1941).

Fixada a estrutura dos grupos, a Superintendência emitiu novas coordenadas para a dinâmica de ensino-aprendizagem pelo Decreto-lei nº 714/1939 e pelo programa de ensino a ele relacionado, trazendo à baila os postulados da escola ativa e as instruções ao professorado para sua aplicação nas mais diversas disciplinas. As discussões acerca da Escola Nova no contexto da educação primária do estado já se faziam presentes em algumas das teses apresentadas na 1ª Conferência do Ensino Primário, intensificando-se com a participação de Santa Catarina nos debates realizados nacionalmente, principalmente na IV Conferência Nacional de Educação. Não obstante, até as modificações realizadas pelo Regulamento de 1939, pelo menos oficialmente nas práticas dos grupos escolares, continuaram sendo direcionadas pelo método de ensino intuitivo. Em discurso proferido na inauguração do Grupo Escolar Raulino Horn, em 1934, na cidade de Indaial, João dos Santos Areão, inspetor das escolas subvencionadas pela União em Santa Catarina⁹⁶, retrata este cenário:

Este estabelecimento vem preencher uma grande lacuna neste centro tão poderoso, onde o trabalho tem merecido as mercês de Deus. Não está totalmente revestido das práticas mais modernas da pedagogia; mas aqui se irá processar um método que não sendo a chamada escola ativa, será, entretanto, uma preparação para que possamos, sem dar saltos que contrariam as leis da natureza, penetrar nos ensinamentos da Escola Nova, perfeitamente assegurados de sua eficiência (AREÃO, 1934, p. 23-24).

Com a mudança das regras disciplinares e de trabalho e a inclusão de novos saberes e práticas escolares, os quais deveriam contribuir para modificar a cultura

⁹⁴ Sob a denominação Escola São José, foi fundado em 1915 como uma escola paroquial católica dirigida por membros da Companhia de Jesus. Em 1922, a escola foi equiparada à categoria de grupo escolar, passando a ter uma escola anexa, a Escola Santa Catarina. Com a morte do seu idealizador e primeiro diretor, o padre Luiz Schüller, no ano de 1925, a direção do Grupo Escolar Diocesano São José passou para as mãos do frei Evaristo Schumann, pertencente à Ordem Franciscana, que, instituindo parceria com o governo do estado para o pagamento dos professores, fez da instituição uma escola de caráter híbrido. No ano de 1927, com a criação da Arquidiocese de Florianópolis, o grupo passou a se chamar Grupo Escolar Arquidiocesano São José (DALLABRIDA, 2003).

⁹⁵ Em 1944, o governador Nereu Ramos redesenhou os contornos entre Florianópolis e São José, passando a escola José Boiteux a fazer parte dos limites da capital. Com essa alteração, a denominação João Pessoa também foi modificada para Estreito (PALMA, 2010).

⁹⁶ O movimento de nacionalização do ensino em Santa Catarina e as escolas subvencionadas pela União serão abordados no capítulo 4 desta tese.

da escola primária catarinense, sobretudo dos grupos escolares, pouco a pouco um novo “jeito de ser professor” foi sendo apresentado aos professores em ação nas escolas primárias.

3.2 NOS GRUPOS ESCOLARES, OS PROFESSORES DEVEM DAR CONTA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Com o avanço das mudanças sociais provocadas pelo advento da máquina, da formação de parques industriais e do crescimento do comércio, os quais acarretaram o surgimento das grandes cidades e a transformação dos papéis laborais no âmbito da família, a escola precisou absorver muitas funções até então consideradas de domínio familiar, tornando-se sua extensão e seu complemento (BACKHEUSER, 1948). Passou, então, a ter que educar para a vida, para o trabalho e para a democracia, uma vez que somente a aquisição de conhecimentos científicos não respondia mais às demandas da sociedade industrial. Para tal, deveria se alterar o modo de ver a criança no cerne do trabalho pedagógico, deixando de lado o ponto de vista simplesmente cognitivo, passando a entendê-la a partir de questões biológicas, psicológicas e sociológicas. Acreditava-se que somente com o olhar voltado para essas três instâncias seria possível oportunizar à criança o desabrochar de sua personalidade e sua inclusão social, objetivos centrais da educação integral na perspectiva escolanovista.

A crença de que o trabalho pedagógico deveria preparar as crianças “para a vida, para as atividades práticas, para o trabalho na indústria e no comércio” foi a bandeira levantada por Orestes Guimarães ao trazer para a educação catarinense a proposta do método de ensino intuitivo e a educação por meio dos sentidos e da experimentação. Educar e instruir foram evidenciados como o cerne da atividade pedagógica. Educar, no sentido de desenvolver as habilidades humanas como o caráter, a disciplina e as qualidades morais; e instruir, no movimento de oferecer um aparato científico e de conhecimentos que levaria aos alunos “conhecimentos úteis e práticos”, entendidos como imprescindíveis para o indivíduo mover-se em seu cotidiano — tarefas que seriam encharcadas por um viés patriótico, imprescindível ao desenvolvimento do Brasil republicano e em fase inicial de industrialização (TEIVE, 2008, p. 155).

Todavia, mais que uma metodologia de ensino a ser aplicada, a bandeira hasteada pelo movimento da Escola Nova trazia um conjunto de princípios que transcenderiam o universo da sala de aula, posicionando-se a favor de uma política educacional de direitos, como a gratuidade, a laicidade, a coeducação e o direito biológico de cada indivíduo à educação. Além disso, a escola, mais que oferecer conhecimentos úteis para a vida das crianças, deveria transformar-se na própria vida, tornando-se uma expansão da sociedade. Nesse novo ambiente, a criança aprenderia a viver e a conviver em atividades desenvolvidas a partir de seu interesse e na resolução de problemas de seu cotidiano, respeitadas as características de seu desenvolvimento biológico e psicossocial (MANIFESTO..., 2006).

Foi nesse caminho que intelectuais dos mais diversos estados trabalharam a partir dos 1920, com o intuito de discutir e implementar uma política educacional de bases sólidas, com objetivos e fins estabelecidos e, mais ainda, com um aparato científico que pudesse dar conta de fundamentar os problemas administrativos e pedagógicos inerentes ao universo educacional. Intelectuais esses que, numa perspectiva mais ampla, permaneceriam divididos quanto aos princípios que deveriam nortear a formação moral e os meios de concretizá-la. Sobre essas duas vertentes renovadoras presentes no Brasil, de um lado formada por educadores vinculados à Associação Brasileira de Educação e, de outro, por dissidentes católicos⁹⁷, Maristela da Rosa (2017, p. 33) assim se pronuncia:

Os católicos contavam com membros leigos e eclesiásticos e seguiam diretrizes comuns, como aquelas presentes na Encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI, e defendiam o princípio de que a educação deve ser indissociável da religião católica, o que possibilitava a reunião desses indivíduos como grupo. Porém, mesmo assim, apresentavam diferenças entre si, como, por exemplo, acerca de sua posição em relação à Escola Nova. Já os pioneiros congregavam na defesa de uma ideologia, de metodologias renovadas de ensino, embora apresentassem especificidades em seus posicionamentos e apropriações de ideias estrangeiras, observadas na visão educacional de cada educador, ainda que tenham assinado um Manifesto em comum.

Apesar de pioneiros e católicos coadunarem quanto ao desenvolvimento da criança pautado em princípios ativos de ensino, priorizando tanto o corpo quanto o intelecto, Rosa (2017, p. 149) menciona que para os laicos, as regras e valores deveriam ser aprendidos por meio das atividades sociais. A cooperação, por consequência, seria o elemento central da aprendizagem. Os católicos, em

⁹⁷ Sobre os embates entre católicos e renovadores, consultar CARVALHO, 2003.

contrapartida, acreditavam que o crescimento moral deveria estar diretamente atrelado à educação religiosa. Nessa perspectiva caminharia a educação brasileira sob a égide escolanovista, porém, inúmeros eram os desafios a serem enfrentados, considerando-se a distância percebida entre a escola idealizada e a realidade encontrada no interior das escolas primárias. Em relação à situação da escola primária entre os anos 1920 e 1930 e a consecução de suas finalidades, percebe-se uma escola de caráter eminentemente tradicional, dado

1) Que sua finalidade não pode ser satisfeita em um curso de três ou quatro anos, extensão média que a caracteriza; 2) que as matérias não estão devidamente graduadas através dos anos escolares; 3) que não há relação entre o programa escolar seguido pelos professores e as atividades ordinárias da vida criança; 4) que os métodos de ensino são ainda muito artificiais e livrescos; 5) que não se desenvolve a iniciativa do aluno, nem se obtém sua participação ativa no trabalho escolar; 6) que a criança não obtém pela escola nenhuma compreensão melhor dos seus problemas e do problemas de sua terra e sua gente; 7) Que a escola não oferece oportunidade para a formação do caráter (TEIXEIRA, 2007, p. 94).

Caberia, pois, reformar a escola, tornando-a um lugar que ensinaria a todos a viverem e conviverem pessoal, social e profissionalmente. Desde os cuidados com a higiene pessoal e da casa; da atenção, meticulosidade, esforço e eficiência no trabalho; da manutenção de comportamentos saudáveis à vida familiar e social; até a evolução dos níveis culturais e da habilidade crítica diante da sociedade (TEIXEIRA, 2007). Na tentativa de adequar as escolas primárias a essa nova proposta, foram impostas modificações nos tempos, nos saberes, nas práticas, no espaço e nas normas das escolas catarinenses, com o objetivo de oferecer uma educação que compreendesse, respeitasse e acompanhasse a criança em termos biológicos, cognitivos e de relação e inserção social.

Porém, para os professores em exercício nas escolas primárias catarinenses, a reorganização do ensino nessas novas bases seria um grande desafio. Não bastasse a necessidade do aprendizado da filosofia e dos métodos agora renovados, eles teriam que modificar o seu “jeito de ser professor”, o seu *habitus* pedagógico e, por consequência, a cultura da escola primária. Como bem diz Gladys Teive (2008, p. 43), “o *habitus* faz o professor”⁹⁸. E, para isso, os professores enfrentariam um trabalho de conversão ou reculturação, que teria como objetivo

⁹⁸ O gênero da citação foi adaptado pela autora para melhor adequação ao texto. Dado o trabalho de história oral realizado com três normalistas mulheres, a frase original citada por Teive seria: “O *habitus* faz a professora”.

“matar o velho homem” e “gerar o novo *habitus*” (BOURDIEU, 1992, p. 55). Ou, melhor dizendo, assimilar um “sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação” (BOURDIEU, 1992, p. 47) que lhes permitiria abandonar ou mesmo readaptar as velhas práticas, de modo a fazer surgir o professor escolanovista nos moldes catarinenses. Enquanto na escola normal o novo modo de ser professor deveria ser aprendido por meio das novas disciplinas e práticas incluídas em seu currículo e com base na observação e na imitação dos professores das escolas modelos anexas aos institutos de educação, na escola primária essa conversão se daria no exercício do próprio ofício, pela execução, *in loco*, de normas, saberes e práticas definidos pelo DE, sob a supervisão dos diretores e dos inspetores de ensino.

3.2.1 Do horizonte dos tempos e dos saberes: a necessidade de respeitar o desenvolvimento biológico do aluno

O tempo escolar não é apenas uma “relação com o anterior” ou “um parâmetro para o curso da duração escolar”, mas um “tempo cultural” constituído/constituente por certa política educacional ou conjunto de prescrições. Um tempo que, amparado por dada filosofia e pedagogia, manifesta os princípios educativos a elas subjacentes, hierarquizando os valores presentes no currículo e, por consequência, definindo os métodos e a forma de gestão a serem postos em prática no interior das instituições escolares (ESCOLANO, 1992, p. 56)⁹⁹.

Consoante com essa perspectiva, mudanças foram propostas, fixando novos tempos para o currículo da escola primária catarinense, visando adaptar a estrutura existente à chamada educação renovada. A nova temporalidade condicionaria todas as atividades educacionais realizadas, inclusive, estabelecendo uma ordem de importância em relação aos saberes legitimados. O Decreto nº 714/1939 previa que os grupos escolares fossem organizados em, no mínimo, três classes — compostas somente por meninos, exclusiva de meninas ou turmas mistas — que apresentariam rotinas diferenciadas conforme o grau de ensino. Para os primeiros, segundos e terceiros anos, um professor lecionaria todas as disciplinas previstas no programa de ensino, numa rotina de quatro horas diárias com 30 minutos de recreio. Nas

⁹⁹ Texto original em espanhol.

turmas mais adiantadas, três professores assumiriam a responsabilidade¹⁰⁰, subdividindo as disciplinas em três sessões: uma voltada para comunicação, habilidades espaciais e coordenação motora fina, com disciplinas de leitura, linguagem oral, linguagem escrita e desenho; outra envolvendo as ciências exatas e naturais, representadas pela aritmética e por noções de ciências; e a última voltada para os conhecimentos gerais e pátrios e para o trabalho, composta pelas cadeiras de geografia, história, educação cívica e trabalhos manuais. Além disso, os alunos dos quartos anos deveriam ter aulas de canto e frequentar a educação física. Os conteúdos dessa última série¹⁰¹ seriam distribuídos em três aulas de 50 minutos diários, respeitando um intervalo de dez minutos para que pudesse ser efetuada a transição entre as disciplinas.

Em 1941, já na gestão de Elpídio Barbosa, o DE propôs, por meio da Circular nº 63, de 18 de agosto daquele ano (SANTA CATARINA, 1941, p. 185), uma alteração nos horários para as classes dos grupos escolares. Divulgados a nível experimental, as autoridades de ensino almejavam “usá-los a título precário” para que diretores e professores pudessem realizar as sugestões e correções necessárias à sua adequação prática. Por meio disso é possível observar a disposição das disciplinas e os tempos dedicados a cada uma delas no projeto de formação dos alunos catarinenses. Dessa maneira, considerando que “a função das disciplinas escolares consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188), o tempo dedicado no programa a cada disciplina estaria diretamente relacionado à sua importância na formação dos alunos.

Do novo horário proposto¹⁰², sete disciplinas seriam distribuídas diariamente nas quatro horas diárias de atividades escolares, em uma rotina de 24 horas semanais. Com tempos precisamente cronometrados, incluindo os minutos de

¹⁰⁰ Não foi possível identificar, no decorrer da pesquisa, se essa prescrição foi colocada em prática nas escolas.

¹⁰¹ Observa-se uma discrepância entre a disposição do Decreto nº 244/1938, sobre as inovações introduzidas nas escolas normais primárias e nos grupos escolares e o regulamento expresso pelo Decreto nº 714/1939. Enquanto o primeiro estabelece no artigo 8º que as matérias do quarto ano serão divididas em três aulas, o regulamento estabelece no artigo 9ª que as matérias do primeiro ano estabeleceriam essa ordem. Porém, tendo em vista o intervalo de dez minutos estabelecidos para transição entre as seções e a organização expressa em subdisciplinas para os quartos anos, considera-se como válida a informação exposta pelo Decreto nº 244/1938.

¹⁰² Constavam no horário as seguintes disciplinas: Leitura; Linguagem Oral; Linguagem Escrita; Matemática/ Aritmética; Geografia; História; Educação Religiosa, Moral e Cívica; Homenagem à Bandeira; Ciências; Trabalhos Manuais; Desenho; Música e Noções Comuns.

entrada, canto, chamada, saídas e entradas para o recreio, o professor teria que organizar sua atividade pedagógica em espaços entre 20 e 40 minutos, variáveis conforme a cadeira que precisasse ensinar naquele dia. A leitura e a aritmética seriam as disciplinas com maior tempo e frequência na grade — seis aulas semanais com 35 e/ou 40 minutos de duração¹⁰³. Complementando os conteúdos de maior relevância ao processo formativo, a linguagem oral, a escrita e a educação moral e cívica (com contornos religiosos) teriam uma média de 130 minutos semanais, de modo que se pode afirmar que ler, escrever, contar, ser dedicado à Pátria e apresentar-se como uma pessoa virtuosa eram as principais habilidades e valores centrais da nova proposta curricular da escola catarinense.

Segundo Chervel (1990, p. 180), os conteúdos escolares como um “modo de disciplinar o espírito” eram dispostos e “impostos como tais à escola pela sociedade que ela rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Sendo assim, não podem ser considerados neutros, porém, dotados de uma intencionalidade ímpar, que acompanha não apenas o projeto de homem a ser formado, mas também da sociedade que se almeja alcançar. Eles representam o retrato da cultura a ser legitimada pela escola, do projeto de homem, mundo e sociedade por ela constituintes e constituídos, resumidos em sua matriz teórico-científica.

Por conseguinte, com o propósito de compreender as distâncias e aproximações entre os projetos educativos levados a cabo a partir da Reforma Orestes Guimarães e as alterações efetuadas no programa dos grupos escolares pelo Superintendente Sebastião de Oliveira Rocha, empreendo uma comparação entre as grades curriculares fixadas para os grupos escolares nos anos de 1914, 1920, 1928 (organizada após a I Conferência Estadual do Ensino Primário) e 1939. Nessa comparação, foram constatadas poucas diferenças em relação à inclusão ou exclusão de disciplinas, havendo, em grande parte, somente algumas alterações nos conteúdos selecionados para as matérias e a divisão do programa entre as classes (Quadro 5).

¹⁰³ Estabelecendo um paralelo entre os horários estabelecidos pelo programa dos GE de 1920 (Decreto nº 1.322) e o horário de 1941, percebe-se a importância dedicada pelo DE ao processo de nacionalização da língua. Assim, enquanto em 1920 os primeiros anos teriam seis aulas semanais de 20 minutos para a disciplina de leitura, o quadro de 1941 apresentaria seis aulas: três de 35 minutos e três de 40 minutos de duração.

Quadro 5 – Quadro de disciplinas a serem ministradas no Ensino Primário (1914/1920/1928/1939)¹⁰⁴

	1914 (Decreto nº 796 - Programa dos G.E.)	1920 (Programa referente ao Decreto nº 1.322/1920)	1928 (Programa referente ao Decreto nº 2.218/1928)	1939 (Programa referente ao Decreto nº 714/1939)
Grade de disciplinas	Leitura			Leitura
	Linguagem oral (incluindo educação e higiene)	Português [Leitura, linguagem oral, linguagem escrita (e caligrafia), gramática]	Português (Leitura, linguagem oral, linguagem escrita, caligrafia)	Linguagem oral
	Linguagem escrita			Linguagem escrita
	Caligrafia			Caligrafia
	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
	Geometria	Geometria	Geometria	Geometria
				Formas
	História	História	História	História
	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
	Elementos de ciências e de higiene	Lições de Coisas		Noções comuns
		Higiene	Higiene	
	Botânica		Botânica	Ciências físicas e naturais
	Zoologia	Noções de ciências físicas, naturais e de higiene (botânica, zoologia, física e química, mineralogia)	Zoologia	
	Física e química			
Mineralogia		Fisiologia		
Educação moral e cívica	Educação moral	Educação moral e cívica	Educação moral, cívica e social	
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	
Música	Música	Canto	Música	
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	
Ginástica	Ginástica	Ginástica	*Educação física	
		Agricultura		

¹⁰⁴Apesar de não constar na descrição no programa, a educação física deveria ser ministrada aos alunos do quarto ano.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos respectivos decretos e programas.

Em linhas gerais, o rol das disciplinas a serem ensinadas para as crianças de Santa Catarina permaneceria o mesmo desde a implementação dos grupos escolares, sendo composto por: leitura, linguagem oral, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geometria, história, geografia, ciências físicas e naturais, educação moral e cívica, desenho, música, trabalhos manuais e ginástica. Faz-se uma ressalva, no entanto, em relação à inclusão da disciplina de elementos de ciências e de higiene no primeiro ano dos grupos escolares em 1914. Essa cadeira foi estruturada privilegiando conteúdos voltados ao aprendizado dos sentidos e às noções comuns ao corpo, como sua estrutura e cuidados, hábitos de etiqueta e os conhecimentos básicos da natureza, bem como às partes das plantas e o estado físico dos corpos.

No programa de 1920, os mesmos conteúdos foram incluídos na cadeira denominada lições de coisas, o que conduz a pensar na possibilidade de os professores não terem compreendido sua finalidade, sendo necessário que os dirigentes da educação deixassem explícito seu objetivo no próprio título da disciplina. Fora da grade de 1928 e tendo ampliado seu conteúdo para questões de

¹⁰⁴ Apesar de não constar a apresentação na descrição no programa, a educação física deveria ser ministrada aos alunos do quarto ano.

ordem social nas turmas de primeiros e segundos anos, o ensinamento das lições de coisas retornou ao programa de 1939, sob a denominação de noções comuns.

Tratando-se da escola ativa, observa-se que a “expressão não só se refere aos princípios que devam inspirar os procedimentos didáticos, mas também aos objetivos individuais e sociais que a escola deva ter em vista” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 154). Assim, enquanto filosofia que entende aprendizagem como um processo individual e variável segundo as características pessoais e interesses das crianças, múltiplos são os recursos utilizados para o aprendizado. A observação, a pesquisa, a experiência, o trabalho de construção ou mesmo a resolução de problemas: tudo permitiria ao professor atingir seus propósitos, desde que o aluno fosse protagonista e o ensino a ele fosse adaptado.

Sobre a disciplina de noções comuns, o manual “Didática”, de João Toledo (1934)¹⁰⁵, faz a seguinte ressalva:

Sob a rubrica geral de noções comuns, o programa enfeixa coisas em cujo contato, mais ou menos constante, as crianças se acham, e também fenômenos naturais e fatos sociais ocorrentes no meio em que elas vivem. [...] No aprendizado elementar, o conhecimento destas coisas em si mesmas – sua constituição química, seus atributos materiais de cor, forma, consistência, ou dos fenômenos e dos fatos, como puras manifestações de forças naturais ou de condições sociais, interessa menos que o conhecimento das relações de interdependência em que nos achamos com respeito a eles. Importa-nos, antes de tudo, distinguir coisas e fatos úteis a nossa vida, em que e como nos beneficiam; e coisas e fatos prejudiciais a elas, os perigos que encerram e o modo pelo qual ameaçam (TOLEDO, 1934, p. 73-74).

Nesse entendimento, percebe-se que o programa escolanovista não apenas altera o nome da disciplina, mas ressignifica as lições de coisas introduzidas no currículo da escola primária catarinense em tempos de pedagogia moderna/método de ensino intuitivo. Nos programas dos anos 1910 e 1920, seu objetivo estaria voltado a educar os sentidos, principalmente pela prática da observação, pois esta era considerada a principal ferramenta de aprendizagem. Em 1939, somou-se à educação dos sentidos o caráter utilitário e prático dos conteúdos. Assim, não bastaria apenas à criança ver e conhecer, mas estabelecer relações de causa e efeito e fazer associações com o ambiente à sua volta, além de praticá-las e adaptá-las às suas necessidades cotidianas.

¹⁰⁵ A pesquisa realizada por PAULA, 2015, indica que esse manual foi utilizado como referência teórica por alguns professores de grupos escolares na década de 1940.

Chervel (1990), ao abordar os ensinamentos escolares, revela que o termo disciplina está diretamente relacionado ao ato de ensinar. Para o autor (1990, p. 192),

Ensinar (enseigner), é, etimologicamente, “fazer conhecer pelos sinais”. É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significante que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável.

Assim, considerando conteúdos semelhantes para épocas e reformas distintas, revela-se que foi por meio do modo de ensinar, pela ação educativa intencional, que a Escola Nova buscou inovar práticas e, com o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, trazer as ciências sociais e humanas para o dia a dia da realidade escolar. Com isso, mais que delimitar o conteúdo e aplicar um determinado método, a educação renovada fez uso “da investigação sobre a natureza do homem e suas condições de formação individual”, com o intuito de conhecer o aluno e seu ambiente, adequando os processos e métodos escolares às capacidades subjetivas e às realidades sociais para as quais o ensino convinha (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 33).

Cumprindo os preceitos da psicologia no sentido de ajustar o ensino ao desenvolvimento mental das crianças para um melhor aprendizado e maior rendimento do trabalho escolar, as classes deveriam ser divididas em fracas, médias e fortes. E, de modo a garantir essa organização, o DE lançou, no fim de 1940, a Portaria nº 62, de 31 de dezembro¹⁰⁶, emitindo instruções para a homogeneização das classes nos grupos escolares. Como justificativa para as novas normas, o documento fazia as seguintes considerações:

CONSIDERANDO que o agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu grau mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico;
 CONSIDERANDO que a classificação dos alunos segundo o grau de desenvolvimento mental tem trazido bons resultados, em referência ao melhor rendimento e produção do trabalho escolar;
 CONSIDERANDO que as classes homogêneas e a possibilidade das promoções individuais são meios que asseguram aos alunos uma instrução e educação sob medida, reclamada pela pedagogia moderna, e evitam o ensino em série, estereotipado e mecânico, que não leva em consideração o fator educativo, tão importante, que é o respeito a personalidade da criança (SANTA CATARINA, 1941, ps. 65-66).

¹⁰⁶ Transcrita na circular nº 2, de 2 de janeiro de 1941.

Racionalização do trabalho pedagógico, maior produtividade e respeito à personalidade do aluno: esses seriam os objetivos a serem alcançados por meio do agrupamento de crianças com características semelhantes no interior das turmas. Para isso, fatores como a repetência escolar, a idade e o número de anos que a criança já frequentava a escola deveriam ser considerados no momento da seleção das turmas. No que tange à idade, frisava-se que a classificação deveria ser realizada levando em consideração a cronologia, mas também as etapas em que o interesse infantil evoluía com o avançar da idade. Dessa maneira, baseado na manifestação dos interesses conforme a idade, propunha-se pela Portaria nº 62/1940 que os professores identificassem essas características segundo determinada categorização:

1º) interesse sensorial – 0 a 2 anos. A criança se interessa por tudo que lhe impressiona os sentidos; 2º) interesse subjetivo – 2 a 7 anos. O interesse da criança está subordinado aos seus caprichos e desejos. O objeto em si não importa; 3º) interesse objetivo – 7 a 10 anos. Quer saber a relação das coisas, origem, constituição, utilidade. É a fase dos “porquês”, sem a qual não “seria possível o enriquecimento do espírito”, e é considerada por isso fase escolar por excelência; 4º) interesse especializado – 10 a 15 anos. A criança concentra sua atenção sobre determinados objetos, certas ocupações, certos problemas; 5º) o interesse lógico – depois de 15 anos. O adolescente já tomou posse da sua própria consciência e da consciência alheia. É capaz de assumir atitudes em relação à coletividade e desempenhar, com eficiência, funções de origem e significação social. Assim, poder-se-ão, segundo esta razoável classificação, constituir classes de crianças de 8-9 anos e 10-12 anos, sem recear que o trabalho que nelas se realize vá de encontro ao desenvolvimento natural dos alunos (SANTA CATARINA, 1941, p. 66-67)¹⁰⁷.

A verificação da maturidade e a homogeneização das turmas permitiria que a prática pedagógica fosse harmonizada às diferenças individuais das crianças, proporcionadas por condições genéticas e ambientais, possibilitando a aprendizagem e amenizando, conseqüentemente, o fracasso e a evasão escolar. Essas diferenças, indicadas “por grande número de traços, qualidades e aptidões mentais e físicas, além de pela capacidade para certos estudos, pelas realizações emotivas, pelo grau de equilíbrio mental etc.”, assentava-se no entendimento de que

¹⁰⁷ Essa divisão proposta pelo psicólogo húngaro Ivan Boszormenyi-Nagy é citada por Everardo BACKHEUSER (1948, p. 128-129) quando aborda o tema o interesse e a Pedagogia. Na oportunidade, fazendo um contraponto entre vários teóricos que discutem o interesse e os classificam conforme a idade, entre eles Claparède, o escolanovista católico propõe uma nova classificação, dividida em dois critérios gerais: os interesses resultantes do maior ou menor predomínio da vontade consciente; interesse resultante da menor ou maior influência da estrutura psíquica.

Não há órgão ou função do corpo, nem aspecto da vida psíquica em que os indivíduos não difiram qualitativa ou quantitativamente. Trabalho demasiadamente fácil para uma criança, pode ser extremamente difícil para outra. Se se desse a todos os alunos a mesma porção de trabalho ou uma série de trabalhos da mesma qualidade, cuja execução tivesse prazo fixo, a aprendizagem não seria possível para a imensa maioria dos escolares (AGUAYO, s/d, p. 24).

Para além da classificação interclasse, os alunos deveriam ser nivelados no interior das próprias turmas, por meio de testes escritos mensais aplicados pelo diretor e avaliados pelos professores. Nos segundos, terceiros e quartos anos, alternadamente, deveria ser avaliado o desempenho nas disciplinas de linguagem e aritmética, geografia e história e noções comuns. Para os primeiros, linguagem, cálculo e desenho. Os conceitos, balizados entre zero e 100, estabeleceriam os mais “fortes” — com notas entre 100 e 75 —, os “médios” — entre 70 e 50 — e, por fim, os “fracos” — com índice de aprendizagem inferior a 50. A média geral¹⁰⁸ corresponderia à somatória das notas obtidas nas disciplinas de linguagem, aritmética, geografia, história e noções comuns, considerados seus respectivos pesos — 3,3,2,1,1 —, dividido por dez. Deveriam ser consideradas aprovadas as crianças com médias superiores a 50 em todas as disciplinas (SANTA CATARINA, 1939a). Quanto ao desempenho dos alunos, o DE acreditava que cada um deveria conhecer sua posição dentro da classe, pois isso faria com que se empenhasse nos estudos para subir no grau de classificação. Nesse sentido, eram enviadas circulares às escolas, esclarecendo que

A letra não classifica e sim denomina: que a classificação de forte, fraca e média é dada pela própria palavra no livro de matrícula ou de chamada, sem o conhecimento dos alunos; entretanto a classificação do aluno dentro da classe se é forte, média ou fraca, pode e deve ser conhecida pelo aluno, a fim de procurar melhorar a sua classificação, esforçando-se mais (CIRCULARES 1942, 1943, p. 4).¹⁰⁹

Visando uma melhor homogeneização das classes, o DE sugeriu, em 1942, que fossem aplicados, sempre que possível, os testes ABC¹¹⁰ de maturidade

¹⁰⁸ Nota-se que a média citada corresponde, conforme as disciplinas presentes no programa de 1939, apenas aos primeiros e segundos anos, haja vista os terceiros e quartos não possuírem a disciplina de noções comuns. Intui-se, no entanto, que o conteúdo avaliado seria o de educação moral e cívica. O Decreto nº 714/1939 não especifica como aconteceria e a periodicidade das avaliações nas demais disciplinas presentes na grade.

¹⁰⁹ Circular nº 3, de 2 de janeiro de 1942.

¹¹⁰ Os testes ABC formulados por Lourenço Filho destinavam-se a verificar nas crianças a maturidade requerida para a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo uma medida entre a idade mental e a idade cronológica, o que permitiria estabelecer um prognóstico dos resultados a serem alcançados por cada estudante. Os números obtidos nos testes possibilitariam classificar os/as

intelectual, de Lourenço Filho, para todos os alunos dos primeiros anos (CIRCULARES 1942, 1943)¹¹¹. Sugeriu também que os professores mais fracos ministrassem aulas aos alunos mais fortes e os professores mais fortes, aos alunos menos adiantados — infelizmente, não foram encontradas pistas sobre como essa avaliação dos professores era realizada. Os exames dos alunos deveriam obedecer a níveis de dificuldade iguais para todas as turmas, abarcando o mínimo de conhecimento necessário para serem promovidos para a classe imediata, não sendo permitido formular questões mais fáceis para as turmas inferiores (CIRCULARES 1942, 1943)¹¹². Essa estratégia visava impedir a passagem de alunos considerados fracos para classes avaliadas como mais adiantadas.

Sobre os benefícios educativos, administrativos e sociais obtidos com a classificação e a organização seletiva das classes, Lourenço Filho (2008, p. 94) afirma,

Primeiro, em relação à maior confiança na escola pública, por parte dos pais: as escolas puderam ensinar mais, em menor prazo. Depois, em relação a melhor critério de julgamento do trabalho docente, por parte da administração: sabendo que material humano recebeu cada mestre, pôde a administração avaliar com mais justiça do esforço real de cada docente. Ainda depois em relação ao estudo objetivo das crianças: a seleção dos alunos veio permitir melhor compreensão das capacidades de aprendizagem dos alunos e tratamento menos empírico de cada grupo homogêneo. Por fim, a distribuição em grupos assim organizados, para a aprendizagem inicial, viria obstar a formação de atitudes de desânimo nas crianças menos amadurecidas; por outro lado, aproveitaria os mais capazes na razão de sua capacidade, encorajando-os ao trabalho e habilitando-os à mais rápida produção social.

Nesse viés, a padronização das turmas conforme o nível de aprendizagem possibilitaria ao professor oferecer aos alunos conteúdos segundo o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de cada criança, aproveitando suas capacidades e maximizando o aprendizado. Com isso, pelo menos em tese, seriam reduzidos os índices de repetência e de abandono escolar em consequência do não acompanhamento nas atividades, preparando os alunos mais rapidamente para a vida em sociedade.

alunos/as em três categorias: os que aprenderiam rapidamente a ler e a escrever em condições regulares de ensino e condições comuns do ensino; os que iriam adquirir o aprendizado no transcorrer de todo o ano letivo; e, por fim, os que necessitariam de atenção especial para alcançar o estágio de leitura e escrita. A publicação “Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, editada em 1928 pelo autor, pode ser encontrada em LOURENÇO FILHO, 2008.

¹¹¹ Circular nº 5, de 2 de janeiro de 1942.

¹¹² Circular nº 6, de 2 de janeiro de 1942.

3.2.1.1 Novo programa (Decreto nº 714/1939): o que os professores (escolanovistas) deveriam ensinar

Apesar de manter a função social da escola de “modernizar intelectual e moralmente a sociedade”, de “desenvolver e prover de conhecimentos” científicos à mente da criança e de enriquecer-lhe “o caráter, a disciplina e qualidades morais”, tal como proposto pela Reforma Orestes Guimarães (TEIVE, 2008, p. 155), as alterações dos programas dos grupos escolares a partir da década de 1930 alicerçaram-se na premissa da adequação dos conteúdos escolares à realidade local e prática dos alunos, no ensino regionalizado e ordenado às atividades constituintes da vida comunitária, de modo a promover sua inclusão social. Tudo isso diretamente atrelado à perspectiva do interesse do aluno como centro da atividade pedagógica.

Dentre as diferenças e alterações efetuadas nos programas dos grupos escolares de 1928 e 1939 (Quadro 6), destaca-se a transformação da disciplina de higiene, ministrada como conteúdo à parte em 1928, em tema multidisciplinar em 1939. Esse conteúdo se daria por meio do trabalho associado aos pelotões de saúde¹¹³ e por algumas noções espraiadas nas cadeiras de ciências físicas e naturais e noções comuns; pela adaptação dos conteúdos da disciplina de agricultura aos conhecimentos de ciências físicas e naturais, já que sua prática estaria direcionada aos clubes agrícolas¹¹⁴ escolares organizados nas escolas do estado a partir de 1935; e pela inclusão das disciplinas de formas e noções comuns.

¹¹³ Sobre os pelotões de saúde, ver item 3.2.7 da tese.

¹¹⁴ Os clubes agrícolas serão apresentados no item 3.2.3.

Quadro 6 – Programa de disciplinas por graduação de ensino (1928 e 1939)

SÉRIE	PROGRAMA DE ENSINO	
	1928 (Programa referente ao Decreto nº 2.218/1928)	1939 (Programa referente ao Decreto nº 714/1939)
1º ano	Leitura	Leitura
	Linguagem oral	Linguagem oral
	Linguagem escrita	Linguagem escrita
	Caligrafia	(inclui como Nota: Todas as aulas de escrita são também aulas de caligrafia)
	Aritmética	Aritmética
	Geografia	
	Higiene	
	Agricultura	
	Educação moral e cívica	Educação moral, cívica e social
	Canto	Música
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
	Ginástica	
		Desenho
	Noções comuns	
2º ano	Leitura	Leitura
	Linguagem Oral	Linguagem oral
	Linguagem Escrita	Linguagem escrita
	Caligrafia	Caligrafia
	Aritmética	Aritmética
	Geometria	Formas
	Geografia	Geografia
	História	História
	Higiene	
	Agricultura	
	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica
	Canto	Música
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
Ginástica		
Desenho	Desenho	
	Noções comuns	
Ginástica		
3º ano	Leitura	Leitura
	Linguagem oral	Linguagem oral
	Linguagem escrita	Linguagem escrita
	Caligrafia	Caligrafia
	Aritmética	Aritmética
		Formas
	Geometria	
	Geografia	Geografia
	História	História
	Higiene	
	Agricultura	
	Física	
	Botânica	Ciências físicas e naturais (inclui os conteúdos de fisiologia)
Zoologia		
Educação moral e cívica	Educação Moral e Cívica	
Canto	Música	
Trabalhos Manuais	Trabalhos manuais	
Desenho	Desenho	
Ginástica		
4º ano	Leitura	Leitura
	Linguagem Oral	Linguagem oral
	Linguagem Escrita	Linguagem escrita
		Caligrafia
	Aritmética	Aritmética
	Geometria	Geometria
	Botânica	
	Zoologia	
	Fisiologia	
	Física	Ciências físicas e naturais (inclui conteúdos de higiene e agricultura)
	Agricultura	
	Higiene	
	Geografia	Geografia
História	História	
Educação moral e cívica	Instrução moral e cívica	
Desenho	Desenho	
Canto	Música	
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	
Ginástica	Educação física	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos respectivos decretos e programas.

A disciplina de agricultura, incluída no programa de 1928 e direcionada à prática dos clubes agrícolas escolares — especialmente após 1935 —, deveria contribuir para conscientizar os alunos da importância do campo e da profissão de agricultor para o futuro do país. Sua adaptação ao currículo das escolas primárias deveria auxiliar na diminuição da migração dos campos para as zonas urbanas de homens e mulheres em busca de bem-estar e melhores condições de vida material e cultural, causando um excedente populacional que não poderia ser absorvido pelas cidades por conta de sua infraestrutura (AZEVEDO, 1933). Esse propósito é claramente constatado na ementa da cadeira de agricultura para os primeiros anos em 1928, que associa a alegria ao plantar, instigando deslumbre as belezas da vida rural e ao trabalho a ela associado: “o lavrador e o criador são homens independentes. Os empregados, sobretudo o empregado público, não tem o menor futuro. Vivem, quase sempre, com dificuldade, e morrem pobres” (SANTA CATARINA, 1928a, p. 12).

Além disso, o ensino da agricultura era entendido como uma forma de introduzir na escola primária dois fenômenos do ideário desenvolvimentista apregoado pela Escola Nova: a regionalização e a ruralização do ensino. De acordo com Nagle (1974, p. 234):

A primeira, que é também a primeira no tempo, se expressa sob a forma de diversificação da escola de acordo com as características regionais e, por isso mesmo, deve ser denominada regionalização do ensino. O fenômeno se expressa pelo esforço para ajustar os padrões de cultura e de ensino às peculiaridades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando as sugestões que estas podem oferecer para tornar o ensino mais “vivo”, mais próximo das experiências infantis e mais de acordo com as exigências do meio social imediato. De um lado, o fenômeno reflete determinadas motivações, cujas raízes se encontram no domínio do “estadualismo”; de outro, foi justificado por motivos de natureza “técnica”, que se apresentaram tanto sob a forma de princípios do escolanovismo quanto sob a forma de princípios de natureza social – neste caso, relacionados com o problema da divisão social do trabalho.

A ruralização seria, pois, “uma tentativa para transformar a “natureza” da escolarização”, representando um esforço de exaltação da terra e do povo brasileiro, no sentido de formar uma mentalidade de “Brasil-país-essencialmente-agrícola” e de fixar o homem do interior em sua própria terra (NAGLE, 1974, p. 234). Todavia, as diferenciações estabelecidas entre os tipos urbanos e rural de escola, principalmente no que diz respeito aos tempos escolares e à amplitude do currículo, em muitos casos atuaram mais como um meio de estabelecer e reforçar as diferenças entre as

necessidades da vida urbana e as da vida do campo e conformar os sujeitos à situação existente. Isso justificaria, por conseguinte, os impedimentos para uma evolução posterior dos membros da classe interiorana nos níveis de escolarização.

Ainda na direção de adequar os conteúdos ministrados aos propósitos de uma escola da vida e para a vida, na qual o aluno atuaria como membro ativo do processo educacional, caberia ao professor educar para o domínio das habilidades necessárias à aprendizagem. Para isso, desenvolver na criança o senso de observação se tornaria imprescindível:

Os novos fins propostos pela Escola Nova exigem a experimentação de novos meios e, portanto, a revisão dos métodos pedagógicos: “o ponto de partida da Escola Nova é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará a ensinar o aluno a observar, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. [...] Aprender a ver, a observar, é a arte de mais difícil aprendizagem e a condição essencial a atividades inteligentemente orientadas” (NAGLE, 1974, p. 246).

Nesse sentido, as lições de coisas retornariam ao currículo do ensino primário sob duas perspectivas. A primeira, como já dito, com o nome noções comuns, além de colocar a criança em contato com o corpo, com os sentidos e com a natureza, traria elementos para que ela pudesse se localizar enquanto identidade e sujeito social, ressaltados seu caráter utilitário e prático. O nome, a casa e suas partes, a escola, o quarteirão da escola, a comunidade, o ambiente... Tudo se faria conhecer por meio da observação. Para além da educação dos sentidos, a disciplina noções comuns traria tópicos simples, de utilidade prática, muitas vezes deixados de lado pela família, sobretudo nas de menor poder aquisitivo. Tais conteúdos deveriam contribuir para a identidade pessoal e social ao aluno, estabelecendo uma identificação relacional entre a criança e o ambiente à sua volta, entre o grupo ao qual pertencia para que, identificando características particulares de sua cultura, pudesse, posteriormente, identificar-se com a sua Pátria. A segunda, denominada formas¹¹⁵, colocaria os alunos em contato com a objetividade do mundo por meio da observação e reprodução das formas geométricas.

Em relação ao programa de trabalhos manuais, observa-se que ele continuava, em 1928, tal como na Reforma Orestes Guimarães, propondo conteúdos

¹¹⁵ No horário estabelecido por Elpídio Barbosa no ano de 1941, o conteúdo de formas foi direcionado para as aulas de linguagem oral e aritmética, e a parte prática realizada nas disciplinas de desenho e trabalhos manuais.

diferenciados para ambos os sexos, quer dizer, para as seções feminina e masculina. Nos primeiros e segundos anos, eram propostas atividades voltadas para a confecção de pequenos embrulhos, sacos de papel, caixinhas e cestos, que poderia ser realizada por alunos e alunas, dedicando-se práticas de corte, costura e crochê essencialmente para as meninas. Já nos anos finais, as meninas se dedicariam exclusivamente às atividades de agulha e à confecção de aparatos de uso pessoal e doméstico, enquanto os meninos seriam direcionados para a prática da ginástica. Essa disciplina, anteriormente atrelada ao papel essencialmente profissionalizante, ganha, com o movimento renovador, também caráter psicopedagógico, decorrente de uma nova concepção de escola e de infância (NAGLE, 1974).

Com isso, visando adequar os trabalhos manuais à realidade das crianças, a disciplina sofreu alterações em seus conteúdos no ano de 1939. Apesar de ainda manter as atividades de corte e costura, crochê, tapeçaria e tricô exclusivamente para meninas, as demais tarefas visavam confeccionar utensílios de uso diário ou relacionados com as aulas das demais disciplinas, podendo servir, do mesmo modo, de modelo para os centros de interesse. Modelagem em barro, trabalhos de cartonagem em madeira, corda, barbante ou traçados em vime, entre outros, são exemplos de atividades que poderiam ser desenvolvidas durante as aulas, devendo o professor priorizar a matéria-prima existente na localidade. Tratando-se da educação das meninas, mais que as habilidades manuais, seriam aprendidas na disciplina as instruções socioeconômicas e morais necessárias à boa mãe e esposa fiel, adequada aos cuidados da casa, do marido e dos filhos e da formação valorativa e moral dos futuros adultos da nação.

Mas o trabalho manual das meninas além dos trabalhos de costura e corte, comporta um certo número de lições, de conselhos, de exercícios, por meio dos quais a professora se proporá não a fazer um curso regular de economia doméstica, mas a inspirar às meninas o amor à ordem, fazendo-as adquirir as faculdades sérias de dona de casa e pondo-as de sobre aviso contra os gostos frívolos e perigosos (SANTA CATARINA, 1939d, p. 16).

A cadeira de ginástica não foi incluída oficialmente no programa de 1939, porém, atenta-se para sua recomendação na Circular nº 24, de 19 de outubro de

1939¹¹⁶. Nela, Sebastião de Oliveira Rocha aconselhava que as aulas de educação física deveriam ser ministradas, a título de experiência, três vezes por semana, com início às 7h30 e com duração de 30 a 35 minutos, de modo a não prejudicarem as demais atividades. No período da tarde, os exercícios aconteceriam às 15h30. As aulas, organizadas entre alunos das mesmas séries, quando possível, deveriam ocorrer no pátio e serem regidas pelas professoras¹¹⁷ responsáveis pelas classes, com alternância entre elas (ou seja, quando uma estivesse ministrando, outra ficaria sentada observando a aula) (SANTA CATARINA, 1941). Percebe-se, no entanto, que as diretrizes não fazem especificação de gênero para a prática dessa disciplina, o que supõe que meninos e meninas participavam em conjunto das atividades.

Com a implantação dos cursos para professores de educação física no ano de 1938, tendo em vista a obrigatoriedade da disciplina nas escolas, estabelecida pela Constituição Brasileira de 1937¹¹⁸, o DE criou, por meio do Decreto nº 367/1939, cargos específicos para esses professores nos grupos escolares. Para a função seriam nomeados todos aqueles que recebessem qualificação, com vencimentos iguais aos docentes dos grupos escolares. De modo a manter os professores capacitados no exercício do cargo, em 1943, foi instituída, pelo Decreto nº 814, a obrigatoriedade de exercício do cargo por no mínimo cinco anos após a conclusão do curso de educação física. Em caso de não cumprimento, caberia ao professor restituir ao estado os vencimentos que tivesse recebido durante a realização do treinamento (RAMOS, 1939; SANTA CATARINA, 1939f; 1943a).

Após a criação das cadeiras de educação física nos grupos escolares, o DE passou a distribuir material técnico para a realização das aulas práticas e para a biometria nos alunos. Foram também implantados campos adequados à prática de exercícios nos próprios grupos ou em terrenos anexos. As escolas construídas a partir de 1938 passaram a ser providas dessas instalações. Ao todo, em 1943, o estado contava com 39 estabelecimentos onde se praticava a educação física,

¹¹⁶ Dados da Circular nº 123, de 22 de dezembro de 1942, denominada sob o assunto educação física, indicam a existência de um regulamento específico para a disciplina, o qual conduzia a prática desses profissionais nas escolas catarinenses.

¹¹⁷ A circular faz referência apenas às professoras, subentendendo-se que aos professores do sexo masculino não era permitido o exercício da disciplina. Apesar disso, não foi observada nos decretos relativos ao curso nenhuma menção a essa restrição.

¹¹⁸ A Constituição Federal de 1937 previa, no artigo 131, que “a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”.

atingindo um total de 14.638 crianças. Para complementar o quadro de professores efetivos, monitores e instrutores formados pela Escola de Educação Física do Exército também assumiram a função de professores (RAMOS, 1940; 1943; 1944).

Para além do cultivo do físico e da melhoria nas condições de saúde, o DE esperava que a educação física acompanhasse e contribuísse com o desenvolvimento físico, social e moral da criança, despertando e pondo em prática, por meio dos jogos e brincadeiras, qualidades como a honestidade, a lealdade, o espírito de cooperação, a iniciativa, o respeito ao adversário e aos superiores e o domínio (físico e emocional) de si mesmo (LÚCIO, 1936, p. 25)¹¹⁹.

Mas não era somente a disciplina de educação física que não fazia parte do programa oficial descrito pelo regulamento dos grupos escolares em 1939. O ensino religioso, de curso facultativo — porém obrigatório — em escolas oficiais de ensino primário, secundário profissional e normal desde o Decreto nº 64, de 9 de agosto de 1935¹²⁰, da mesma forma, não constava como disciplina no regimento e nos programas de ensino elaborados por Oliveira Rocha. Conforme o referido decreto, promulgado seguindo os preceitos estabelecidos pelo artigo 153 da Constituição Federal de 1934¹²¹ (RAMOS, 1936) e comunicado às escolas pela Circular nº 26, de 1935, o ensino religioso deveria ser oferecido dentro do horário escolar, estando a matrícula atrelada ao culto da criança, e a discussão religiosa não deveria estar relacionada à propaganda de qualquer credo. A matéria seria ministrada por indicação da autoridade religiosa competente, assim como a adoção de compêndios e os conteúdos da respectiva cadeira (SANTA CATARINA, 1941, p. 17).

Quanto à carga horária estabelecida, a ata da reunião dos inspetores de fevereiro de 1936 indica que o ensino religioso deveria ser oferecido num total de duas aulas semanais nos grupos escolares, em língua vernácula (SANTA CATARINA, 1936). No horário elaborado para o ano de 1941 (Figura 8), esta cadeira

¹¹⁹ O trecho do relatório do inspetor Antônio Lúcio, denominado “A Educação Física na Escola”, foi publicado, no ano seguinte, na primeira edição da Revista de Educação – com a inserção e adaptação de um resumo do Regulamento de Educação Física do Exército para as escolas de Santa Catarina. Essa alteração serviria como referência para os professores do ensino primário ministrarem a educação física (na grade curricular - ginástica) nas escolas.

¹²⁰ Esse decreto condicionou a inserção do parágrafo 138 da Constituição do Estado de Santa Catarina, publicado em 29 de agosto de 1935, constando de uma reprodução do artigo 153 da Constituição Federal de 1934.

¹²¹ Para o ensino religioso nas escolas, a Constituição Federal de 1934 expunha em seu artigo 153 que “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

foi incluída no tempo consignado para instrução moral e cívica — três aulas semanais —, aparecendo na grade curricular o termo educação religiosa, cívica e moral. Complementando esta última, estima-se que, devido à redução do horário destinado à educação para a moral e para a civilidade¹²², o referido horário previa homenagem à bandeira, que deveria acontecer aos sábados, 25 minutos antes do recreio.

Essas e demais prescrições em relação aos tempos e conteúdos das disciplinas escolares serviriam como um guia para o trabalho do professor, devendo

Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino ministrado, bem como adequar o conteúdo estipulado à realidade dos alunos, o DE passou a receber sugestões de professores, diretores e inspetores por meio de comunicados e relatórios. Quando tais modificações e/ou recomendações eram consideradas válidas, uma circular era emitida de modo a disseminar a prática para as demais escolas, tal como pode ser constatado na Circular nº 9, de 1942, que transcreve as sugestões do professor Ruben de Lima Ulysséa, diretor do grupo escolar Professora Ana Gondin, na cidade de Laguna, apresentadas em seu relatório anual:

Seria, ainda, aconselhável recomendásseis aos professores dos terceiros anos que, ao desenvolver o programa de Aritmética, não insistissem muito nos múltiplos do sistema métrico, pois que tais conhecimentos pouco aproveitam aos alunos. É sabido que na vida prática ninguém fala em hectômetro e decagramo. Portanto, sobrecarregar a mente da criança com essas noções é fugir à orientação da escola moderna, que procura dar ao ensino um caráter eminentemente utilitário. Também, a meu vêr, não deveriam os professores do quarto ano perder muito tempo com as medidas antigas. Seria preferível que se detivessem no estudo de pontos que atendem melhor às necessidades futuras dos alunos, como regra de três, percentagem, juro, câmbio, regra de sociedade, etc. (CIRCULARES 1942, 1943, p. 5).

A sugestão feita pelo professor demonstra que, não obstante a tentativa de adequar o horário e os conteúdos o mais próximo da vida dos alunos e de seus futuros usos, a ementa das cadeiras se apresentava extensiva¹²³. Fato esse que exigia dos professores uma avaliação pormenorizada dos conteúdos a serem ministrados e a adequação de estratégias para que o programa pudesse ser esgotado, já que essa era a determinação do DE.

¹²² Entende-se a civilidade, na perspectiva de Norbert Elias (1994), como um conjunto de comportamentos socialmente adquiridos e esperados e que contribuem para a identificação de determinado grupo.

¹²³ As representações do DE sobre o programa de ensino serão discutidas no capítulo 4, item 4.2, desta tese.

Figura 8 – Quadro de horários do segundo ano do ensino primário - grupos escolares (1941)

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Grupo Escolar _____ de _____

H O R Á R I O

SEGUNDO ANO

Horas	Minutos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Resumo
10		Entrado, canto e chamada						
20		Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Leitura—6 aulas de 55 minutos 210m
35		Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Ling. oral—6 aulas de 20 minutos 120m
25		Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Ling. escrita—5 aulas de 25 minutos 125m
25		Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Aritmética—6 aulas de 35 minutos 210m
								Geografia—3 aulas de 25 minutos 75m
								História—2 aulas de 25 minutos 50m
								Educação religiosa, cívica e moral—5 aulas de 25 minutos 125m
								Hon. a Bandeira — 1 aula de 25 minutos 25m
								Noções comuns — 2 aulas de 25 minutos 50m
								Trabalhos—2 aulas de 25 minutos 50m
								Desenho—2 aulas de 25 minutos 50m
								Música—2 aulas de 25 minutos 50m
								Entradas—6 de 20 e 6 de 5 minutos 150m
								Saídas—12 de 5 minutos 60m
								Recessos—6 de 25 minutos 150m
								TOTAL 1.400m
								ou seja: 24 horas semanais, 1.400 m. por dia.

Instruções: — O programa de noções comuns pode servir de assunto para aulas de linguagem oral. No ensino de música seguir-se-á a orientação recomendada pelo sr. Professor J. dos S. Areão. O ensino religioso será dado, em três aulas semanais no máximo, dentro do tempo congnado para educação religiosa, cívica e moral. As noções constantes do programa sob o título FORMAS podem ser dadas nas aulas de linguagem oral, devendo a parte prática ser feita nas de desenho e trabalhos manuais.

Fonte: CIRCULARES 1930-1941, p. 189.

Em uma escola que deveria ser transformada em sociedade em miniatura, até mesmo o recreio deveria ter propósito educativo, não apenas em relação às crianças, mas também aos professores, contribuindo para a formação do novo *habitus* pedagógico. Desse modo, o espaço de tempo do recreio deveria ser considerado pelos professores como “uma admirável aula para observação”, por permitir o conhecimento do comportamento das crianças extraclasse (SANTA CATARINA, 1941, p. 71)¹²⁴, possibilitando-lhe uma maior aproximação com os alunos em um ambiente propício ao exercício da liberdade e da criatividade deles. Essa prática, estabelecida nos grupos escolares desde o Regimento Interno de 1914, alçaria preceitos diferentes ao simples ato de vigilância e manutenção da boa conduta. Assim, independentemente da escala realizada pelo diretor para acompanhamento das horas de lazer, todos os professores deveriam participar ativamente das atividades realizadas pelas crianças, observando-as, orientando-as e atuando como uma criança experimentada entre crianças inexperientes (SANTA CATARINA, 1944)¹²⁵. Em parceria com os demais professores, uma vez por semana, durante os recreios, os professores de educação física deveriam oferecer atividades às crianças na sua área de especialidade, dirigindo jogos e brincadeiras saudáveis e educativas (SANTA CATARINA, 1941)¹²⁶. Essa determinação do DE tinha por finalidade acabar com as reclamações dos professores das classes, que se sentiam injustiçados por terem que atuar nos recreios, ao passo que os professores de educação física não eram incluídos na escala de trabalho.

O recreio também ganhava destaque em tempos de escola ativa, associado à prática do repouso. Avaliado como uma atividade higiênica e restauradora das atividades mentais da criança, esse momento serviria para reabastecer as energias gastas pelos alunos durante as aulas, além de promover o fluxo sanguíneo necessário ao corpo, anteriormente em estado de repouso (D’AVILA, 1946). Guiado por essa finalidade, o DE orientava que nesse horário fossem evitados jogos de bola, correria, saltos e algazarra ou qualquer atividade que viesse a fatigar mentalmente o aluno, e, por consequência, atrapalhar o rendimento do trabalho escolar. O lanche deveria ser feito em ordem, sem gritarias ou empurrões, tendo-se

¹²⁴ Circular nº 6, de 6 de janeiro de 1941.

¹²⁵ Circular nº 82, de 24 de agosto de 1943.

¹²⁶ Circular nº 55, de 22 de julho de 1941.

o cuidado com a manutenção da limpeza no pátio (SANTA CATARINA, 1943b; 1944)¹²⁷.

3.3 DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA NOVA QUE CIRCULARAM EM SANTA CATARINA: A CENTRALIDADE DE A. M. AGUAYO E DE EVERARDO BACKHEUSER

Escola Nova ou escolas novas? Mais que uma pedagogia, pode-se considerar a Escola Nova como um sistema de renovação educacional baseado em princípios que vieram contrapor o conceito natural de desenvolvimento e os métodos tradicionais de ensino, passando a considerar as individualidades humanas. Nessa esteira, pelo maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual — a partir dos avanços das ciências humanas, entre elas a psicologia e a sociologia —, foram sendo desenvolvidos vários modelos escolares e metodologias diversas, todavia, comungando de alguns postulados comuns.

Dentre eles, destacam-se o respeito à personalidade da criança, privilegiando suas próprias capacidades e recursos, prezando pela liberdade e valorizando a ação e o esforço individual, e a compreensão funcional do processo educativo, sob os pontos de vista individual e social, buscando associar as atividades desenvolvidas segundo o crescimento e a maturação da criança, de modo que o aluno pudesse aprender a fazer fazendo e a pensar pensando. Também podem ser considerados postulados comuns entre os vários modelos propostos a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social, ou, melhor dizendo, toda situação de ensino seria baseada na cooperação social, devendo a escola atuar como uma pequena comunidade onde as crianças, por meio da ação, pudessem apreender os sentidos da liberdade e da responsabilidade. É comum ainda a premissa de que as características de cada indivíduo são variáveis, dependendo da cultura dos grupos aos quais pertencem e das possibilidades de desenvolvimento a que têm acesso (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 246-248).

Os pressupostos da chamada Escola Nova e os diferentes métodos aplicados em prol de uma pedagogia mais ativa chegaram ao conhecimento dos professores

¹²⁷ Circular nº 81, de 23 de agosto de 1943.

dos grupos escolares catarinenses principalmente pela leitura de manuais didáticos indicados pelo DE em 1935. Por meio da Circular nº 32/1935, o departamento recomendava a aquisição, por parte dos grupos escolares, dos manuais da Série III, intitulada “Atualidades Pedagógicas”¹²⁸, coleção organizada por Fernando de Azevedo e publicada pela Companhia Editora Nacional. Na época, a coleção possuía 16 volumes¹²⁹, de autoria de expoentes da Escola Nova, tal como John Dewey, Henri Wallon e Édouard Claparède (SANTA CATARINA, 1941, p. 19). Tais manuais deveriam ser lidos pelos professores individualmente, visando responder a algum problema de sua prática e/ou dúvida acerca da nova pedagogia e, posteriormente, apresentados e discutidos nas reuniões pedagógicas, mediante a elaboração de comunicados, cujo modelo era oferecido pelo departamento (PAULA, 2015; TEIVE, 2016).

No contexto de formação do *habitus* pedagógico, os manuais escolares como estratégia de formação compendiarium os saberes necessários à produção do novo “jeito de ser professor” desejado, operando no sentido de remodelar as práticas educativas. Como artefatos culturais de representação de um determinado modelo pedagógico, esses dispositivos deveriam agir como produtores de novas práticas e novos condicionantes de comportamentos. No entanto, o DE esquecia que as leituras destes manuais suscitariam interpretações e reinterpretções muitas vezes distantes do desejado pelos técnicos. Segundo Chartier (2002b, p. 136-137),

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O ato de leitura não pode de maneira alguma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares [...].

Assim, a discussão dos temas levantados pelos professores à luz das teorias escolanovistas, por meio dos comunicados, deveria, na percepção do DE, atuar como um mecanismo de regulação das ideias apropriadas pelos professores, no sentido de validar se aquilo que eles leram foi realmente entendido e estava de acordo com o que se devia praticar. Para isso, além de debatidos nas reuniões para

¹²⁸ Notas sobre essa coleção são realizadas no capítulo 2, item 2.2.1.

¹²⁹ A relação de obras indicadas pelo DE é descrita também no capítulo 2.

apreciação e crítica do diretor e considerações dos demais professores, os comunicados e as atas das reuniões pedagógicas deveriam ser encaminhados ao DE para registro e leitura.

A análise dos comunicados elaborados pelos educadores para as reuniões pedagógicas dos anos de 1946, 1948 e 1949, realizada por Paula (2015), revela que os manuais mais lidos pelos professores nesse período foram “Nova didática”, “Didática da Escola Nova” e “Pedagogia científica”, de autoria de A. M. Aguayo; “Manual de pedagogia científica” e “Técnica de pedagogia moderna”, de Everardo Backheuser; e “Didática”, de João Toledo¹³⁰. Vale destacar que “Didática da Escola Nova”, de Aguayo, e “Manual da pedagogia moderna”, de Backhauser, poderiam ser considerados *best sellers* entre o professorado catarinense devido ao número de vezes que foram lidos e discutidos nas citadas reuniões pedagógicas em todo o estado. O primeiro foi mencionado por 192 professores entre os 681 comunicados analisados e o segundo, por sua vez, em uma média de 85 vezes, de modo que se pode afirmar que, em grande parte, as ideias acerca da Escola Nova que constituíram o novo *habitus* pedagógico foram apropriadas das representações destes dois autores. De modo a conhecê-las, vamos a tais obras.

3.3.1 “Didática da Escola Nova”: Aguayo e a tríade motivação, interesse e atenção na aprendizagem

Considerado um prodígio pelo seu ilustre desempenho escolar desde os 11 anos, quando recebeu o prêmio de melhor aluno em sua cidade, Alfredo Miguel Aguayo y Sanches nasceu em 1866 na cidade de Porto Rico. Membro de duas famílias renomadas e neto paterno do Dr. Nicolás Aguayo y Aldea (1808-1878), fundador do Partido Liberal Reformista (1870) e educador de grande renome na sociedade porto-riquenha, foi levado aos 13 anos de idade para Havana, capital de Cuba, pelo seu pai, com o propósito de encontrar um ambiente mais propício ao desenvolvimento de suas habilidades intelectuais. Iniciou sua carreira no magistério cubano em 1884, um ano antes de se formar, com honras, em direito (PAULA, 2015).

¹³⁰ O levantamento das obras referenciadas pelos professores em comunicados desenvolvidos com o intuito de debater questões sobre o ensino nas reuniões pedagógicas dos grupos escolares catarinenses foi desenvolvido por PAULA (2015).

Entretanto, por questões políticas, em 1895 ele foi obrigado a deixar Cuba, mudando-se para os Estados Unidos, onde permaneceu exilado, alternando períodos em sua terra natal. Com a independência do país, Aguayo retornou a Cuba, onde se dedicou à educação, tornando-se, nos anos seguintes, um dos idealizadores da Escola de Pedagogia de Havana, ingressando como professor dessa instituição em 1903. No mesmo ano, fundou a primeira escola normal por correspondência e, no ano seguinte, lançou-se como escritor de obras didáticas a partir de sua participação no “Manual – um guia para os exames dos professores cubanos”¹³¹, que se tornou referência, dando-lhe *status* de destaque no cenário de fundação das ciências pedagógicas de Cuba. Em 1924, com edição ampliada, reeditou o “Manual” sob o nome “Tratado de pedagogia”. Durante seus 82 anos de vida, organizou mais de 400 títulos na área da educação (PAULA, 2015).

Dois de seus manuais circularam em Santa Catarina por meio da coleção “Atualidades pedagógicas”, já citada, indicada pelo DE para compor a biblioteca dos professores nos grupos escolares. Trata-se de “Pedagogia científica”, editado em 1930, e “Didática da Escola Nova”, publicado em 1932. Entre o fim dos anos 1920 e o início de 1930, havia no país duas coleções destinadas à formação de professores segundo a pedagogia da Escola Nova: a “Atualidades pedagógicas”, criada em 1931 por Fernando de Azevedo, e a “Biblioteca de educação”¹³², criada em 1927 e dirigida por Lourenço Filho.

Mais direcionado a apresentar temas relativos à psicologia da aprendizagem, seus métodos e medidas, o manual “Pedagogia científica: psicologia e direção da aprendizagem” será aqui descrito apenas como caráter ilustrativo. Sua sexta edição, publicada em 1953¹³³, tem 30 capítulos distribuídos em 433 páginas, nas quais Aguayo discorre sobre a aprendizagem numa abordagem científica, explicitando, logo no prefácio, a importância do conceito de aprendizagem para a compreensão da escola ativa. Segundo o autor (1953, p. 16),

Do conceito de aprendizagem derivam, em minha opinião, os principais traços e caracteres da educação ativa ou funcional: a liberdade da criança, a motivação do trabalho escolar, o respeito escrupuloso pela personalidade

¹³¹ Conforme PAULA (2015), esta obra foi idealizada por Carlos de la Torre y Huerta — educador de grande influência na educação cubana — e contou com a participação de outros educadores, aos quais ela não faz menção. Além da obra em questão, Carlos de la Torre foi responsável pela publicação das obras: “Tratado elemental de geografia de Cuba para uso de las escuelas” (1905) e “Geografía de Cuba - para uso de las escuelas públicas” (1921).

¹³² Sobre a “Biblioteca de educação”, ver: CARVALHO; TOLEDO, 2009.

¹³³ Descrição semelhante é feita por PAULA (2015), a partir da edição publicada em 1948.

infantil, a socialização da escola, o estudo incessante da psicologia da criança, etc. A Escola Nova é a escola em que a criança aprende voluntariamente sob a hábil e discreta direção do mestre.

Aguayo dedica os 17 primeiros capítulos do manual para discorrer sobre o que é a aprendizagem e seus diferentes métodos de investigação. Além disso, define o conceito de motivação, descreve os princípios gerais de aprendizagem, aborda os fatores individuais e as diferentes maneiras de aprender e enfatiza a relação entre aprendizagem e fatores cognitivos, como a memória e o esquecimento, a fadiga mental, a inteligência e o raciocínio. Com isso, pretende oferecer ao professor subsídios para que possa compreender como a criança aprende e quais são os fatores que podem determinar o sucesso ou o fracasso na relação pedagógica. Nos onze capítulos seguintes, orienta o leitor sobre a condução da aprendizagem e seus métodos, dando ênfase ao ensino da leitura, da escrita, da ortografia, da aritmética e do desenho, disciplinas estas que, em sua opinião, são as “preferidas e quase exclusivamente cultivadas pela investigação científica” (AGUAYO, 1953, p. 16). Por fim, nos dois últimos capítulos, explora alguns instrumentos de avaliação de aprendizagem e discute a formação da personalidade, evidenciando a educação como um instrumento de adequação do indivíduo ao meio.

Em “Didática da Escola Nova”, seu propósito é apresentar um “guia metodológico” para auxiliar o professor a ensinar de acordo com os preceitos da educação renovada. No prefácio, datado de 1932¹³⁴, ele expõe as dificuldades que julga serem encontradas pelos professores no estudo da “nova metodologia pedagógica”, critica os manuais até então publicados pela falta de “cientificidade” e apresenta o seu “*practice guide*”, que, por meio do “*learn reading*”, concorreria para capacitar os professores para a renovação da “escola do presente” (AGUAYO, s./d, p. VII).

O manual é dividido em duas partes: didática geral e didática especial. Na primeira, de ordem mais teórica e descritiva, busca aprofundar os conceitos gerais da disciplina, tais como o conceito, as funções da aprendizagem, os valores pedagógicos e os pilares do processo de ensino, a motivação e os métodos gerais de aprendizagem. Na segunda, aplicada diretamente ao ensino das mais diversas disciplinas do currículo da escola primária, apresenta aos professores um breve

¹³⁴ Não foi possível identificar a data de publicação do manual em análise devido à capa ter enfrentado o processo de restauração.

resumo acerca de cada área, expondo seus objetivos, o histórico de cada disciplina e a seleção de conteúdos, as bases psicológicas para o ensino e as ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Entendendo a didática como “direção de aprendizagem”, Aguayo considera o ensino no paradigma da Escola Nova como “um processo de aprendizagem”, “um esforço dirigido no sentido da formação ou modificação da conduta humana”. Nessa perspectiva, para ele, ensinar, mais que uma obra puramente receptiva, torna-se um processo em que o aluno aprende por si, cabendo ao professor “dirigi-lo, encaminhá-lo e estimulá-lo no decurso da aprendizagem” (AGUAYO, s/d, p. 1). A didática, nesse movimento, evidencia-se como “a doutrina ou ciência da aprendizagem” e a “teoria e prática dos métodos de aprendizagem”. Explicar e desenvolver métodos de aprendizagem: esse seria seu objetivo. Da relação entre didática e filosofia da educação, reitera sua estreiteza, dado que cada sistema estruturado de educação apresenta, intrínseca, sua doutrina de ensino e modelo de prática escolar (AGUAYO, s/d, p. 10; 13).

Buscando traçar as diferenças entre a antiga escola (tradicional), que considerava o comportamento humano como resultado de causa-efeito e o ensino como mera instrução de um sujeito passivo, ele dialoga com as características internas que conduzem o ser humano a aprender e as diversas funções que a aprendizagem adquire em conformidade às necessidades do ambiente ao qual se destina. Para ele (s/d, ps. 15-16), “a fórmula da escola tradicional — preparar para a vida do adulto”, havia fracassado, haja vista o fato da sociedade ser mutável e os problemas e dificuldades variarem de uma geração para outra. Com isso, mais que adestrar condutas, a aprendizagem consistiria “em preparar os jovens para que pudessem resolver por si mesmos seus problemas e suas dificuldades”.

Para tal, os propósitos da educação renovada consistiriam em contribuir com o desenvolvimento do aluno, promover sua adaptação ao meio, habituar a criança ao uso da liberdade, adestrar suas habilidades manuais para que mais tarde pudesse escolher uma profissão; estimular a criança para a resolução de problemas e as dificuldades da vida; e, por fim, educar o aluno quanto ao gerenciamento do tempo livre (AGUAYO, s/d, p. 16). Nesse sentido, ao professor caberia oportunizar um ambiente próprio ao uso da espontaneidade e da criatividade, guiando, orientando e sugerindo as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos próprios alunos. A imitação, “ainda que inevitável”, teria um papel secundário no ensino, pois

no ensino ativo as crianças aprenderiam a pensar e a agir independentemente do adulto, não simplesmente reproduzir seus comportamentos (AGUAYO, s/d, p. 19).

Em sua opinião, a adequação do ensino à realidade da criança exigiria do professor conhecimentos peculiares da psicologia e da sociologia, de modo que pudesse melhor compreender a criança, seu desenvolvimento e as exigências do meio, ensinando-a em sua totalidade. Essa importância dada ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas e motoras dedicadas ao ensino, conforme o autor, ocorreriam pelo fato de

As atividades infantis são globais e sintéticas, e não se podem decompor em atividades mentais de um lado, e trabalhos motores, de outro. Daí a necessidade de que a aprendizagem exercite quanto possível a totalidade do organismo, ensinando os alunos a agir, a pensar, a imaginar, a apreciar valores, a tomar resoluções etc. (AGUAYO, s/d, p. 19).

Além das especificidades do desenvolvimento humano, caberia ao professor, mais que o conhecimento específico de cada disciplina, direcionar a aprendizagem partindo de sua realidade, desenvolvendo a habilidade de analisar cada assunto de modo interdisciplinar ou global. Da mesma maneira, os assuntos trabalhados deveriam despertar o interesse do aluno, motivando-o para uma aprendizagem ativa, espontânea e criadora. Para tal, “todo trabalho escolar deve partir de uma situação problemática, isto é, de uma experiência ou dificuldade que provoque a curiosidade e a atenção e estimule o pensamento do aluno”, sempre sendo adaptado às diferenças individuais das crianças (AGUAYO, s/d, p. 22).

A motivação é por ele entendida como um esforço vitalizado, um propósito que conduz o aluno à satisfação de um objetivo. Para isso, o professor deveria criar situações desafiadoras, que suscitasse reações prazerosas às crianças e que lhes fossem pessoalmente importantes, conduzindo-os para a ação. Nesse sentido, somente seria motivadora a atividade na qual o aluno conseguisse identificar uma razão maior para executá-la. Sobre essa intencionalidade ou fim, que faria com que o aluno se sentisse como agente da própria educação, infere-se que poderia

Ser imediato, como ganhar um níquel para comprar uma guloseima, ou imediato ou remoto como, por exemplo, adquirir a prática e as habilidades necessárias para destacar-se como jogador de baseball. Esse propósito pode ser também egoísta ou altruísta, espontâneo ou artificial, nobre ou rasteiro, positivo ou negativo. Em qualquer caso, porém, desde que o jovem compreende a relação entre o trabalho escolar e o fim visado, a aprendizagem está motivada. E quanto mais clara seja essa compreensão e mais intenso o desejo de alcançar a meta ambicionada, tanto mais eficaz será, provavelmente, o processo de ensino (AGUAYO, s/d, p. 39).

Nas palavras de Aguayo, a motivação só seria eficaz quando despertasse no aluno o interesse, por ele entendido como “toda a atitude considerada do ponto-de-vista afetivo”, e/ou também “as tendências, instintos, hábitos, propósitos ou desígnios, mais ou menos afetivos, que provocam a atitude” (s/d, p. 43). Com esse propósito, caberia ao professor fazer com que o aluno compreendesse a importância que cada atividade teria para a sua vida, estimulando-o a agir. O interesse concederia ao ensino um status dinâmico à aprendizagem, pois conduziria o aluno à concentração e à realização de uma determinada tarefa. A atenção dedicada ao aluno para a atividade, por sua vez, comprovaria se o professor havia tido êxito no planejamento de sua tarefa, já que somente uma criança interessada seria capaz de concentrar “seu corpo e seu espírito” numa atividade (AGUAYO, s/d, p. 47). Portanto, interesse e atenção deveriam ser atitudes em estreita relação no ambiente pedagógico. A atenção, enquanto “atitude de concentração que esclarece, sustenta e fixa a atividade mental”, seria estimulada pelo interesse, ambos sendo fundidos durante o trabalho pedagógico, de modo a evitar que a criança perdesse o foco ou sofresse distrações por estímulos exteriores ao processo (AGUAYO, s/d, p. 46).

Como ferramentas motivadoras de aprendizagem, Aguayo apresenta como modelos os jogos, a experimentação, a audição de contos e historietas, as oficinas de trabalho, as excursões, as dramatizações e o jornal escolar. O importante é que estimulassem o interesse e favorecessem a cooperação, haja vista que, em sua opinião, o interesse, a motivação e a atenção do aluno seriam os pilares centrais da atividade pedagógica, guiados pela afetividade e pela postura entusiástica do professor.

3.3.2 “Manual de pedagogia moderna”: Backheuser e o conceito de educação Integral

Figura marcante no movimento de renovação educacional iniciado nos anos 1920, o brasileiro Everaldo Adolpho Backheuser (1879-1951)¹³⁵ foi um dos defensores do escolanovismo católico. Suas produções foram direcionadas a representar um projeto de educação integral um pouco diferente daquele dirigido

¹³⁵ A biografia completa de Everardo Adolpho Backhauser, sua atuação no escolanovismo católico brasileiro e a filosofia disseminada por esta corrente pode ser encontrada na tese de ROSA, 2017.

pelos ditos pioneiros, tentando atrelar a ciência pedagógica ditada pela renovação educacional a um ideal de homem em que a dimensão religiosa perpassasse os princípios da educação moral. Esse caminho foi percorrido por ele após a sua conversão ao catolicismo (1928) e sua demissão como membro do Conselho Diretor da ABE (1931). Idealizador da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal (1931) e diretor da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), Backhauser trabalhou no sentido de debater e instituir uma política educacional de moldes católicos e difundir o ensino religioso nas escolas brasileiras (ROSA, 2017).

Educador e também jornalista, participou da reforma realizada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930) e se destacou como protagonista em vários periódicos relacionados ao ensino, entre eles Revista Didática da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1898-1911-1925); Revista de Ensino de São Paulo (1923); A Escola Nova (1929-1930); Boletim dos Professores Católicos (1932-1933); e Revista Brasileira de Pedagogia – RBP (1934-1936). Dos manuais pedagógicos publicados por Backheuser para disseminar a pedagogia da Escola Nova estão “Técnica de pedagogia moderna - teoria e prática da escola” (1934) e “Manual de pedagogia moderna – teoria e prática” (1942) (ROSA, 2017). Este último é tomado aqui para fins de análise.

Na quarta edição do “Manual de pedagogia moderna”, publicada em 1948, o autor procura estabelecer os pilares da pedagogia da Escola Nova de moldes católicos, fundamentando suas bases científicas e estabelecendo contrapontos com as ideias propagadas pela corrente oposicionista. Assim, dividindo os 16 capítulos em seis tópicos, direciona os três primeiros para discorrer sobre a finalidade e bases da pedagogia como ciência e os fatores primordiais a serem levados em conta no processo educacional: a personalidade, a memória, o interesse e o meio. No quarto tópico, ele apresenta o papel do professor na Escola Nova e explicita o conceito de educação integral sob o ponto de vista católico. No quinto item, Backheuser debate a Escola Nova em seus aspectos pedagógico, filosófico, psicológico e político, trazendo como princípios cardeais a iniciativa e a cooperação, além de realizar também questionamentos sobre os discursos da escola única tecidos pelos pioneiros, esclarecendo a posição dos católicos quanto à coeducação, à escola democrática e à laicidade do ensino. No último capítulo, fala sobre os problemas da pedagogia prática, discutindo questões relativas a como executar técnicas como as

excursões e os centros de interesse, efetuar a matrícula dos alunos, organizar e homogeneizar as classes e realizar a avaliação da aprendizagem.

Logo no preâmbulo, o autor deixa claro as suas motivações para a escrita do manual: esclarecer os professores acerca da confusão reinante no país sobre a nova pedagogia. Nesse sentido, ele afirma que:

Ao mesmo tempo que fazíamos a propaganda, orientando-a em certa ordem de idéias, alguns adeptos da Escola Nova, enveredavam por outros caminhos e lançavam na tela de projeção outros princípios, focalizando-os à luz de suas doutrinas filosóficas ou de suas leituras prediletas. Houve, assim, ao mesmo tempo, vários derrames de “idéias novas”, todas passando por ser a “essência” da Escola Nova, quando, em verdade, algumas nada mais seriam que novidades pedagógicas, mais ou menos revolucionárias.

O aparecimento concomitante de tantas doutrinas e teorias sobre a Escola Nova importou na quase balbúrdia dos espíritos. O professorado ficou atordoado. Ávido de conhecimentos, ansioso por saber “o que era afinal a Escola Nova”, o magistério procurava ouvir quantos oradores apareciam com credenciais de profetas da Nova Idéia, mas saía em geral das salas de conferências ainda mais confuso, pois que a palestra de hoje contradizia a de ontem e seria demolida pela de amanhã. E todos eram defensores da Escola Nova... (BACKHEUSER, 1948, p. 20).

Por conseguinte, visando “enfrentar todos os principais problemas teóricos e práticos da Escola Nova”, procurou materializar os pressupostos da nova pedagogia, explorando duas perspectivas divergentes: a Escola Nova sob o viés declarado pelos intelectuais da corrente laica, como Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho; e a vertente da qual era signatário, a pedagogia católica. Partindo do entendimento de pedagogia como a área de conhecimento ou “arte” que se ocupa dos assuntos educacionais e dos meios educativos, Backhauser tenta esclarecer o sentido que a Escola Nova atribui à educação e à filosofia que a sustenta. Ele acredita que “ao lado da informação e da técnica deve possuir o educador uma clara filosofia da vida humana e uma visão delicada e aguda da natureza do homem”, pois educar, segundo sua preposição, “não consiste apenas em formar hábitos, mas em formar bons hábitos” (BACKHEUSER, 1948, p. 30).

Na sua concepção, a personalidade do aluno deveria ser o alvo da ação da educação e sua finalidade deveria “provocar a aquisição de novos hábitos”. Por conta disso, ele busca, por meio de seu manual, oferecer aos professores um guia de como avaliar pedagogicamente o corpo, a saúde, as funções psíquicas e as características pessoais da criança, atentando sobre a influência de cada um desses elementos nas práticas educacionais. Ele orienta ainda, grosso modo, que a criança aprende por meio da imitação e pela sugestão, sendo favorecida pela intensidade da

sugestão por parte do educador, por sua própria vontade de aprender e também pela repetição da ação que se deseja inculcar e pelo prazer que a ação lhe desperta. Nesse contexto, o professor como educador profissional¹³⁶ seria o principal modelo de ação para criança no processo educativo (BACKHEUSER, 1948, p. 118).

Para que o aluno pudesse aprender, despertar seu interesse pelo conteúdo ou hábito a ser aprendido se fazia necessário. Nesse sentido, inspirando-se em Claparède (1948, p. 124) para definir o interesse “como o produto da vontade estimulada por uma necessidade”, o autor articula, por meio de seus exemplos, que somente quando o assunto possui uma finalidade para a criança é que a atenção e a curiosidade para as atividades poderiam ser despertadas. Porém, diferentemente de Aguayo, que relaciona o interesse às fontes de motivação, Backheuser propõe uma classificação dos interesses segundo a idade: a) oriundos dos instintos — predominantes em crianças de zero a três anos; b) oriundos dos instintos e da vontade (mistos) — identificados nas crianças e adolescentes entre três e 18 anos; e, por fim, c) oriundos da vontade sob a influência da estrutura psíquica — prevaletentes nos adultos (Quadro 7). Assim ele relaciona, por consequência, os modos possíveis de se despertar o interesse dos alunos nas atividades pedagógicas e explora igualmente o meio escolar adequado ao desenvolvimento infantil.

¹³⁶ BACKHEUSER (1948) usa o termo educador profissional para fazer a distinção entre os demais agentes que poderiam contribuir direta ou indiretamente na educação infantil, como os pais. Com isso, explora a atividade do professor como especializada e carente de seleção prévia e especialização.

Quadro 7 – Classificação dos interesses proposta por Everardo Backheuser

CLASSIFICAÇÃO DOS INTERESSES - CONFORME BACKHEUSER	
Interesses baseados nos instintos	I. Interesse vital: de alimentação (caracterizado na criança pelo mamar, chupar o dedo)
	II. Interesses decrescentes
	1. <i>Contemplação dos objetos;</i>
	2. <i>Agitação (movimento das pernas e dos braços);</i>
	3. <i>Apercepção (das coisas);</i>
	4. <i>Tartamudear;</i>
	5. <i>Movimentar (engatinhar, andar)</i>
Interesses mistos (instinto e vontade)	1. Maior predomínio dos instintos (3 a 7 anos) - interesses subjetivos;
	2. Maior predomínio da vontade (7 a 12 anos) - interesses objetivos;
	3. Predomínio do sentimento e instinto sexual (12 a 18 anos) - interesses especializados, tendendo à diferenciação.
Interesses nos quais predomina a vontade, diferenciados segundo estruturas, donde:	1. Interesses científicos;
	2. Interesses artísticos;
	3. Interesses econômicos;
	4. Interesses religiosos;
	5. Interesses de comando;
	6. Interesses sociais.

Fonte: BACKHEUSER, 1948, p. 129-130.

Para Backhauser, a educação integral seria o centro de convergência e a finalidade de qualquer trabalho educativo. O aluno somente seria educado integralmente quando a educação fizesse florescer dois tipos de forças — as formadoras da personalidade, fossem elas corporais ou espirituais, e as provenientes do ser humano em atividade. Assim sendo, a educação estabeleceria uma harmonia entre os pontos de vista biológico, psicológico e sociológico do desenvolvimento (BACKHEUSER, 1948, p. 182), os quais deveriam ser abordados nas diversas disciplinas do currículo da escola primária.

No âmbito do desenvolvimento biológico, a educação física seria a responsável por cuidar da saúde física e psicológica da criança, por meio dos jogos e da ginástica, sendo também uma disciplina auxiliar para o aprendizado de todas as demais. A educação científica, artística, econômica, social e política, moral e religiosa necessária ao desenvolvimento psicológico seria trabalhada por disciplinas como a aritmética, o desenho, a geografia, a história e a educação moral. Já sob a perspectiva sociológica, conteúdos de educação cívica, doméstica e manual complementariam a tríade.

Sobre as diferenças entre a Escola Nova e a escola tradicional, ele oferece ao professor uma tabela (Anexo A) na qual descreve as características gerais de cada

uma das propostas pedagógicas, seus valores essenciais, aspectos relativos à inteligência e ao papel do aluno, do método e do professor. Entre as principais diferenças, a passividade X a iniciativa e a espontaneidade do aluno; a preocupação no que supõe que a criança deve aprender X a preocupação com o que a criança manifesta o desejo de aprender; o papel do professor como expositor X o papel do professor como orientador solícito e afetuoso; a rigidez nos programas X a maleabilidade nos programas; o abuso na exigência da submissão X a responsabilidade e submissão voluntária do aluno; o aluno ouve, repete e aplica X o aluno observa, experimenta, compara, investiga, cria, projeta e executa.

Como pilares pedagógicos da Escola Nova, explicita três forças que deveriam guiar a prática educativa: a iniciativa, opondo-se à passividade; a cooperação, em contraposição ao isolamento; e o preparo para e pela vida — vida esta que, segundo ele, “pressupõe em seu desenvolvimento um interesse”, já que o ser humano, em sua existência, vive constantemente em busca da realização de um objetivo. Iniciativa, cooperação e interesse. Seriam estes, em sua avaliação, os princípios cardiais da Escola Nova. A educação integral como fim último da educação complementaria esses princípios:

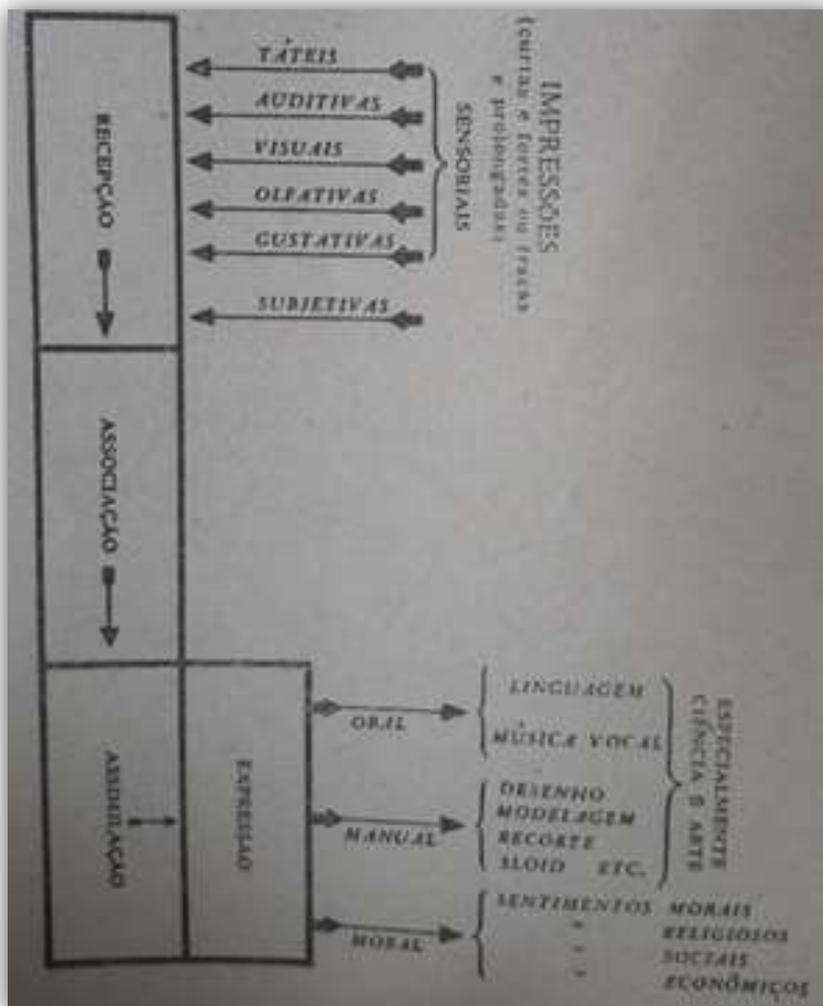
Hão de, pois, os processos educativos, arrimando-se aos três apoios supracitados, colimar a formação completa do homem, desde o cuidado com a sua constituição física até a formação do seu caráter, sem descuidar do aperfeiçoamento da sua inteligência e da capacidade efetiva de saber ganhar a vida. Tudo quanto fôr necessário ao homem para a expansão de sua individualidade, para intercâmbio social, cumpre que a escola lhe ministre por este ou aquele método, nesta ou naquela oportunidade (BACKHEUSER, 1948, p. 229).

Dos meios a serem priorizados na prática do ensino, o professor deveria levar em consideração que: 1) todo indivíduo, por mais que adquira noções pelos três caminhos sensoriais mais importantes — tato, visão e audição —, tem um deles preponderante; 2) todas as classes escolares são compostas de indivíduos pertencentes a vários desses tipos psicológicos; 3) as criaturas são, a princípio, predominantemente motoras, depois visuais, depois auditivas, muito embora possa haver em alguns casos alguma que domine em todas as idades; 4) o ensino não pode ser feito exclusivamente de modo motor, visual ou auditivo. Por conseguinte, acreditava que se tornariam falíveis as correntes que priorizassem apenas o sentido tátil ou manual, devendo fazer aflorar todos os sentidos possíveis, considerando

todas as capacidades que possibilitassem ao aluno aprender, inclusive a memorização.

Esses sentidos, aguçados por impressões que despertassem no aluno o interesse, fariam parte do que Backhauser considerava a primeira etapa do processo pedagógico: a fase da impressão ou recepção. A iniciativa é por ele traduzida como o “interesse ativo” (1948, p. 247). Despertado o interesse, a prática deveria possibilitar ao aluno estabelecer associações com fatos de sua realidade objetiva, de modo que o aprendizado fosse fixado e, posteriormente, exteriorizado oral, manual ou moralmente. Com o conhecimento dessas fases, teria o professor um esquema sucinto de como o aluno aprende (Figura 9), devendo adaptar suas atividades para conseguir alcançar a educação integral do aluno.

Figura 9 – Esquema do processo de aquisição de conhecimento



Fonte: BACKHEUSER, 1948, p. 248.

Apesar de sucinta, a explanação das proposições de Aguayo e de Backheuser acerca da didática e da pedagogia da Escola Nova revela que os professores catarinenses tiveram acesso a diferentes representações referentes aos postulados da nova pedagogia. Em síntese, da obra de Aguayo os professores teriam uma visão sobre como ensinar nas mais diversas disciplinas do currículo. Guiado pelo princípio de que educar seria preparar as crianças para lidar e resolver as dificuldades da vida, ele propõe como pontos centrais da atividade pedagógica a motivação, o interesse e a atenção. Assim, direcionado por esses três elementos, caberia ao professor oportunizar à criança uma atmosfera própria ao uso da iniciativa e da criatividade, selecionando entre os diversos métodos disponíveis aquele que melhor pudesse motivar o aluno e despertar seu interesse, habituando-o para o uso da liberdade e privilegiando o conhecimento de forma global. A imitação seria utilizada apenas como recurso complementar de aprendizagem.

Já em Backheuser os professores encontrariam uma representação bastante específica de Escola Nova, pautada em pressupostos católicos e com ênfase na educação moral. Compreendendo a personalidade do aluno como elemento central do ensino, Backhauser direciona a ação pedagógica ao desenvolvimento do aluno em sua integralidade, ou seja, em seus aspectos biológico, psicológico e sociológico, por meio das mais diversas disciplinas do currículo. Para isso, o professor deveria considerar três caminhos no processo de ensino-aprendizagem: a iniciativa, a cooperação e o preparo para e pela vida. Nesse contexto, o professor seria o modelo a ser seguido pelo aluno, ao mesmo tempo em que seria o mediador que instigaria esse aluno a conhecer, despertando-lhe o interesse e, conseqüentemente sua atenção e iniciativa para a realização das atividades.

Embora a existência de afinidades entre as representações dos autores seja evidente, como a defesa da aprendizagem baseada no interesse e na cooperação, o respeito à individualidade de cada criança e a aplicação de metodologias que buscassem garantir a iniciativa ou a motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, os manuais apresentavam também concepções distintas sobre a participação do professor no processo educativo. Para Aguayo, o meio se apresentava “como estimulante e como educador”, cabendo ao professor despertar o interesse da criança oferecendo estímulos que favorecessem seu desenvolvimento e mantendo-as em atividade, de modo a disciplinar sua liberdade (s/d, p. 16). Ainda conforme o autor, atuaria o professor como um guia, conduzindo discretamente as

crianças nas atividades de ensino, oferecendo sugestões, auxiliando e aconselhando quando necessário. Backheuser, em contraponto, além de elencar ao professor a “capacidade de despertar os problemas” e instigar o interesse das crianças para a aprendizagem, oferece a ele o papel de “agente sugestionador” e modelo “padrão de imitação” (1948, p. 168; 170). Para este autor, “tudo é ouvido, visto, percebido e... reproduzido” pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem (1948, p. 170), portanto, caberia ao professor ser o exemplo da moral e dos bons costumes para que, imitando-o, elas fossem educadas.

3.4 NOVOS E VELHOS SABERES: DISCIPLINAS E MÉTODOS LEGITIMADOS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

A leitura e a discussão nas reuniões pedagógicas de autores considerados escolanovistas, como Aguayo e Backhauser, eram uma estratégia do DE para instrumentalizar os professores dos grupos escolares para a mudança de suas práticas, para operacionalizarem em suas salas de aula o novo Programa de Ensino, elaborado pelo DE e publicado pelo Decreto nº 714, de 3 de março de 1939. Tal programa, alicerçado segundo os seus idealizadores nos postulados da Escola Nova, tinha como eixo central o aprendizado da leitura e da escrita.

3.4.1 Do aprendizado da leitura e da escrita: a centralidade do método analítico

Ensinar a ler e a escrever se tornou uma das questões centrais da escola catarinense em tempos da Escola Nova, obrigando os responsáveis pela educação a selecionarem o método¹³⁷ mais adequado para a alfabetização das crianças — o analítico, que já vinha sendo utilizado desde a Reforma Orestes Guimarães, precisando tão somente ser ajustado aos pressupostos da escola ativa. Este método

¹³⁷ SOUZA (2014, p. 34) destaca em sua tese autores como Braslavsky; Carvalho; Frade; Anne-Marie Chartier e Hébrard — aponta a existência de duas matrizes metodológicas relacionadas ao ensino da leitura: a sintética e a analítica. A sintética abarca os procedimentos que tomam como ponto de partida unidades menores da língua (letra, som e sílaba) para chegar à totalidade de sentido e são classificados em: a) método alfabético, b) método fonético e c) método silábico. A vertente analítica comporta os procedimentos que partem de unidades maiores da língua, como de frases, sentenças e pequenos textos, para chegar ao reconhecimento de suas partes menores: sílabas, letras e sons. De modo amplo, os métodos analíticos objetivam atuar na compreensão do texto por parte do aprendiz/leitor, sendo o método da palavrção e o método de sentencição dois de seus exemplos.

parte da palavra ou da oração para, em seguida, apresentar os seus elementos consecutivos, ou, melhor dizendo, parte-se do todo e se chega às partes (METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA, 1936). Foi instituído por Frederico Gedik¹³⁸ (Alemanha) e J.J. Jacotot (França) no fim do século XVIII. O mais disseminado, segundo Jacotot, era aplicado da seguinte forma:

Escreve-se no quadro-negro, com letras de tamanho natural, determinada oração. Em voz alta o mestre lê e logo repete com os alunos e em seguida as faz repetí-la. Depois segue a análise: separam-se as palavras que formam as sentenças e aprende-se a fôrma, assim como o significado de cada uma delas; em sequência se divide a 1ª. Palavra em sílaba e estas em letras, fazendo-se imediatamente exercícios de soletração com cada elemento componente até se agravarem tudo muito bem na memória [...] (METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA, 1936, p. 53).

Considerado como “muito complicado para alunos de pouca idade” e alvo de críticas, o método analítico de Jacotot passou por reformulações, entrando em uma nova fase após a morte de seu idealizador. Ensaaios propostos por Grafunder sugeriram a outros articuladores do método a substituição das proposições por palavras soltas. Essa alteração retomava o método de palavras proposto por Gedik, “com a única diferença de que agora as palavras deviam ser geradoras”. O novo método assumiu, por consequência, diversos nomes: a) método natural; b) método de palavras normais; c) método de palavras geradoras; d) método eclético, e) método analítico-sintético (METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA, 1936, p. 54). Essa foi a versão adotada pela Reforma Orestes Guimarães e sua efetividade foi debatida na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em Florianópolis, em 1927, quando foram apresentadas sete teses sobre a questão.

Entre as discussões que o tema suscitou na conferência, merecem destaque as dificuldades encontradas pelos professores no seu uso, seja por falta de habilitação, seja por conta dos pais dos alunos que ensinavam seus filhos em casa a partir da soletração. Também o custo da cartilha adotada nos grupos escolares¹³⁹, a

¹³⁸ Gedik propunha que, observando, escrevendo e lendo as palavras, os alunos chegariam prontamente a distinguir e aprender as letras – por sua forma ou por seu som, sem a necessidade de que seja dito seu nome. O método Gedik foi denominado “Método de palavras”. Apesar da publicação do livro de leituras denominado “o livro do menino” – em 1971, o método não conseguiu ambiente propício para uma reforma (METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA, 1936).

¹³⁹ Questão discutida por Adriano Mosimann na primeira tese da conferência, intitulada: “Quais as vantagens do ensino de leitura pelo método analítico? Pode esse método ser generalizado a todas as escolas estaduais?”.

“Nova Cartilha”, de autoria do professor paulista Mariano de Oliveira¹⁴⁰, foi considerado um complicador na difusão do método, haja vista que excedia o preço da cartilha utilizada nas escolas isoladas — a “Cartilha Popular”¹⁴¹, de autoria do professor catarinense Henrique Fontes, cujo método era o silábico, o que teria inviabilizado sua generalização (SANTA CATARINA, 1927).

Em 1928, em função das decisões da conferência, o programa dos grupos escolares foi modificado pelo Decreto nº 2.218, mas ficou mantida a adoção do método analítico-sintético para o ensino da leitura e da escrita. Para melhorar a formação dos professores para a sua aplicação, sugeriu-se implantar anexo à escola normal um curso de aplicação, para que os professores pudessem colocar em prática o aprendizado das aulas de pedagogia e psicologia. No mesmo ano, o Decreto nº 2.186, de 21 de julho, lançou nova listagem de obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas do estado. Para os grupos escolares, foram indicadas as cartilhas analíticas dos professores paulistas Mariano Oliveira e Arnaldo Barreto¹⁴² e os quatro livros de leitura da Série Fontes, de autoria de Henrique Fontes. Para as escolas isoladas, o método de ensino adotado permaneceu o silábico e a cartilha indicada continuou sendo a “Cartilha Popular”, de Henrique Fontes. Como opção, era ainda indicada a Série Graduada, de Hilário Ribeiro, composta pela “Cartilha Nacional” e pelos os quatro livros de leitura “Primeiro livro (Syllabario)”, “Scenario infantil”, “Na terra, no mar e no espaço” e “Pátria e dever” (SANTA CATARINA, 1928b).

Com o passo a passo detalhado para a execução do ensino, o programa de 1928 trazia o quadro negro e a cartilha como elementos centrais para a aplicação do método analítico desde a primeira etapa de alfabetização. Nesse sentido, o

¹⁴⁰ A “Nova Cartilha” ou “Cartilha Analytica”, de Mariano de Oliveira, foi indicada como obra a ser adotada nos grupos escolares de Santa Catarina a partir do Decreto nº 1.062, de 7 de novembro de 1917, sendo recomendada também para uso no Decreto nº 2.186, de 21 de julho de 1928, após a reforma dos Programas das Escolas Normais, Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas, com o Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928.

¹⁴¹ Apesar de ser citada em tese apresentada na 1ª Conferência do Ensino Primário em 1927, a “Cartilha Popular” foi adotada oficialmente nas escolas isoladas e grupos escolares do estado a partir do Decreto nº 2.186, de 21 de julho de 1928. A prescrição anterior, referenciando a recomendação de obras didáticas pelo Estado (Decreto nº 1.062, de 7 de novembro de 1917), expõe a seguinte relação para o ensino da leitura e escrita: Cartilha - Ensino Rápido – M. Oliveira; Cartilha Analytica – Arnaldo Oliveira (ou Arnaldo Barreto), Cartilha Analytica – M. Oliveira; Páginas Infantis – Francisco Viana e Segundo e Terceiro Livro – Francisco Viana.

¹⁴² A cartilha analítica de Arnaldo Barreto foi introduzida nos grupos escolares do estado a partir da Reforma de 1911, por meio do Decreto nº 596, de 5 de junho, e permaneceu ainda como indicação no Decreto nº 1.062/1917.

programa especificava como metodologia de ensino para a leitura dos primeiros anos “palestras com os alunos, relativas aos assuntos das primeiras páginas da cartilha adotada. Nessas palestras, procurará o professor obter as respostas completas que sejam a reprodução exata das sentenças usadas na cartilha” (SANTA CATARINA, 1928a, p. 3).

Em resumo, aprender a ler e escrever segundo o programa de 1928 consistia no professor levar o aluno a identificar/ler palavras na cartilha, no quadro negro e/ou no livro de leitura e a reproduzir de forma oral ou escrita essas mesmas palavras. Exercícios de cópia, ditados, interpretação e reprodução de trechos do livro e elaboração de narrativas escritas também faziam parte das atividades a serem realizadas pelos alunos, cabendo ao professor dirigir todo o processo.

No programa de 1939, o interesse dos alunos passou a ser uma questão de grande relevância no que se referia a esse aprendizado. Passou a ser aconselhado que os professores iniciassem as aulas dialogando com os alunos sobre assuntos de seu cotidiano, procurando sempre relacionar o aprendizado à realidade concreta. O uso da lousa, o estudo das páginas da cartilha¹⁴³ e a leitura em voz alta pelos alunos permaneciam, mas o programa incitava os professores a elaborarem novas tarefas, privilegiando a participação das crianças e o compartilhamento de ideias. Foram dadas, então, orientações detalhadas das fases a serem seguidas pelo professor. A primeira, caracterizada pelo ensino “das sentenças e sua análise”, era assim especificada:

1º passo: - Estudo da criança. **Conversação interessante, em que os alunos tomem parte ativa**, animando-se os mais tímidos a falar e contendo-se os mais loquazes.

Assuntos: trabalhos e ocorrências do lar, da escola e da rua. Brinquedos, animais, flores, frutos, alimentos, vestuário, etc.

2º passo: **a) Palestra sobre o assunto da página a ser estudada, dando-se às crianças certa liberdade na manifestação das ideias; b) Perguntas em torno do mesmo assunto tendentes a obter as sentenças da lição**, as quais, uma a uma escritas no quadro negro, serão lidas pelos alunos.

3º passo: Recapitulação das sentenças lidas no passo anterior, em jogos e exercícios variados, afim de tais sentenças se tornarem familiares às crianças.

¹⁴³ A cartilha e os livros utilizados nos grupos escolares permaneceriam os mesmos adotados no programa de 1928, ou seja, a “Cartilha Analítica”, de Arnaldo Barreto, e os quatro livros de leitura editados por Henrique Fontes, Diretor da Instrução Pública em Santa Catarina entre os anos de 1919 e 1926. Essa coleção foi integrada ao programa de ensino e distribuída gratuitamente aos alunos pelo governo do estado entre as décadas de 1920 e 1950 (TEIVE, 2008). Apesar de também indicada pelo Decreto nº 2.186/1928, não foi possível identificar referências quanto ao uso da Cartilha Analítica de Mariano Oliveira no período pesquisado (1935-1946).

4º passo: Análise de sentenças conhecidas: a) sublinha frases e palavras; b) escrever sentenças em escadas, de maneira que cada palavra ocupe um degrau; c) Destacar palavras que representem ideias concretas, as mais sugestivas.

Este último passo deve ser iniciado quando se verificar a existência, na classe, de 15 a 20 sentenças dominadas, entrando-se então **2ª fase – Palavração** (SANTA CATARINA, 1939b, p. 3).

As fases consecutivas, somando cinco, obedeciam a seguinte ordem: palavração, silabação, exercícios diversos, palavras complexas e letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de fôrma, devendo os exercícios da cartilha serem alternados com os demais exercícios propostos pelo programa. Após a criança estar alfabetizada, ela receberia os livros de leitura adotados pelo DE, que seriam utilizados para a prática da leitura, da interpretação e o treinamento da escrita. A partir do terceiro ano, leituras suplementares em livros adequados ao aproveitamento das classes seriam realizadas com o objetivo de ampliar o conhecimento das crianças.

Na perspectiva da Escola Nova, o método da conversação livre apareceria como uma das técnicas mais aconselhadas para o ensino da linguagem, por permitir manter o interesse e a atenção da criança no trabalho pedagógico. Portanto, sua inserção no programa dos grupos escolares nos tempos de Sebastião de Oliveira Rocha é um indicativo de que a educação catarinense estava tentando implementar metodologias coerentes com a proposta pedagógica em questão. Sobre este método, Aguayo (s/d, p. 138) esclarece:

Na escola primária cabe ao professor dirigir e encaminhar a discussão em classe, respeitado sempre o direito da criança a fazer perguntas e exprimir-se livremente. Nos últimos graus pode-se às vezes confiar a presidência do debate um aluno ou a uma comissão de alunos para isso designados por seus colegas; mas o mestre deve presenciar a discussão. [...] Durante a discussão e também fora dela deve-se conceder à criança, o direito de fazer perguntas ao mestre, que não deve só recebê-las, como também provocá-las, sempre que se lhe deprende oportunidade.

Acrescida à conversação, a técnica das perguntas na perspectiva escolanovista assumiria caráter diferente daquele utilizado pelo método de ensino intuitivo e, sobretudo, pelas chamadas lições de coisas. Nestas, o professor, como centro do processo de ensino-aprendizagem, era responsável por elaborar as perguntas, que deveriam ser respondidas, na maior parte das vezes, como uma reprodução fiel do conteúdo exposto oralmente ou daquilo que era observado. Sob a égide da escola ativa, a criança adquiria igualmente o direito a fazer perguntas,

estimulando sua curiosidade e sua imaginação, seus interesses e o conhecimento por ela já assimilado:

A didática renovada não se opõe a que o professor faça perguntas, mas deseja que elas sejam poucas e oportunas, a fim de deixar aos alunos, quanto possível, a iniciativa no trabalho. A escola progressista insiste, em compensação, nas perguntas infantis, que revelam claramente os interesses e gostos das crianças, o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, seu domínio do assunto em estudo e o nível de sua capacidade geral. Muito mais importante que as perguntas do mestre são, pois, as perguntas do aluno, cuja educação na arte difícil de interrogação é uma das principais funções da escola (AGUAYO, s/d, p. 141).

Para o aprendizado da escrita, eram sugeridos exercícios de cópia e ditados, exercícios de completar, ampliar e ordenar sentenças, redação de sentenças a partir de objetos e gravuras e respostas de questionários referentes às lições, que deveriam fazer parte da rotina a ser organizada pelo professor. Este ensino deveria ser estruturado em três fases: a) preparação; b) execução; c) correção. A fase de preparo consistiria em um momento em que o professor organizaria uma atividade coletiva de observação e descrição — oral ou escrita, do ambiente ou dos sentimentos — que teria como finalidade despertar o interesse da criança para a elaboração das redações. Como forma de melhor atingir os objetivos do ensino, o DE instruía ao professor um planejamento prévio da aula, enfatizando que “o mestre prudente” não deveria “confiar na inspiração do momento e sim meditar previamente no assunto e traçar um plano” (SANTA CATARINA, 1939d, p. 5).

Para o ensino da linguagem oral, o programa de 1939 previa um processo pautado na observação e na leitura do mundo objetivo, com estímulo à criatividade, à reflexão, à associação e à (re)produção daquilo que deveria ser aprendido. Tudo isso sempre levando em conta a realidade das crianças e os assuntos relacionados à vida infantil. Com essa finalidade, o professor faria uso dos objetos presentes no ambiente para exercícios de descrição e associação. Para o adestramento do ouvir e para o estímulo do raciocínio e da interpretação, trabalharia comentando figuras representativas dos interesses infantis, narrando historietas atraentes e instrutivas e recitando poemas, histórias em quadrinhos e adágios populares. Como meio para tornar o ensino mais prático e atrativo, os contos e historietas seriam transformados em peças de teatro, que seriam dramatizadas pelos alunos.

A exposição oral, portanto, também fazia parte do ensino da linguagem na proposta de ensino ativo segundo o entendimento dos técnicos do DE. Porém, adquiria novos sentidos e suscitava novas habilidades por parte do professor, tendo

em vista que, mais que uma forma de transmitir o conhecimento, a oralidade seria utilizada como um meio para despertar o interesse da criança para o assunto a ser aprendido, bem como torná-lo mais atrativo.

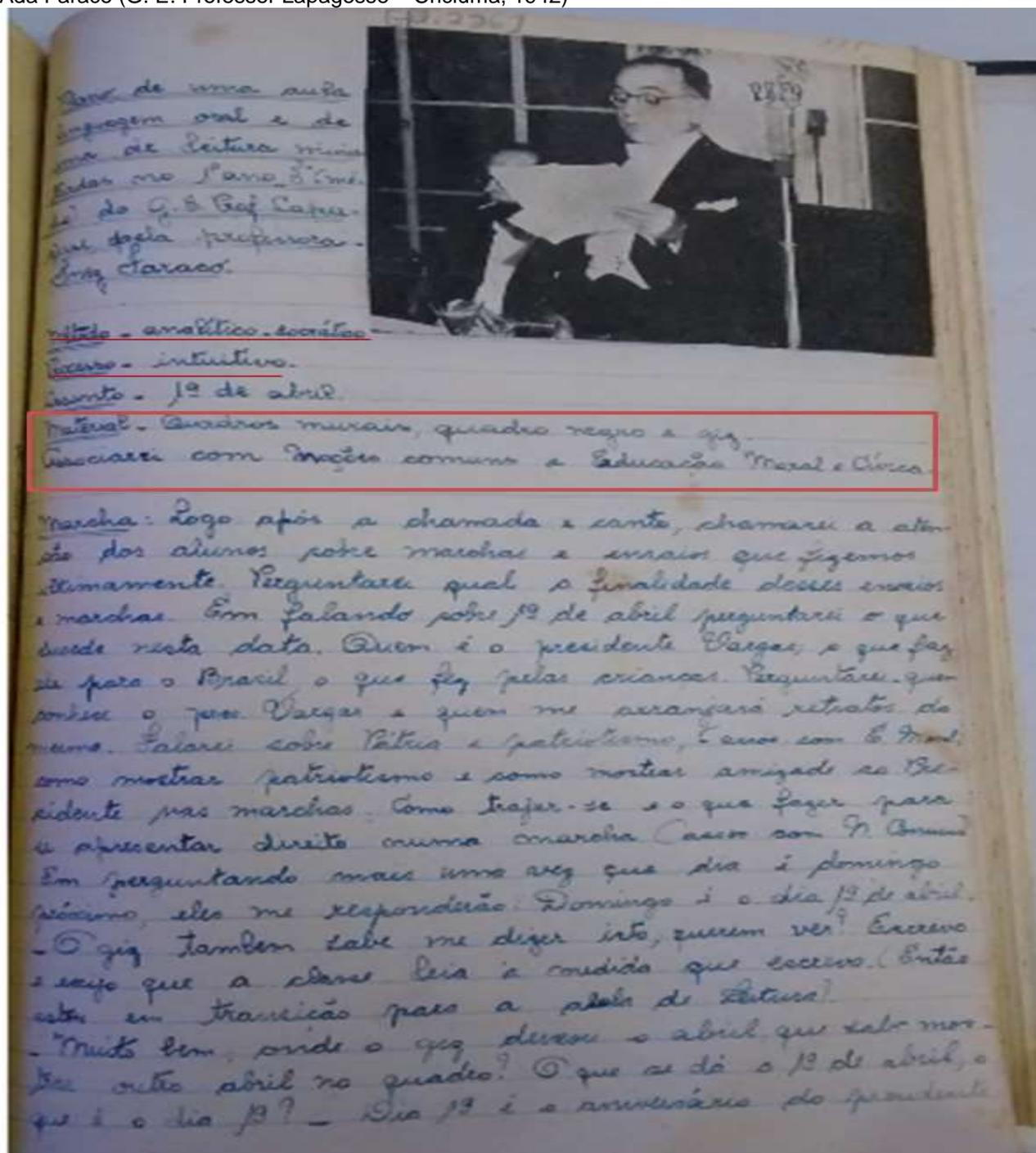
Ao explorar a utilização desse método, Aguayo (s/d) descreve que sua utilização pelo professor tradicional como um meio para expor uma ideia ou transmitir um dado conteúdo para memorização dos alunos foi considerada desinteressante e de resultados pouco satisfatórios para muitos, por exigir da criança uma posição contemplativa, na qual a atenção se fazia necessária. Atenção essa que, em grande parte das vezes, o professor não conseguia manter naturalmente. Contudo, ele acreditava que, se bem aplicada e aproveitada, poderia ser utilizada também como uma forma de estimular uma determinada tarefa, esclarecer um texto ou mesmo incitar questionamentos das crianças. De seu bom aproveitamento, demandaria que o professor transmitisse ao aluno emoção em suas palavras e se utilizasse da imaginação para poder motivar o trabalho dele. Nessa direção, o autor afirma que

Uma narração ou descrição cálida, animada e interessante, feita com oportunidade, pelo professor, determina muita vez uma experiência vital nos alunos, o que acontece, por exemplo, em a narração de um conto, de uma lenda, em uma descrição animada do solo e dos habitantes de um país, em alguns aspectos do ensino da história e das ciências naturais, especialmente se relacionados com a Heimat ou localidade onde está a escola. Para animar a criança e provocar a atitude contemplativa buscada pela exposição oral, as palavras do mesmo devem brotar do coração. A emoção não pode ser simulada com a voz altissonante e gestos tribunícios nem a imaginação com frases feitas e floreios literários. Se a exposição não se adaptar à linguagem e ao mundo espiritual dos alunos, serão inúteis e vão os esforços do mestre (AGUAYO, s/d, p. 148).

A título de ilustração, é possível visualizar o programa escolanovista de linguagem em ação nos grupos escolares no plano de aula elaborado pela professora do primeiro ano do Grupo Escolar Professor Lapagesse, de Criciúma, Inez Faraco, em 1942 (Figura 10). Em seu plano, a professora fez uso do método da conversação livre e da técnica das perguntas, a partir de um acontecimento da realidade escolar. Em sua aplicação, ela estabeleceu o diálogo com os alunos sobre as atividades de marcha e ensaios cívicos que eles vinham realizando na escola, aproveitando para que as crianças identificassem e compreendessem as palavras que faziam parte de seu dia a dia. Como ferramentas de trabalho, Inez selecionava para a aula o quadro negro, o giz e alguns quadros murais representativos do tema debatido. Na descrição do plano, especificava o emprego do método analítico e sua

adaptação ao ensino ativo: “A princípio farei perguntas sobre cada sentença para facilitar a leitura das mesmas. Chamarei mais uma vez atenção sobre as palavras conhecidas, farei leitura em conjunto e individual, leitura salteada etc. Organizarei ainda jogos sobre a leitura” (FARACO, 1942, p. 2).

Figura 10 – Plano de aula para a disciplina de linguagem oral e leitura, organizado pela professora Ada Faraco (G. E. Professor Lapagesse – Criciúma, 1942)



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

3.4.2 Da aritmética e da educação matemática: aprender a partir do manuseio de objetos reais

No programa estabelecido por Sebastião de Oliveira Rocha, a habilidade de raciocinar e aplicar os conceitos matemáticos aprendidos na escola deveria contribuir com a solução de problemas aplicados à vida cotidiana. A aquisição desse conhecimento seria realizada por meio da prática e pela manipulação de objetos, sempre levando em conta assuntos relacionados ao meio que em viviam as crianças. Para isso, novas estratégias de ensino-aprendizagem seriam utilizadas pelos professores, avançando para além do método intuitivo que orientava o programa dos grupos escolares de 1928 e que tinha o Quadro Parker como seu principal recurso de ensino.

O programa anteriormente vigente estabelecia que, a partir de coleções de objetos ou do uso do Quadro Parker, o professor deveria demonstrar aos alunos noções de número, de quantidade e das operações aritméticas para que, por meio da observação, pudessem assimilar o conhecimento e, posteriormente, externá-lo oralmente ou por escrito. Sobre o ensino intuitivo da aritmética, Wagner Rodrigues Valente (2013) expõe que deveria levar em conta as lições de coisas,

Assim, cada número, tratado inicialmente de modo oral, será gravado nas mentes infantis, associando-o sempre às coisas. As coisas darão lições sobre os números, sobre as operações, sobre o modo como devem ser resolvidos os problemas aritméticos. E, sob essa perspectiva, começam a proliferar materiais que objetivam as coisas; as coisas que irão dar lições aritméticas. Talvez o material que melhor simbolize esse tempo de chegada dos materiais didáticos, para o ensino de aritmética nos anos iniciais, sejam as Cartas de Parker (VALENTE, 2013, p. 3).

Desenvolvidas por Francis Wayland Parker (1837-1902), as Cartas Parker consistiam em diagramas numéricos utilizados para o ensino dos fatos numéricos. Compostas por um conjunto de gravuras, as cartas traziam orientações ao professor sobre a condução do ensino, além de questões que ele deveria fazer aos alunos nas lições demonstradas por cada uma delas. Esse material viria a substituir os métodos tradicionais, pautados na memorização e no aprendizado sequencial e gradativo dos números e operações, para uma abordagem mais concreta, em que as operações fundamentais pudessem ser aprendidas de forma simultânea, associadas, inclusive, ao alfabeto (VALENTE, 2008; VALENTE, 2013). Observa-se, no entanto, que o uso dos quadros não se restringia apenas à visualização do concreto por meio das

figuras desenhadas. As próprias orientações aos professores aludiam ao uso de objetos concretos em sala de aula, descartando sua utilidade quando os alunos já tivessem aprendido as noções de cálculo mentalmente (TEIVE, 2008; VALENTE, 2013).

Cabe salientar que Parker apropriou-se do método Grube para elaboração de suas cartas. David Antônio da Costa (2010) expõe que tal método incidia em direcionar os alunos para que, pela própria intuição, realizassem as operações fundamentais do cálculo elementar: somar, subtrair, multiplicar e dividir. Tomando os números como objetos concretos que se familiarizam à inteligência dos alunos, Grube rompe com a prática tradicional do ensino sequencial das operações, propondo o ensino simultâneo das operações matemáticas para cada número aprendido. Assim, o aluno somente passaria ao número seguinte quando aprendidos todos os cálculos com o número anterior. Em síntese, o objetivo do método seria:

Fazer conhecer os números: conhecer um objeto, que não é somente conhecer seu nome, mas vê-lo sob todas as formas, em todos os seus estados, nas suas diversas relações com outros objetos; é poder comparar com outros, seguir nas suas transformações, escrever e medir, compor e decompor, à vontade (COSTA, 2010, p. 119).

No Brasil, nota-se que as Cartas Parker foram importadas para uso no ensino no estado de São Paulo no início do século XX. Considerados os bons resultados de seu emprego, elas foram publicadas para acesso ao professorado desde as primeiras edições da Revista de Ensino, em 1902. Das páginas da revista, o material deveria ser reproduzido no quadro negro para uso dos professores em sala de aula. Do quadro negro, as cartas passaram também a figurar em gravuras de papel, expostas em cavaletes à frente da classe para uso do professor. Em 1909, a Companhia Melhoramentos de São Paulo passou a reproduzi-lo sob a denominação Mapas de Parker. Lourenço Filho, por meio de sua experiência como docente no estado do Ceará, apropriou-se desse material, fez algumas alterações no conteúdo e estabeleceu novas orientações (ou orientações mais detalhadas) para o professorado sob a égide da Escola Nova. Essa adaptação foi lançada na 12ª edição dos Mapas de Parker (Figura 11). Estima-se que esse instrumento didático tenha sido editado pela Melhoramentos até novembro de 1956 (VALENTE, 2008; VALENTE, 2013; COSTA, 2010).

Figura 11 – Mapas para o ensino da aritmética (Parker) – 12. ed., s/d - capa e mapa n. 4



Fonte: Repositório Institucional UFSC.

Em Santa Catarina, os Quadros ou Mapas Parker foram introduzidos por Orestes Guimarães. Índícios apontam que quadros e cavaletes foram comprados pelo governo do estado, em 1914, como material didático para compor os sete primeiros grupos escolares criados em Santa Catarina (TEIVE, 2008; SOUZA, 2016). No ano de 1928, o Decreto nº 2.186 arrola como obra didática obrigatória os “Mappas de Parker” produzidos pela Weiszflog¹⁴⁴. Todavia, não oferece indícios se esse material seria encaminhado pelo governo às escolas ou se deveria ser adquirido por elas. Essa resposta pode ser encontrada no parecer número 29, emitido para as teses acerca do uso dos Mapas Parker na disciplina de aritmética para as séries iniciais, apresentadas na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, em 1927. Nela, os pareceristas¹⁴⁵ justificam o não emprego do material didático em

¹⁴⁴ A Weiszflog Irmãos Incorporada ou Companhia Melhoramentos de São Paulo, nasceu em 1920 da incorporação de duas empresas: a Weiszflog Irmãos – Estabelecimento Gráfico, fundada em São Paulo no ano de 1906, e a Companhia Melhoramentos de São Paulo, fundada em 1877. Para saber mais sobre a editora, consultar GAZOLI, 2010.

¹⁴⁵ Foram pareceristas das teses em questão os professores Adriano Mosimann, Catharina Demoro e Maria Amorin. As teses apresentaram a denominação: Quais as vantagens dos usos dos Mapas de Parker no ensino inicial de aritmética prática? Será possível a usança desses mapas nas escolas

questão nas escolas rurais, tendo em vista o ônus que traria aos cofres públicos (SANTA CATARINA, 1927, p. 519), o que indica que o estado fornecia os mapas para os grupos escolares.

Apesar da adaptação realizada por Lourenço Filho para o uso dos Mapas Parker em tempos de Escola Nova, o programa estabelecido para os grupos escolares no ano de 1939 não faz menção à sua utilização em Santa Catarina. O professor era estimulado a investir no sentido do tato, levando o aluno a aprender por meio da prática com objetos reais, tais como um papel, uma varinha ou uma laranja. O professor deveria fornecer aos alunos

Objetos fáceis de manusear, como tornos, palitos, taboinhas, cubos, lápis, favas, pedrinhas, etc., o professor ensinar-lhes-á simultaneamente todas as operações que se podem efetuar com um dado número, fazendo-os descobrir todas as combinações possíveis entre êle e os números menores (SANTA CATARINA, 1939B, p. 6).

A aplicação de materiais mais simples em substituição aos Quadros Parker no programa proposto por Sebastião de Oliveira Rocha permite inferir que, apesar de serem legalmente indicados para uso nas escolas nas diretrizes de 1928 e fornecidos pelo governo estadual aos grupos escolares, nem todas as escolas os possuíam. Essa inferência vai ao encontro do que Teive (2008) expõe quando faz a relação entre a escassez de materiais didáticos nos grupos escolares, principalmente após a primeira década da Reforma Orestes Guimarães e a dificuldade de levar a cabo o projeto empreendido pelo reformador. Além disso, observa-se, como já dito anteriormente, que um dos propósitos pelos quais Nereu Ramos trouxe o professor Sebastião Rocha para Santa Catarina foi o de adequar as verbas disponíveis pelo estado ao melhor funcionamento dos grupos escolares. Nesse viés, estima-se que a substituição dos quadros por objetos concretos e de fácil acesso tenha sido uma alternativa de padronizar o ensino nos grupos escolares sem a necessidade de trazer ônus aos cofres públicos.

O uso de objetos concretos, além de seguir a proposta de um ensino prático e intuitivo, possibilitaria aos professores direcionarem a atenção dos alunos para a atividade e instigar a reflexão. Semelhante à metodologia Grube, adotada pelos Mapas de Parker, o emprego de artefatos para o ensino da aritmética possibilitaria o aprendizado simultâneo das operações matemáticas, cujas relações com os

números deveriam acontecer de forma gradativa, levando sempre em consideração os conhecimentos já internalizados. Nessa direção, o programa dos grupos escolares proposto por Sebastião Rocha para o primeiro ano afirma que

O ensino de aritmética no 1º ano será intuitivo e prático, constando de rudimentos das quatro operações sobre números que não excedam a primeira centena. Em lugar, porém, de fazer o aluno decorar e escrever mecanicamente a série de números de 1 a 100, exercício que de maneira alguma põe em atividade suas faculdades de atenção e reflexão, o mestre deverá ensinar progressivamente o valor de cada número em suas relações com os números inferiores, já conhecidos do aluno, fazendo-o observar, comparar, raciocinar (SANTA CATARINA, 1939b, p. 6).

Depois de realizado o estudo oral e físico com os objetos, caberia ao professor e aos alunos elaborarem vários probleminhas relacionados à realidade da criança e ao meio em que vivia para que ela pudesse resolver mentalmente, desenvolvendo-lhe o raciocínio. Nessa fase, o professor deveria abrir espaço para que a criança pudesse, de modo cooperativo e ativo, apreender e compreender os novos conceitos, assimilando-os com os já anteriormente apreendidos. A partir do terceiro ano, o professor era orientado a dividir o tempo destinado a essa disciplina em dois períodos. O primeiro deveria ser voltado à explanação oral do conteúdo e à realização de exercícios orais e, o segundo, à aplicação de exercícios escritos e problemas de aplicação, levando o aluno a pensar os conhecimentos estudados em sua realidade diária (SANTA CATARINA, 1939b; SANTA CATARINA, 1939d).

Deveria também ser dada ênfase aos cálculos mentais. Considerados uma “ginástica intelectual”, os exercícios de raciocínio mental seriam transformados em um “ensino vivo, animado, que desperta interesse na classe, põe todos os pequeninos cérebros em atividade”. Nesta fase, por meio do raciocínio, os alunos seriam levados a desenvolver as habilidades necessárias para lidar com as demandas da vida quotidiana (SANTA CATARINA, 1939d, p. 07).

O paralelo realizado entre os modos de ensinar pelos programas de 1928 e 1939, apresentado no Quadro 8, aponta duas principais mudanças: a primeira, direcionada para a questão do método e, a segunda, voltada para o papel do aluno no processo educacional. O programa de 1928 privilegia o ensino do raciocínio e da dedução pelo método intuitivo e concreto, pautado na demonstração e na observação de modelos ou objetos por parte do professor. Assim, o professor permaneceria como o centro do processo de ensino-aprendizagem, pois toda a ação educativa estaria centrada nos moldes de ensino expositivos. Ao aluno caberia a

participação nas atividades de ensino apenas quando realizada a arguição pelo professor ou quando fosse solicitada sua presença no quadro negro, tanto durante a arguição dos conteúdos quanto na correção das tarefas.

Quadro 8 – Quadro comparativo entre os principais elementos para o ensino da aritmética nos anos de 1928 e 1939

Elementos do Ensino	1928 (Decreto nº 2.228 - Programa dos G.E.)	1939 (Programa referente ao Decreto nº 714/1939)
<i>Métodos utilizados</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Palestras (demonstrações) a partir de coleções de objetos. * Uso do Quadro Parker. * Ensino da tabuada a partir do Quadro Parker. * Uso do metro para operações de divisão. * <i>Ensino dos pontos orais nas três fases recomendadas:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Explicação pelo professor</i> 2. <i>Arguição pelo professor</i> 3. <i>Exposição pelos alunos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * Manuseio de objetos (lápiz, pedrinhas, palitos etc.) sobre a mesa. Professor e alunos fazem uso dos objetos. * Exercícios com estampas e desenhos. * Ensino da tabuada a partir de objetos concretos. * Uso do metro e de objetos para operações de divisão. * Uso do metro e balança para o ensino de medidas e peso.
<i>Atividades de fixação</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Exercícios de cálculos mentais do Quadro Parker. * Resolução de problemas elaborados pelo professor, em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> * Professor ou alunos elaboram problemas a serem resolvidos mentalmente e por escrito. * Os problemas devem estar relacionados a questões da vida diária do aluno, de modo que aprenda o valor do trabalho diário, o preço real das coisas e dos gêneros alimentícios. * Exercícios orais de soma e subtração.
<i>Correção das tarefas</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Correção dos problemas no quadro negro. Chamada dos alunos à lousa para correção (de modo a prender a atenção deles). 	<ul style="list-style-type: none"> * O professor identifica as questões incorretas. O próprio aluno deve descobrir 'o que' e 'por que' errou.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O programa de 1939 mantinha o ensino intuitivo e concreto, mas associava os sentidos do olhar e do toque às situações de aprendizagem. Nesse contexto, professor e alunos, juntos, participariam da construção dos conceitos matemáticos manuseando os objetos disponíveis, decompondo-os em porções, organizando conjuntos, fragmentando em partes iguais etc. As crianças também colaborariam na elaboração de seus próprios exercícios, ou seja, pensando em problemas que oportunizassem o raciocínio prático dos conteúdos aprendidos em cada aula, que precisavam ser sempre relacionados ao seu dia a dia. Ao professor, caberia estimular o aluno a identificar seus erros e raciocinar em busca da solução, de modo a descobrir a razão dos processos matemáticos utilizados. Seguiam, assim, os conselhos de Aguayo (s/d, p. 306), no sentido de que a criança deveria

[...] Aprender por si mesma, sob a direção e orientação do professor. Aplicada ao ensino do cálculo aritmético, a doutrina significa que o aluno de

por sua iniciativa e seu poder criador a serviço da aprendizagem desta disciplina. O professor deve limitar-se a estimular, a dirigir e, quando necessário, auxiliar os alunos. Tudo isso quer dizer que no ensino do cálculo, os métodos verbais devem ceder lugar aos de trabalho.

O programa em tela também concedia grande importância ao uso, pelos professores, da técnica de resolução de problemas como estímulo ao raciocínio e à fixação dos conteúdos aprendidos. Já utilizados no programa de 1928 como meio de exercitar o raciocínio e a prática da dedução, o método de problemas assumiu, no programa de 1939, uma nova configuração. Enquanto no programa de base essencialmente intuitiva os problemas eram elaborados pelo professor com referência nas atividades realizadas no Quadro Parker, no novo programa assumiam caráter prático e aplicado, com participação ativa dos alunos em sua configuração. Quando redigidos pelo professor, ele deveria explicar às crianças o significado dos termos empregados, tais como lucro, mensalidade e salário, para que entendessem o enunciado antes de começarem a resolução (SANTA CATARINA, 1939c).

A técnica da resolução de problemas oferecia aos alunos, de acordo com Aguayo (s/d), inúmeras oportunidades para colocar em prática os conhecimentos aprendidos, exercitando o que se entendia por “memória lógica”, ou seja, uma memória cuja principal função estaria relacionada à “associação de coisas, fatos e ideias e a recordação desses dados quando relacionados a alguma coisa que nos interessa” (AGUAYO, s/d, p. 175). Sua aplicação deveria contribuir para que a criança pudesse desenvolver atitudes favoráveis ao enfrentamento das mais diversas situações da vida cotidiana e estar apta a encontrar soluções para seus próprios problemas e desafios.

Nesse sentido, infere-se que as representações do DE sobre os métodos a serem empregados no ensino-aprendizagem da aritmética iam ao encontro dos princípios gerais representados nos manuais didáticos indicados para leitura do professorado. Tendo o aluno colaboração ativa nas atividades educativas, caberia ao professor preparar as aulas de modo a estimular a criatividade das crianças, incentivando a sua participação em desafios práticos que oportunizassem situações em que fosse possível aprender por si mesmas a pensarem lógica e dedutivamente. Dessa maneira, o programa elaborado pelo DE buscava romper com a tradição do professor como centro do processo e como único responsável pela transmissão do conhecimento, até então disseminada na cultura dos grupos escolares, propondo-lhe o papel de mediador entre o conhecimento a ser aprendido e o sujeito aprendente.

Ao professor caberia, assim, dirigir o ensino, elaborando o roteiro das aulas, definindo os melhores métodos de aplicação, selecionando interesses e motivando aqueles que seriam seus principais protagonistas — as crianças.

3.4.3 Do ensino da geografia e da história: ênfase em excursões e álbuns históricos

Para o DE, ensinar geografia significaria aos professores conduzir os alunos ao “aprender fazendo”, ou seja, a elaborar plantas sem escala, esboçar mapas à mão livre ou desenhar acidentes geográficos em tabuleiros de areia, partindo sempre da escala micro — sala de aula, escola, bairro, município, estado — para a macro — país, continentes, mundo. Sobre os objetivos dessa disciplina e a forma como as aulas deveriam ser conduzidas, o programa elaborado para o terceiro ano dos grupos escolares de 1939 ressalta:

Considerando que conhecer geografia, não é saber de cor os nomes dos diversos lugares e acidentes, mas conhecê-los bem a forma e a posição relativa, deverá o professor multiplicar os trabalhos cartográficos sendo possível fazer, na área do recreio ou pavilhão, em barro ou areia o contorno e o relevo de nosso estado. Seria conveniente que cada lição se concretizasse num mapa, executado, todavia, sem a preocupação de detalhes e de perfeição de desenho. O que importa é que o aluno aprenda a traçar de memória, tanto no papel, como no quadro, a forma aproximada da região que estuda (SANTA CATARINA, 1939d, p. 11).

Isso demonstra que o DE buscava, com essa disciplina, situar as crianças no espaço, oferecendo uma compreensão intuitiva do ambiente em que viviam, quer dizer, do universo, da vida animal e vegetal, dos agrupamentos humanos e sua cultura, entre outros pontos. Para isso, os mapas deveriam estar presentes não apenas em sala de aula, mas em outros espaços da escola onde o aluno tivesse acesso, facilitando sua memorização e a identificação das regiões estudadas. Como maneira de adaptar o ensino à realidade da criança, o ponto de partida deveria ser o ambiente imediato do aluno, ampliadas suas relações com o município, o estado, o país e os países estrangeiros. Conhecimentos sobre os meios de transporte, a organização administrativa e os principais meios de produção no Brasil e no estado ofereceriam à criança noções para a compreensão da economia e do gerenciamento público. Esse modo de entender e fazer a geografia é demonstrado pelas indicações direcionadas ao programa dos segundos anos dos grupos escolares:

Bem conhecida a planta da cidade local e a significação dos sinais e cores convencionais, utilizados pela cartografia, o docente traçará as estradas de ferro e também as de rodagem, que ligam essa cidade às outras vizinhas e à Capital. Assim, alargando-se aos poucos o horizonte do aluno, com um pequeno esforço de imaginação, saberá logo entender e interpretar o mapa do Estado.

Depois que as crianças tenham a noção da existência de grandes extensões de terra (montanhas, vales, planícies, cidades, países) e de águas (rios, lagos, mares), para que adquiram a compreensão do que seja o nosso planeta, o professor ensinará que a reunião de tudo isso é que se chama Terra (SANTA CATARINA, 1939c, p. 11).

O ensino intuitivo seria realizado com o uso de piões e bolas para ensaiar os movimentos de rotação da Terra, de mapas geográficos para a compreensão de delimitações perimétricas, entre outros. Nesta disciplina, era enfatizada a prática de excursões escolares e as discussões sobre viagens que as crianças realizavam, de modo a explorar características do solo, do clima, as vias de comunicação entre as cidades, relações entre as cidades conhecidas e a capital etc. Consideradas como “lições de coisas fora da escola”, as excursões já haviam sido incluídas no currículo da escola primária catarinense por Orestes Guimarães (TEIVE, 2008, p. 61) e foram retomadas e ressignificadas pelo DE como uma experiência concreta para o ensino da geografia, devendo o professor deixar de realizá-la como uma “aula ao ar livre”, com preleções em termos eruditos. Na avaliação de Backheuser (1948), durante as excursões o professor deveria

[...] Ser comedido nas palavras, fará curtos comentários e rápidas sugestões; *aguçará* (o termo é este e por isto repetimos), *aguçará* a curiosidade da classe para que êste ou aquêle fato que esteja passando despercebido; sublinhará com aplausos, observações felizes dos alunos; em uma palavra, far-se-á companheiro dos seus discípulos, com eles indo aos lugares menos acessíveis e com eles se demorando na contemplação de uma vitrina de museu ou de um quadro na pinacoteca (BACKHEUSER, 1948, p. 323-324).

Em 1935, já em tempos de introdução dos princípios da Escola Nova no estado, o DE fazia circular em seus boletins a importância das excursões para o aprendizado da criança. Chamava atenção, inclusive, para o fato de que a atividade não deveria ser realizada por pura obrigação ou obediência ao regulamento, sem levar em consideração a eficiência de sua aplicação. Para isso, diretrizes foram publicadas de modo que a atividade pudesse perder o caráter puramente formal e passasse a ser organizada de modo a cumprir seu caráter pedagógico:

Convém, pois, ter presente as seguintes diretrizes gerais:

1) Não estabelecer um plano de excursões, com dias e horas previamente marcados para todo o ano;

- 2) Não improvisar uma excursão, a não ser como complemento indispensável à aula e de fácil realização;
 - 3) Estudar os melhores meios de motivar uma excursão para que possa ela produzir os melhores resultados;
 - 4) Evitar as excursões destinadas a simples passeios;
 - 5) Aproveitar as excursões para socializar a criança;
 - 6) Objetivar bem os fins que tiver em vista alcançar nas excursões;
 - 7) Obter que as crianças desejem as excursões, a fim de que lhes não sejam impostas como uma coisa fastidiosa e, portanto, deseducativa.
- Além dessas e outras coisas, devem os professores colocar o máximo de cuidado na sua própria preparação, procurando, antecipadamente, conhecer o local da excursão, examinando os problemas que possam surgir.
- Como, em regra, os alunos vão formular perguntas, principalmente em se tratando de visitas às fábricas e repartições, conviria que eles também se preparassem para as excursões (AS EXCURSÕES..., 1935, p. 1).

Assim, na visão do DE, as excursões precisariam ser previamente planejadas pelo professor segundo os propósitos do conteúdo a ser ensinado e buscando aproveitar todas as possibilidades educativas que o passeio viesse a proporcionar. Como forma de evitar problemas e melhor conduzir a aula, caberia também ao professor, quando possível, realizar uma visita prévia no local a ser apreciado pelos alunos. Já para o aluno, mais que aprender ou mesmo fixar os conteúdos das aulas, as excursões atuariam também como um espaço de socialização e troca de experiências, contribuindo com seu desenvolvimento pessoal e social.

Como método de aprendizagem e fixação dos conteúdos, as excursões ganharam uma versão complementar: as “viagens imaginárias”. Nessas atividades, mediadas pelo professor, as crianças fariam uma exploração criativa aos lugares evidenciados pela disciplina ou mesmo ilustrariam o conteúdo aprendido com experiências sobre ambientes ou situações já vividas. Nesse sentido, o programa para o terceiro ano propunha:

Para fixar e dar aplicação aos conhecimentos adquiridos, o mestre deverá idealizar viagens, fazendo com que os alunos descrevam aquelas que por ventura tenham realizado. Nessas descrições, aproveitará as oportunidades que se apresentarem para dar ensinamentos sobre as localidades que forem referidas, aludindo igualmente aos fatos históricos que a elas se liguem (SANTA CATARINA, 1939d, p. 11).

No que tange à condução do ensino, dada a quantidade de nomes e números presentes na disciplina a ser memorizada pelos alunos, as explicações realizadas pelo professor deveriam ser sempre acompanhadas por representações imagéticas. Essas ilustrações teriam como objetivo estabelecer relações concretas entre a teoria e a realidade, tornando mais acessível o conhecimento ao aluno. Nessa direção, as orientações emitidas no programa do quarto ano de 1939 especificam que

Em todo esse ensino, o professor deverá limitar ao indispensável as listas de nomes a confirmar a memória de seus alunos. Em vez de enumeração de árida nomenclatura, fará descrições e animadas do aspecto físico, das considerações naturais do progresso material, dos usos e costumes dos povos, etc. Ilustrando sempre as suas lições – com gravuras, quadros, fotografias, e, se possível, com projeções luminosas ou na sua falta, com vistas observadas pelo estetoscópio. Não desprezaria também exercícios práticos de reconhecida utilidade, como os gráficos comparativos que facilitam a memorização de dados numéricos referentes à geografia econômica e política (SANTA CATARINA, 1939d, p. 12).

O uso, por parte dos professores, de recursos didáticos nas aulas de geografia, como globos terrestres, mapas geográficos e cartografia, incorporados à cultura dos grupos escolares pela Reforma Orestes Guimarães (TEIVE, 2008) e ainda presentes no programa de 1928, foram retomados pela reforma de 1939 com o objetivo de tornar o ensino mais interessante e dinâmico, conduzindo os alunos a noções de escala, de território, de relevo e de distâncias (SANTA CATARINA, 1939e, p. 12). Nesse sentido, houve uma mudança também em relação ao modo que o professor deveria ministrar as aulas. O programa de 1928 indicava que o ensino deveria ser dirigido em três etapas¹⁴⁶: exposição dos conteúdos pelo professor, arguição do ponto de vista do aluno do professor e, por último, exposição oral (e/ou gráfica) pelos alunos — aproveitadas, sempre que possível, as oportunidades para esclarecimentos dos erros cometidos. Já no programa de 1939, o professor deveria realizar a exposição dos conteúdos e, ao mesmo tempo, instigar a participação dos alunos, despertando-lhes a criatividade, a imaginação e o raciocínio.

Quanto à fixação dos conteúdos, o programa de 1928 também indicava o uso de uma cartilha denominada “ABC dos termos geográficos”¹⁴⁷, de autoria de General Niox, para que os alunos pudessem acompanhar ilustrações e realizar exercícios. Seu uso, no entanto, não aparece como recomendação no programa de 1939, cedendo espaço para os desenhos cartográficos à mão livre, as excursões e as viagens imaginárias, como anteriormente descritas.

As principais características entre as formas de ensinar dos anos de 1928 e 1939 são apresentadas no Quadro 9, a seguir.

¹⁴⁶ Esses mesmos passos deveriam ser igualmente utilizados nas demais disciplinas, inclusive para o ensino da história.

¹⁴⁷ Recomendado também pelo Decreto nº 2.186/1928, não foi localizado até o momento nenhum exemplar ou referência a essa obra para efeitos de análise.

Quadro 9 – Características gerais do ensino de geografia - 1928 e 1939

O ensino segue 3 fases predeterminadas:	1. <i>Explicação pelo professor</i>	Exposição pelo professor, estimulando a participação ativa das crianças e a aplicação dos conteúdos aprendidos.
	2. <i>Arguição pelo professor</i>	
	3. <i>Exposição dos alunos</i>	
Cartilha.		Não orienta o uso da cartilha.
Mapas.		<i>Mapas</i> - que deveriam ser utilizados para demonstração dos contornos, ou mesmo para uso do docente na construção de seus próprios mapas. O professor deveria evitar a construção de mapas artísticos ou mesmo o uso de quadriculados para confecção, considerada a perfeição e os detalhes como "perda de tempo" diante daquilo que o aluno deveria realmente aprender: <i>o traçado</i> (indicativo da área e/ou território).
Quadro negro para cartografia.		Quadro negro para cartografia.
Tabuleiros de areia para cartografia.		Tabuleiros de areia para cartografia.
Excursões como forma de observar o ambiente.		Excursões como forma de "viver" o ambiente.
		O ambiente geral da escola como cenário para construção de imagens cartográficas.
Partindo das noções mais simples e locais, para as mais amplas e abstratas. Conteúdos predefinidos, sem a preocupação de correlação ou continuidades.		Partindo das noções mais simples e locais, para as mais amplas e abstratas - de modo que o aluno pudesse adquirir as noções de continuidade e escala.
Objetiva a memorização, a descrição e o reconhecimento.		Objetiva a memorização, a descrição, o reconhecimento, o raciocínio e a imaginação.
Reprodução oral das explicações dadas pelo professor.		Respostas dadas a partir de questionamentos feitos pelo educador, estimulando a criatividade e o raciocínio.
Reprodução de desenhos cartográficos à mão livre.		Desenhos cartográficos à mão livre.
Exercícios realizados na cartilha.		Uso da experiência e da imaginação. Realização de "viagens imaginárias" com os alunos. Nessa atividade, os alunos fariam uso da imaginação para colocar em prática os conteúdos aprendidos. As excursões já realizadas pelos alunos deveriam ser descritas e utilizadas como material de apoio para fixação e aplicação dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O programa de história, por sua vez, deveria ser “essencialmente intuitivo” (SANTA CATARINA, 1939e, p. 13) e ter por finalidade fixar a biografia dos grandes vultos nacionais, demonstrar o processo histórico de povoamento do Brasil e despertar os sentimentos patrióticos e de pertença à terra natal. Para isso, depois de ensinados aos alunos dos segundos anos os exemplos de pessoas que se destacaram por sua dedicação ao país e os fatos históricos a eles relacionados, o professor começaria a trabalhar a história partindo da realidade do aluno, da sua localidade, até alcançar o panorama nacional. Sobre essa forma de relacionar os conteúdos da disciplina, o programa do terceiro ano dos grupos escolares especifica:

Nesta classe, depois de uma noção indispensável e sucinta da história local, história sempre atraente e que faz avisar o aluno o sentimento de amor pelo torrão natal, sentimento que forçosamente se eleva ao culto da Pátria, o professor passará em seguida a tratar quase que exclusivamente da história do nosso Estado, estudo muito interessante e útil, pois prepara o espírito do aluno para a melhor compreensão da história nacional (PROGRAMA, 1939e, p. 12).

Para o ensino intuitivo, o DE relacionava os recursos didáticos que oportunizassem ao aluno aprender pela observação de fatos concretos e pelo uso da imaginação. Para isso, indicava a realização de excursões, o uso de imagens fotográficas e postais, os mapas para a fixação dos lugares em que aconteceram os fatos narrados e as sinopses, ou seja, pequenos resumos contendo datas e fatos relevantes em ordem cronológica que facilitariam “a memorização cronológica dos acontecimentos de um período histórico” (SANTA CATARINA, 1939e, p. 13). Quando possível, o programa indicava o cinema¹⁴⁸ e as projeções fixas como recurso de ensino, já que, por meio deles, seria possível “reviver episódios e cenas do passado” (SANTA CATARINA, 1939e, p. 13).

Ainda como recurso para o ensino intuitivo, o programa de 1939 indicava que o professor deveria confeccionar “álbuns históricos”, com o intuito de tornar o ensino mais proveitoso. Nos álbuns, as lições deveriam ser elaboradas resumidamente em três ou quatro figuras que mais retratassem o assunto a ser trabalhado. Grosso modo, esses álbuns podem ser comparados com histórias em quadrinhos não textuais, nas quais, por meio da observação dos desenhos e fazendo o uso da imaginação e da criatividade, o aluno iria argumentar sobre os fatos e construir sua própria narrativa histórica. Além de exercitarem o raciocínio sobre os fatos e tornarem o conteúdo mais interessante e acessível aos alunos, os álbuns apareceriam também como uma estratégia elaborada pelo DE para envolver a criança nas atividades pedagógicas e, por meio do manuseio dos álbuns, torná-la uma participante ativa do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁴⁸ SOUZA (2016), ao explorar o cinematógrafo na educação escolar brasileira, afirma que já em 1934, na posição de Inspetor das Escolas Subvencionadas de Santa Catarina, João dos Santos Areão identifica a presença de maquinário cinematográfico para a projeção de filmes como recurso de ensino-aprendizagem nas escolas particulares do estado. No relatório emitido à época, o inspetor chama atenção do DE para a importância desse método para fins de nacionalização nas escolas do interior e questiona a viabilidade da compra de um projetor de cinema e filmes para uso da inspetoria. Ainda sobre o uso das projeções cinematográficas na educação, a autora afirma que esse método deveria ser aprendido pelas normalistas catarinenses no percurso de sua formação na escola normal, pois fazia parte da disciplina metodologia do ensino primário e didática. Nesse sentido, o Decreto nº 217/1937 — Programa Provisório da Escola Normal Superior Vocacional — aponta a ‘projeção’ como técnica a ser utilizada na educação primária para o ensino da geografia, da história e da história natural e era discutido pelas normalistas nos conteúdos do segundo ano deste curso.

Os álbuns históricos para uso das crianças, nos quais os acontecimentos principais estivessem resumidos em três ou quatro estampas que reproduzisse suas fases essenciais, as cenas mais sugestivas seriam de grande vantagem para amenizar esse ensino e torná-lo mais proveitoso (Que narração ou descrição poderia dar melhor ideia do descobrimento do Brasil, do que a observação minuciosa dos célebres quadros, pintados por artistas nacionais e que representam: partida da esquadra, Cabral avistando a terra, o desembarque, a elevação da cruz e a segunda missa?) (PROGRAMA..., 1939c, p. 12).

Do professor esperava-se uma postura que instigasse o aluno à curiosidade e ao raciocínio histórico — geral e pátrio. Assim, narrativas longas e maçantes deveriam ser evitadas. O professor deveria organizar pequenas histórias, a serem narradas pouco a pouco, e a cada etapa ir dialogando com os alunos em tom de perguntas, de modo a estimular a curiosidade e permitir que eles refletissem sobre os fatos ocorridos. Para oportunizar ao aluno a compreensão da noção de presente e passado histórico, exemplos concretos das mudanças ocorridas em cada período deveriam ser utilizados — sempre trazendo ilustrações que remetesse ao fato estudado.

Em vez de preleções massudas e eruditas, que a criança não é capaz de escutar atenta, nem de compreender cabalmente, é mister falar-lhe com singeleza, em tom de palestra, sem períodos longos, interrompendo a cada passo a exposição com perguntas que lhe estimulem a curiosidade e agucem o raciocínio (SANTA CATARINA, 1939c, p. 12).

As narrativas indicadas pelo DE para essa disciplina faziam parte do denominado “método de contos” (AGUAYO, s/d, p. 155), cuja proposta estava voltada para a aplicação de contos, tradições, lendas e historietas a serem contadas aos alunos sobre um ou mais assuntos que se pretendia ensinar. Assim, mais que simples descrições, as narrativas dos professores nesta disciplina deveriam ser elaboradas de forma a desafiar o aluno, despertar seu interesse e atenção e oportunizar a ele momentos para o exercício do pensamento.

3.4.4 Ciências físicas e naturais: aprendendo a multiplicar experiências

De modo prático e objetivo, o ensino das ciências físicas e naturais no programa elaborado por Sebastião de Oliveira Rocha também deveria ser efetivado com base na observação e na experiência, deixando de lado a aplicação de conceitos complexos a serem memorizados e atentando-se aos acontecimentos da vida cotidiana na criança. Nesse viés, importava “que os alunos aprendessem a

considerar os fatos da vida corrente com as mais instrutivas experiências e que aos seus olhos se mostrasse a estreita ligação que há entre o trabalho feito em classe e as realidades de fora”¹⁴⁹ (SANTA CATARINA, 1939, p. 133).

No que se refere aos conhecimentos selecionados para o ensino em 1939, percebe-se que disciplina abarcaria os conteúdos das disciplinas de física, botânica, zoologia e fisiologia presentes no programa de 1928, acrescidos ainda de conhecimentos relativos à higiene e à agricultura. Ao professor caberia fugir do ensino puramente verbal e do uso de termos técnicos, de modo a tornar o conteúdo complexo em lições simples, aproximadas o máximo possível da realidade das crianças. A prática da observação entre os alunos seria realizada a partir de coleções organizadas pelos professores e alunos por meio de objetos comuns do dia a dia. Estes mesmos objetos, dispostos em um gabinete, formariam o “museu de classe”. De acordo com o programa,

Com um pouco de boa vontade e com o auxílio das próprias crianças, conseguirá o professor formar uma pequena coleção escolar de modo elementaríssimo, e organizar até um modesto gabinete de física e química, com objetos de uso comum fáceis de obter-se: assim uma tigela, serve de cubo, um copo grande substitue uma campanula, uma garrafa esférica é um excelente balão, que, cheio d'água, serve de microscópio, um vidro facetado ou um pingente de lustre decompõe a luz solar, uma cafeteira de metal polido é um espelho convexo, um pedaço de macarrão ou um tubo de borracha serve de balão, dois tubos de vidro ligados por um cano de borracha formam vasos comunicantes, duas tampas de latas suspensas por fios das extremidades de uma vareta constituem uma balança, [...] (SANTA CATARINA, 1939d, p. 14).

Marília Gabriela Petry e Vera Lucia Gaspar da Silva (2013) expõem a presença de coleções para uso nas escolas públicas de Santa Catarina a partir de 1907, quando Orestes Guimarães dirigiu o Colégio Municipal de Joinville. Posteriormente, quando dirigiu a instrução catarinense (1910-1918), ele instituiu o uso das coleções, propondo a compra de armários de vidro para as salas de aula dos grupos escolares, onde deveriam ser colocadas as coleções compostas de materiais dos reinos mineral, animal e vegetal, naturais ou fabricados. Nesse sentido, pode-se inferir que a presença de objetos e coleções no ensino primário catarinense não foi uma invenção da Escola Nova. Porém, a nova pedagogia estabeleceu novos usos e funções para esses objetos. Assim, conforme os princípios da escola ativa, as coleções organizadas pelos alunos se constituiriam em

¹⁴⁹ Adequação verbal efetuada pela autora.

“exposições permanentes de caráter prático e não simples coleções de objetos raros ou cientificamente curiosos” (BACKHEUSER, 1948, p. 347). A praticidade do museu permitiria às crianças participarem do próprio processo de ensino-aprendizagem, vendo, tocando e, até mesmo, manipulando os objetos disponíveis.

Assim, como uma representação material das coisas da vida, facilitando o aprendizado das crianças pela objetividade, a prática ativa diante dos museus escolares se diferenciava da prática do método intuitivo ou lições de coisas, apesar de assemelhar-se. No método de ensino intuitivo, por meio da apresentação de objetos e coisas pelo professor, as crianças deveriam aprender objetivamente como eles se constituíam e funcionavam. Na relação de ensino-aprendizagem intuitiva, os objetos (ou as coisas) seriam utilizados pelo professor como meio para atingir novos fins, ou seja, como um artefato representativo por meio do qual o professor faria a exposição dos conhecimentos a serem transmitidos. No ensino ativo, a criança não deveria apenas observar a experiência realizada pelo professor, mas realizar por si mesma a experiência.

Como prática complementar aos museus, foi estimulada pelo DE a realização de centros de interesse. Propostos por Ovide Decroly¹⁵⁰, como o próprio nome indica, trata-se de “assunto central em torno do qual — sobre a base do interesse por ele desperto — vai girar a aquisição dos conhecimentos” (BACKHEUSER, 1948, p. 328). Apesar de não constar no programa de 1939, a sua prática foi bastante incentivada por meio de circulares enviadas aos grupos escolares pelo DE na década de 1940, visando tornar o ensino mais agradável, ganhando destaque, inclusive, no Decreto nº 2.991/1944, que tratou das instruções para as associações auxiliares da escola. Podendo ser aplicado em qualquer disciplina, o método dos centros de interesse ganhou destaque no ensino das ciências físicas e naturais pela possibilidade do uso de objetos presentes no museu da escola ou da classe na sua elaboração. Confeccionados em cartolina, tal como orientado pelo DE, concorreriam para facilitar que os alunos gravassem “os conhecimentos adquiridos, selecionando as noções principais e delas fazendo, por colagem de objetos, quadros rememorativos” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 143).

¹⁵⁰ Nas instruções emitidas aos museus escolares pelo DE no Decreto nº 2.991/1944, os centros de interesse aparecem como pequenos museus de classe, confeccionados com objetos advindos do museu da escola. Todavia, na prática, centro de interesse e museu de classe seriam descritos como técnicas/atividades distintas.

3.4.5 Educando pelo exemplo: educação moral e cívica

Diretamente relacionada à formação social das crianças, a disciplina de educação moral e cívica deveria inculcar nelas os elementos que permitissem sua reflexão enquanto sujeitos pertencentes a um grupo, fazendo-as perceberem que todas as decisões e ações por elas tomadas influenciariam diretamente a si mesmas, às pessoas à sua volta e aos diferentes espaços pelos quais transitariam, começando pela família. Com esses propósitos, o DE acreditava que essa disciplina concorreria para levar a cabo uma das principais funções da escola segundo a Escola Nova — “harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (MANIFESTO..., 2006, p. 192). Entre os conteúdos ensinados, o programa para o terceiro ano dos grupos escolares de 1939 especifica:

- 1) Palestra com os alunos sobre os seus deveres em relação a si mesmos, à família, à sociedade e à Pátria. Dignidade pessoal. O asseio como indicador de bom caráter.
- 2) Demonstração dos maus efeitos resultantes da mentira, da calúnia, da inveja, da cólera, da preguiça, da intemperança e da delação.
- 3) Narrações e contos que despertem na criança amor ao bem e horror ao mal.
- 4) Historietas sobre princípios morais e fatos dignos de imitação.
- 5) A Pátria: deveres para com a Pátria. O verdadeiro patriotismo em que consiste. (Provocar no espírito das crianças entusiasmo e amor pela nossa Pátria, sem nunca despertar-lhes ideias apaixonadas de ódio ou sanguinárias). Respeito à Pátria estrangeira.
- 6) A fraternidade humana. Condenação do jacobinismo e do bairrismo mal entendido. O estrangeiro em nosso país.
- 7) Necessidades de Governo. Impossibilidade da existência de uma sociedade sem Governo. (demonstração desta verdade por meio de exemplos fáceis: a classe sem professor, etc.) (SANTA CATARINA, 1939d, p. 13).

Porém, no entendimento do DE, a prática de inculcar bons hábitos e princípios nas crianças deveria ser realizada constantemente pelo professor no ambiente da escola e nas demais disciplinas da grade, não se restringindo aos conteúdos específicos da disciplina em questão. Nessa concepção, as diretrizes traçadas para o segundo ano do ensino primário especificam:

Esse ensino não deve ser análogo ao das outras disciplinas do programa: deve visar antes a educação do caráter e do coração, que se trata de conquistar e dirigir da melhor forma possível. Ensinar às crianças preceitos morais antes de tocar-lhes o coração, seria perder tempo, porquanto, é mais pelo coração do que pela razão que devemos conquistar a criança e ter acedência sobre ela (SANTA CATARINA, 1939c, p. 13).

Nesse contexto, o professor deveria ser também o exemplo vivo, o modelo de moral e de civismo para os seus alunos, um padrão de valores e comportamentos a ser seguido pelas crianças, como se depreende do “manual do professor”:

O seu modo de apresentar-se e de agir em classe, na rua nos lugares de diversões, nos templos por toda parte onde possa ser observado pelo educando, o seu modo de comentar, sua maneira reta de julgar, seu acerto no resolver, são lições vivas e fecundas que penetram na alma infantil, e aí deixam indelével imagem. Tivessem todos os professores preocupação educativa, acreditassem todos na influência poderosa do caráter forte e reto, que todos seriam ou procurariam ser os mais perfeitos modelos de imitação, e a sociedade se reformaria pela escola (SANTA CATARINA, 1939c, p. 133).

A crença de que o professor deveria converter-se em artífice da moral e dos valores cívicos pode ser entendida como uma das permanências da cultura escolar disseminada por Orestes Guimarães. Conforme Teive (2008), o reformador afirmava que, por meio do exemplo, o professor faria a escola e, por conseguinte, o valor de seus pensamentos e ações estaria pautado no resultado de seu trabalho, ou seja, quanto mais idôneo fosse, melhor seria o exemplo para os alunos e a transformação de seus hábitos e condutas.

Como recursos complementares ao ensino dos bons hábitos aos alunos, o DE orientava que o professor realizasse palestras, efetuasse a narrativa de contos e historietas e trouxesse exemplos demonstrativos de práticas que poderiam ser imitadas pelos alunos. Mas alertava que a seleção dos conteúdos a serem ministrados, mais que respeitar uma ordem, deveria obedecer às necessidades das crianças, priorizando situações ou eventos importantes do dia a dia da comunidade (SANTA CATARINA, 1939d).

A relação estabelecida no programa entre os conteúdos aprendidos e os espaços e grupos frequentados pela criança, como a casa e a família, reflete o postulado escolanovista de que escola deveria ser transformada em um ambiente vivo e ativo (MANIFESTO, 2006), em estreita conexão com outras instituições sociais, as quais a criança, como agente social, estaria intimamente ligada. Como forma de envolver as crianças nas atividades de ensino-aprendizagem foi instituído o uso de um caderninho, no qual elas deveriam anotar diariamente todas as ações que realizassem, boas ou más (SANTA CATARINA, 1939d, p. 13). Enquanto instrumento que permitiria ao aluno objetivar e refletir sobre sua própria conduta, compreende-se que o caderno de anotações, como prática educativa, deveria assumir uma função autorreguladora, uma vez que, ao registrarem as ações

realizadas, as crianças aprenderiam a diferenciar o desejado do indesejado, introjetando os comportamentos delas esperados e, ao mesmo tempo, condicionariam suas próprias ações conforme os padrões desejados pela escola.

3.5 NOVAS PRÁTICAS: FOCO NAS ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA

Na perspectiva da Escola Nova, a escola deveria se tornar “um organismo maleável e vivo”, “um centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas”. Para dar conta dessa tarefa, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propôs que fossem implantadas em seu interior um conjunto de associações capazes de proporcionar relações solidárias entre os alunos e de desenvolverem o espírito de iniciativa e cooperação, considerado indispensável ao exercício da cidadania (MANIFESTO..., 2006, p. 201-202).

Essas “instituições de educação e cultura”, tal como propõe o Manifesto (2006, p. 201), receberam diversas nomenclaturas, entre elas, associações auxiliares da escola, instituições auxiliares da escola, instituições complementares da escola, ou mesmo associações escolares (OTTO, 2012). Sobre seu caráter funcional, educativo ou de assistência, foram classificadas em periescolares, uma mescla entre membros da escola e da sociedade, como os círculos de pais e professores, em que ambos atuavam; intraescolares, que, com a função de educar os alunos por meio da prática, envolviam exclusivamente alunos e professores; e assistenciais, voltadas a suprir as indigências da demanda educativa, como as caixas escolares (BARBIERI, 1973, p. 237).

Em Santa Catarina, observa-se nos relatórios expedidos pelo governo que as associações foram designadas apenas como peri e intraescolares¹⁵¹, não assumindo, pelo menos na nomenclatura, o termo assistencial, como pode ser observado no relatório emitido pelo governador Nereu Ramos em 1944:

A política educacional da administração catarinense, desde 1935, empôs de precipuamente resolvido o aspecto da nacionalização, não se tem orientado pela determinante da quantidade, isto é, pela preocupação de abrir escolas, mas sobretudo, pela decisão de abrir boas escolas, unidades eficientes que sejam capazes de atender aos imperativos da moderna técnica pedagógica. E neste sentido, muito se há conseguido.

¹⁵¹ O Decreto-lei nº 3.735/1946 — Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina — faz menção a associações “post-escolares”, entretanto, não relaciona quais seriam elas.

As instituições intra-escolares (clube de leitura, clube agrícola, clube desportivo, pelotão de saúde, escotismo, jornal escolar, orfeão, liga da bondade, etc.), da mesma forma que as peri-escolares (círculo de pais e professores, conselho escolar, caixa escolar) dão à escola, caráter eminentemente dinâmico e essencialmente social (RAMOS, 1944, p. 98).

Da implantação dessa prática em reformas ocorridas no Brasil anteriores a 1935, cita-se como exemplo a Reforma Francisco Campos, aprovada pelo Decreto nº 7.970-A/1927 (Minas Gerais), na qual essas instituições são entendidas como “associações escolares”, ou seja, “obras e estudos feitos em comum”, pelotões de saúde, clubes de leitura, escoteirismo, caixas escolares, conselhos escolares e associações de mães de família (MOURÃO, 1962, p. 373).

No Distrito Federal, há indícios da implantação dessas associações nas reformas efetuadas por Fernando de Azevedo (1928) e Anísio Teixeira (1932). Na primeira, evidenciam-se os círculos de pais e professores, os pelotões de saúde e os clubes de escoteiros (INSTITUTO..., 2000). Anísio Teixeira, por outro lado, acreditando que a escola, mais que um lugar que ensina a viver, deveria ser transformada em um lugar onde a própria vida fosse experienciada, estabelece 13 serviços técnicos e administrativos especializados por meio do Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932 — obras sociais escolares, periescolares e pós-escolares estavam entre eles (TEIXEIRA, 2007; CAVALIERE, 2010, p. 254).

No estado de Santa Catarina, os relatórios oficiais apontam a presença das associações auxiliares da escola nos grupos escolares e escolas isoladas a partir da Reforma Trindade (1935). Algumas, como a caixa escolar, já se faziam presentes na década de 1910. Dada a importância que passaram a ter para o DE, a reunião dos inspetores escolares realizada em fevereiro de 1936 indicou sua criação também nas escolas particulares do estado:

Atendendo as inspirações da renovação educacional que se vai processando em nosso Estado, graças à concepção e aplicação da moderna ciência de educação, tem-se como inseparáveis dos aparelhos educativos os órgãos já consagrados como integrantes da eficiência escolar, e referentes a bibliotecas, caixas escolas, jornais, clubes agrícolas, etc.

Resolve-se, por isso, revigorar a campanha em tão salutar sentido, trabalhando para que se multipliquem essas novas criações [...] junto às escolas particulares (SANTA CATARINA, 1943c, p. 21).

Contudo, foi na gestão de Elpídio Barbosa que as escolas foram efetivamente obrigadas a criá-las. Na circular nº 5, de 6 de janeiro de 1941, o diretor do DE foi bastante explícito em relação a essa questão. Direcionada aos inspetores escolares,

diretores de grupos escolares e professores dos grupos escolares e escolas isoladas, esta circular recomendava insistentemente a organização de associações auxiliares da escola nos estabelecimentos de ensino primário. Elencava também que todas as dificuldades encontradas no processo deveriam ser comunicadas à Superintendência de Educação, principalmente quando os membros da comunidade escolar demonstrassem resistência em relação à sua criação (SANTA CATARINA, 1941, p. 70).

Sobre os objetivos que deveriam ser alcançados, esperava-se, com as associações auxiliares da escola: 1) preparar o indivíduo para a vida social; 2) fazer o indivíduo um protagonista de si mesmo; 3) educar para a cooperação; 4) despertar o interesse do aluno pela escola; 5) fazer florescer os sentimentos de ordem e legalidade; 6) desenvolver qualidades e habilidades (SANTA CATARINA, 1941, p. 71)¹⁵². Em síntese, deveriam contribuir para a formação de sujeitos autônomos e solidários, autodisciplinados, respeitosos à Pátria e capazes de desenvolver as aptidões e comportamentos necessários ao exercício de uma vida laboriosa — no campo ou na cidade. Nesse viés, as associações apareceriam no seio das políticas de instrução como “instituições dentro de uma instituição” (ZEN, 2006, p. 2336) e deveriam contribuir para transformar a escola em uma sociedade em miniatura.

Revisando as funções das associações auxiliares e tendo em conta a implantação de mais de mil delas pelas escolas do estado, Elpídio Barbosa indicou, no ano de 1942, a necessidade de um funcionário específico da Diretoria de Instrução para fiscalização, orientação e assistência dessas instituições. Favoravelmente ao pedido, Ivo D’Aquivo, Secretário do Interior e da Justiça, nomeou João dos Santos Areão para o exercício do cargo (SANTA CATARINA, 1943, p. 24)¹⁵³. Com a finalidade de obter um panorama geral sobre as associações no estado, no mesmo ano Areão elaborou um questionário que deveria ser preenchido pelas escolas em três vias, uma a ser completada logo do seu recebimento, outra anexada ao relatório a ser encaminhado pela direção ao DE e a terceira para fins de arquivo institucional (SANTA CATARINA, 1943, p. 66)¹⁵⁴.

¹⁵² Circular nº 5, de 6 de janeiro de 1941

¹⁵³ Circular nº 46, de 4 de março de 1942.

¹⁵⁴ Circular nº94, de 21 de outubro de 1942.

Para demonstrar o cenário das associações intraescolares e periescolares implantadas nas escolas públicas e particulares de Santa Catarina entre os anos de 1938 e 1942, incluindo os grupos escolares, elaborou-se a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Número de associações auxiliares instituídas nas escolas catarinenses

Ano	Intraescolares						Periescolares		
	Clubes Agrícolas	Jornais	Pelotões de Saúde	Clubes Desportivos	Ligas da Bondade	Clubes de Leitura	Caixas Escolares	Associações de pais e professores	Conselhos escolares
1942	610	521	772	41	298	149	1.679	243	*
1941	606	432	741	40	229	152	1.672	281	76
1940	301	91	64	32	23	18	1.040	108	7
1939	209	127	17	23	16	17	1.139	22	24
1938	143	79	13	—	3	19	757	0	11

* Dados divulgados de forma incompleta.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios de exercício do governo Nereu Ramos (1942 e 1944)

No conjunto de atividades a serem realizadas pelo inspetor, constava a elaboração de um fichário que permitisse acompanhar o movimento e as particularidades de cada associação e a entrega de um relatório anual ao diretor do DE contendo dados precisos sobre as atividades das obras fundadas e mantidas. Também ficaria a cargo do inspetor elaborar estatutos para cada uma delas (SANTA CATARINA, 1943d, s/p)¹⁵⁵. Em 1944, João dos Santos Areão elaborou as instruções para o funcionamento das associações para os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de ensino (ZEN, 2006; OTTO, 2012; TEIVE; PRATES, 2013). Publicadas pelo Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, foram consideradas de caráter obrigatório as seguintes instituições: 1) biblioteca; 2) liga pró-língua nacional; 3) pelotão de saúde; 4) clube da leitura; 5) círculo de pais e professores; 6) jornais; 7) liga da bondade; 8) orfeão (quando possível); 9) museu; 10) clube agrícola (quando possível) (SANTA CATARINA, 1944)¹⁵⁶. Observa-se que as organizações caixa escolar¹⁵⁷ (periescolar), cooperativa escolar (intraescolar) e conselho escolar¹⁵⁸ (periescolar) já apresentavam diretrizes próprias, estabelecidas

¹⁵⁵ Circular nº 46, de 4 de março de 1942.

¹⁵⁶ Circular nº 32, de 2 de abril de 1943.

¹⁵⁷ As caixas escolares possuíam como objetivo oferecer auxílio médico, alimentar e escolar aos alunos e alunas carentes e conferir prêmios escolares aos que se destacassem nos cursos. Decretos relacionados: Decreto nº 967, de 14 de dezembro de 1916, cria as caixas escolares.

¹⁵⁸ Criados para auxiliar na fiscalização dos trabalhos escolares e incrementar o ensino nas escolas, era composto por três representantes escolhidos pelos pais ou responsáveis de alunos.

ou reorganizadas por meio dos Decretos nº 55, de 3 de fevereiro de 1938, nº 945, de 25 de janeiro de 1941, e nº 1.882, de 7 de maio de 1925, respectivamente. Dos clubes desportivos citados nos relatórios oficiais, acredita-se que sua implantação se encontrava diretamente relacionada às atividades de educação, já que até o presente não foram encontrados regulamentos para essa associação.

Nas diretrizes traçadas, o orfeão não recebeu normativa, cedendo espaço para os centros de interesse. Embora estes fossem considerados na referida lei como “pequenos museus de classe”, infere-se que eles figuraram não como instituições auxiliares, mas como metodologia a ser empregada pelo professor para despertar o gosto dos alunos pelo aprendizado. Conforme o decreto, os centros de interesse visavam, “de modo particular, a objetivação do programa” e, não obstante fossem apreciados como um “trabalho de cooperação”, sua concretização estaria “mais afeta ao professor que deseja ministrar as aulas de modo a despertar entusiasmo nos alunos” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 143). Assim, enquanto método, poderiam ser aplicados, inclusive, para a elaboração de atividades pertinentes às associações, como, por exemplo, o jornal escolar.

As organizações de escotismo¹⁵⁹, mesmo não fazendo parte da lista de instituições escolares obrigatórias, estiveram presentes em algumas escolas, tanto estaduais quanto municipais e particulares. A importância de sua implantação nas escolas primárias fez parte das discussões da I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, em Curitiba, sendo entendida como uma associação complementar à escola com o intuito de corroborar com a formação física, moral e cívica indispensável à coesão nacional (FERREIRA, 1993). Elas visavam oportunizar aos alunos uma “maior valorização às questões ligadas à cidadania, à observação da natureza, ao respeito aos princípios de moral e cívica e à formação do caráter” (TOMÉ, 2005, p. 1). A título ilustrativo, evidencia-se que no ano de 1941 havia 13 destas instituições em funcionamento nas escolas do estado, tendo esse número aumentado para 17 em 1942 (RAMOS, 1944).

Para a coordenação dessas instituições, o governo estadual reconheceu, por meio do Decreto nº 2.998/1944, a Delegação Estadual Catarinense da União dos Escoteiros do Brasil como órgão dirigente de todo o movimento escoteiro do estado de Santa Catarina, cabendo a ela, entre outras funções, ampliar a difusão do

¹⁵⁹ Sobre o movimento escoteiro em Santa Catarina, consultar TOMÉ, 2005; SANSON, 2014.

escotismo nas escolas. Não foi possível estabelecer o ano exato em que o escotismo foi incorporado à cultura das escolas públicas do estado. Contudo, entre os achados dessa pesquisa, um convite para a inauguração do Grupo Escolar Professor Paulo Schieffler, em Caçador, aponta para sua existência já no ano de 1934, com a presença do Hino do Escoteiro como parte do programa dos festejos.

A cada uma das associações auxiliares cabia a função de oportunizar aos alunos, por meio da experiência, o desenvolvimento de determinados comportamentos e habilidades. Já os alunos seriam os protagonistas que deveriam conduzi-las em seu funcionamento para que, aos poucos, eles próprios se habituassem “às normas, quer puramente sociais de cooperação, tolerância e auxílio mútuo, quer de direção e administração” (SANTA CATARINA, 1944, p. 221)¹⁶⁰. Ao professor caberia a função de mediar a aprendizagem, permitindo que cada aluno pudesse alargar e aplicar seus conhecimentos, fazendo isso por si mesmo. E, nesse sentido, o DE (SANTA CATARINA, 1945, p. 24) alertava que valia “mais o serviço “feito” do aluno do que uma obra de arte do professor, em figurando nela o aluno “*in nomine*”. O feio do aluno representa esforço pessoal, aprendizagem e encaminhamento, enquanto que a obra de arte do professor, com aquele sentido, nada mais é do que tapear um trabalho mal guiado”.

Quanto ao suporte teórico e metodológico do professor para o exercício nas/das associações auxiliares, infere-se que até o início da década de 1940 as diretrizes e orientações publicadas pelo DE nas circulares foram o recurso mais utilizado para este fim. Complementares a elas, artigos foram publicados pelos dirigentes educacionais no Boletim do Departamento e na Revista de Educação, no intuito de esclarecer e reafirmar a importância e incentivar a criação dessas instituições. Palestras realizadas nas Semanas Educacionais dedicadas à formação do professorado igualmente serviram de apoio para levar o conhecimento para aqueles cuja principal responsabilidade seria orientar as crianças para sua implantação e funcionamento. Essa situação foi evidenciada em relatório emitido pela professora Cecília Brandão¹⁶¹ em decorrência das atividades da Semana Educacional de Itajaí, em setembro de 1936:

¹⁶⁰ Circular nº 74, de 28 de dezembro de 1944.

¹⁶¹ Observa-se que o campo no qual constava a escola em que a educadora fazia parte foi excluído no momento da encadernação do relatório.

Em suas aulas, o sr. Professor João dos Santos Areão abordou os temas: organização social escolar e ensino da aritmética na escola ativa. Citando diversos meios de despertar o interesse pela coletividade, tais sejam: a Caixa escolar, Biblioteca, Museu, Clubes Agrícolas, Jornal escolar, o sr. Areão fez sentir ao professorado as reais vantagens de sua adoção (RELATÓRIOS..., 1936, p. 15).

Como uma prática inovadora a ser realizada fora do contexto de sala de aula e não diretamente vinculada a conteúdos disciplinares específicos, mas complementares, a organização e o funcionamento das associações auxiliares reforçavam um dos alicerces da Escola Nova: o protagonismo do aluno e o papel de orientador por parte do professor. As representações acerca das atividades do professor e de seu lugar no acompanhamento de cada uma das associações serão analisadas a seguir, a partir das prescrições do Decreto-lei nº 2.991/ 1944.

3.5.1 Liga pró-língua nacional: “Tudo pela grandeza do Brasil!”¹⁶²

Em 1939, seguindo orientações do Superintendente Geral do Ensino, professor Sebastião de Oliveira Rocha, o Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, Luiz Bezerra Trindade, foi autorizado a organizar as ligas pró-língua nacional em estabelecimentos de ensino primário (MORITZ, 1939), com o intuito de “formar brasileiros de corpo e alma” e, desse modo, expandir “solidamente o espírito nacional” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 123). Essa iniciativa deveria reforçar o processo de nacionalização dos imigrantes estrangeiros, intensificado pela união com a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Dirigidas por alunos que já dominavam a língua vernácula, ou seja, dos quartos anos dos grupos escolares ou dos cursos complementares, essas ligas deveriam executar atividades que envolvessem questões nacionais e assuntos cívicos, contribuindo para estimular o sentimento de brasilidade entre todos os alunos da escola. Para isso, seus representantes deveriam participar ativamente nos recreios, auxiliando os alunos com dificuldade na pronúncia da língua ou mesmo organizando grupos para discutir assuntos registrados nos álbuns confeccionados em sala de aula (SANTA CATARINA, 1944a).

Considerados como uma das atividades centrais da associação, os “álbuns de coisas nacionais” deveriam versar sobre assuntos cívicos, com ênfase em datas

¹⁶² Frase que os alunos deveriam proferir no encerramento das reuniões da liga.

comemorativas e grandes vultos nacionais. Para a sua confecção, os alunos deveriam trazer gravuras e recortes sobre os mais diversos temas relativos à Pátria, que seriam separados por assunto pelo professor. Depois de agrupados os materiais, estes seriam dispostos em cadernos selecionados para esse fim e receberiam um título característico do conteúdo abordado. Todas os álbuns feitos pelas turmas deveriam fazer parte do patrimônio escolar. Sobre a organização dos álbuns de classe, as instruções do Decreto nº 2.991/1944 especificam:

Art. 11º - A execução da letra a, do artigo anterior (*álbuns de coisas nacionais*)¹⁶³, será feita por classe. Reunidos os recortes que todos os alunos devem contribuir, o professor os separará por assunto e depois os colocará com a colaboração dos alunos, em cadernos especiais com o título respectivo, como por exemplo: “Vistas Brasileira” – “Vultos Nacionais” – “Os grandes soldados do Brasil” – “As nossas grandes quedas d’água” – etc.

12º - Anualmente o número de álbuns deve ser aumentado para mostrar a atividade exercida pelos alunos e professores. Os álbuns fazem parte do patrimônio dos grupos e não fazem parte dos alunos ou classe (SANTA CATARINA, 1944a, p. 124)

Como instrumento pedagógico, observa-se que para além de uma simples coletânea de recortes em que os alunos aprenderiam sobre os fatos históricos, os álbuns deveriam inculcar nas crianças as noções de cidadania e conservação do patrimônio cultural, necessárias à construção da nação e à formação do espírito nacional tão desejado. Assim, por meio de um objeto simples confeccionado em sala de aula, os alunos aprenderiam valores como o trabalho, a responsabilidade social e o cuidado com os bens públicos, mediante a lição de que “o Brasil do futuro depende de nós, assim como o passado dependeu dos nossos avós” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 125). Para isso, o entendimento da continuidade histórica das ações e dos fatos do presente seria oferecido pelo ritual de passagem e permanência dos álbuns entre as turmas, como especificam as instruções oferecidas para as ligas:

Os álbuns de classe, organizados durante o ano, representam uma parcela do esforço de todos, em prol da grandeza da nossa terra – do nosso amado Brasil. Deixarão os alunos a escola. Chegarão ao final de um curso – o Curso Complementar. Entretanto, a escola continua a existir. Novos alunos, promovidos do 1º ano, virão e assim acontecerá em todas as classes. Da mesma maneira, este fato se repetiu nos anos passados e se repetirá nos anos futuros. O Álbum da classe será o patrimônio dessa mesma classe, e atestará, pelos anos em fora, o esforço e a dedicação dos alunos que a frequentaram.

Terminados os exames finais e, em dia que combinarem com o diretor, os alunos devem fazer uma reunião da Liga. Nesta ocasião entregarão à guarda dos alunos do 1º ano complementar, os álbuns que forem

¹⁶³ Inclusão da autora.

elaborados durante o ano, a-fim-de que esses novos alunos cuidem do patrimônio da classe e o guardem, conservando-o com carinho, ampliando-o para que no ano seguinte, os entreguem cuidados e ampliados à nova turma que os substituir.

Os alunos do 1º ano Complementar promovidos ao 2º ano, entregarão também seus álbuns aos alunos do 4º ano do grupo, que forem promovidos ao 1º ano complementar. O mesmo farão os do 4º ano do grupo aos do 3º. Este ato constituirá uma lição para todos nós.

Além de confeccionar os álbuns, os sócios deveriam participar dos eventos realizados na escola, sobretudo nas festas cívicas, cooperar com artigos para o jornal e organizar centros de interesse focados em assuntos de caráter nacional. Como meio de enaltecer os grandes nomes nacionais, uma vez ao mês a liga deveria organizar para as crianças e pais (quando possível) um momento denominado hora da arte. Nessa atividade, uma personalidade deveria ser escolhida para ser homenageada por meio de cantos, contos, poemas, desenhos ou outra atividade artística que viesse a representar o proposto para o evento. Todas essas atividades eram consideradas como obrigatórias às ligas e deveriam constar no plano de trabalho anual a ser elaborado pelos membros (SANTA CATARINA, 1944a, p. 124).

Ainda sobre o funcionamento e as atividades das ligas pró-língua nacional, observa-se que cada uma receberia da Inspeção Geral do Ensino o nome de um patrono. No sentido de afirmar os compromissos da associação com os aspectos referentes à nacionalização, uma flâmula com a bandeira nacional deveria ser confeccionada para representar a presença da liga no ambiente escolar e, ao fim de cada reunião, o slogan “Tudo pela grandeza do Brasil!” precisava ser por todos aclamado (SANTA CATARINA, 1944a, p. 125). Tamanha era a responsabilidade e a importância dessa instituição que seus membros mantinham contato direto com a Inspeção Geral do Ensino, executando todas as iniciativas de caráter nacional recomendadas pelo DE (SANTA CATARINA, 1944a).

A orientação das ligas ficaria sob a responsabilidade de um professor, que, segundo o DE, deveria instruir os alunos sobre suas finalidades antes que elas fossem solenemente criadas (SANTA CATARINA, 1944a). Essa orientação evidencia a preocupação dos gestores educacionais com a proposta pedagógica das ligas e a responsabilidade dos professores encarregados em conduzi-las em conformidade com o estabelecido. Os demais professores da escola também contribuiriam com as atividades dessa associação, sobretudo indicando obras e sugerindo cantos e poesias para as festas cívico-patrióticas, ensinando cantos,

brincadeiras e jogos durante os recreios e, principalmente, na orientação e confecção dos álbuns pelas classes (SANTA CATARINA, 1944a).

Em se tratando de números, em 1938 havia no estado apenas oito ligas em funcionamento. Com a autorização recebida formalmente no ano de 1939, esse número elevou-se para 68 e, no ano seguinte, para 123 (MONTEIRO, 1984). Sete anos depois, encontravam-se implantadas em todo o estado 1.048 ligas pró-língua nacional (RAMOS DA SILVA, 1948).

3.5.2 Clubes agrícolas escolares para despertar o carinho pela natureza

Os clubes agrícolas escolares passaram a ser organizados em Santa Catarina sob a recomendação do DE a partir de 1935. Filiados à Sociedade dos Amigos de Alberto Torres¹⁶⁴ e seguindo os mesmos preceitos estabelecidos em todo território nacional, recebiam o incentivo do Ministério da Agricultura, que fornecia sementes, mudas de árvores, instruções ou quaisquer recursos necessários ao seu bom funcionamento. Como órgão administrador, encontrava-se na capital uma Superintendência, ou Diretório Geral dos Clubes Agrícolas, empossada em dezembro de 1935, tendo como delegado escolar João dos Santos Areão, Inspetor Federal da Nacionalização do Ensino, responsável por fiscalizar o andamento dessas instituições, bem como oferecer as instruções necessárias às escolas que desejassem criá-las. Já no ano em que esses clubes passaram a ser disseminados, 21 foram os que entraram em funcionamento nas escolas do estado, sendo esse número ampliado para 44 em 1936 e para 124 em 1937 (CLUBES..., 1935; RAMOS, 1938).

Atrelando a educação às questões do nacionalismo e do êxodo rural, a implantação dos clubes agrícolas nos grupos escolares e escolas isoladas atendia, entre outros, ao objetivo de dignificar o trabalho manual, promovendo o engrandecimento da profissão de lavrador por meio do contato com a terra e pequenas criações, além de expor os perigos do urbanismo e do abandono do campo, tudo isso realizado pelo aprendizado de “métodos racionais” e da prática dos

¹⁶⁴ Fundada em 1932 na cidade do Rio de Janeiro, foi uma Sociedade Civil que possuía como principal objetivo a discussão dos problemas nacionais à luz do pensamento de Alberto Torres. Sua atividade básica esteve centrada na promoção de estudos, entre eles, sobre temas que envolviam a educação rural e a imigração, e que eram divulgados por meio de conferências e publicações (FGV CPDOC, 2019d).

“princípios da agricultura científica” para o proveito de “criações e lavouras bem orientadas e tratadas” (CLUBES..., 1935, p. 12). Medir o terreno para o plantio e estudar as sementes que deveriam ser plantadas, observando seu crescimento, explorando a importância da alimentação saudável e discorrendo sobre a relevância do plantio para o desenvolvimento econômico das regiões eram algumas das práticas que faziam das atividades dos clubes agrícolas uma experiência multidisciplinar, podendo ser trabalhada por várias das disciplinas do currículo da escola primária.

Com Elpídio Barbosa na Superintendência Geral do Ensino, os clubes agrícolas ganharam, em 1941, seu projeto de estatuto. A Circular nº 53/1941 fez conhecer a todas as escolas os objetivos e diretrizes para a sua implantação, divulgando, do mesmo modo, as instruções do Ministério da Agricultura para a criação das associações e as normas para organização dos campos de plantio. Sobre o funcionamento dos clubes agrícolas e sua importância na educação das crianças, o documento explicitava:

Será o clube agrícola escolar um exemplo fiel do que logo há de ser, para a criança, a vida em sociedade. Seu funcionamento será uma miniatura da sociedade em que se achar, quando adulto. Nele aprenderá suas obrigações, seus direitos e o respeito às pessoas e às coisas. Na regularidade harmoniosa das hortas, na ornamentação florida dos jardins, adquire a criança o espírito de ordem, o hábito de observação, a reflexão, a prudência, a previsão, a firmeza da vontade, a energia, a afeição ao trabalho, pendores que nascem da luta consciente do homem com a Natureza e que somente se adquirem, atuando (SANTA CATARINA., 1941, p. 168).

Acreditava-se, portanto, que os valores morais e deveres cívicos pudessem ser desenvolvidos na criança por meio das atividades organizadas pelos clubes agrícolas, tais como a confecção de hortas e jardins ou a manutenção de pequenas criações de animais; a participação em excursões para visita a comunidades agrícolas; a realização de concursos ou exposições dos produtos colhidos; ou a colaboração com serviços públicos de nacionalização dos métodos de trabalhos agrícolas brasileiros. Seria também da responsabilidade dos sócios organizarem a comemoração de datas relacionadas à agricultura, como, por exemplo, o Dia do Café, e auxiliarem na arborização de estradas nas comunidades e no combate às pragas (SANTA CATARINA, 1941)¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Circular nº 53, de 19 de julho de 1941.

Observa-se que, além do caráter educativo, o resultado dos trabalhos realizados pelos clubes poderia contribuir para a manutenção da própria escola. Assim, os produtos colhidos nas hortas serviriam para alimentar as crianças, como ingredientes da sopa escolar, ou mesmo podiam ser vendidos para arrecadar fundos para o caixa da associação. Somado à sua contribuição com a instituição escolar, os membros dos clubes agrícolas atuavam diretamente na comunidade, contribuindo com projetos de arborização de praças e ruas, no controle de pragas, no reflorestamento de áreas agrícolas, na orientação para o cultivo e na denúncia de situações que representassem dano ao meio ambiente (SANTA CATARINA, 1941)¹⁶⁶.

Estariam aptos à participação nos clubes como sócios crianças e adolescentes entre oito e 16 anos de idade que sabiam ler e escrever, matriculados ou não na escola mantenedora. Já para candidatar-se à diretoria, era exigida a idade mínima de dez anos. A direção da instituição ficaria a cargo de um professor, responsável por registrar legalmente o clube (SANTA CATARINA, 1941)¹⁶⁷. Essa função exigia do professor encarregado conhecimentos típicos da vida rural, desde a seleção das sementes e a época de plantio até a medição do terreno, a manutenção da terra e o tempo de colheita, conhecimentos que nem sempre possuíam, sobretudo os que viviam na zona urbana.

Com alterações no Estatuto, o DE reorganizou as instruções para este clube no Decreto nº 2.991/1944, expondo orientações sobre o plano de trabalho a ser executado pela diretoria e pelos sócios. Nessa nova diretriz, o presidente também deveria ser escolhido entre os alunos e um professor ficaria responsável por orientar as atividades realizadas pelas crianças. As mudanças mais visíveis são percebidas nos objetivos, que passaram de uma linguagem mais explícita e direta, como a formação para o trabalho agrícola, para frases mais sutis, mas que, no conjunto da obra, tinham a mesma finalidade. Nessa normativa, não foi estabelecida uma idade mínima para participação societária, podendo fazer parte todos os que tivessem desejo e conhecessem as finalidades da instituição. No decálogo do sócio — dez exigências para participação em forma de juramento — consta a reivindicação de que o aluno deveria ter no mínimo um metro de área cultivada em sua residência (SANTA CATARINA, 1944a). Essa obrigatoriedade pode ser entendida como uma

¹⁶⁶ Circular nº 53, de 19 de julho de 1941.

¹⁶⁷ Idem, *Ibidem*.

clara estratégia do DE para educar a família acerca de técnicas de horticultura, incentivando-a e capacitando-a para o trabalho agrícola, além de contribuir com a economia familiar pelo plantio de seu próprio alimento.

Somado a isso, como um “exemplo fiel do que logo há de ser para a criança, a vida em sociedade”, os clubes agrícolas seriam representados pelo DE como miniaturas da sociedade e ambientes nos quais a criança aprenderia, por meio do trabalho e do exercício de determinados papéis sociais, suas obrigações, seus direitos e o respeito às pessoas e às coisas (SANTA CATARINA, 1944a, p. 132). Desse modo, as normas organizadas em detalhes para o funcionamento dos clubes traduziriam aos professores, em termos educativos, os comportamentos, os valores e as atitudes que os gestores de educação consideravam como os mais adequados para a criança em formação. Sua proposta pedagógica seria guiada, portanto, pelo aprender fazendo e pelos valores de cooperação e de disciplina, e ao professor competiria despertar o interesse das crianças para a criação e manutenção dos clubes, “pois só assim poderão ter um campo vasto para por em prática todas as finalidades a eles pertinentes” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 132).

3.5.3 Para disseminar o gosto pela leitura, as bibliotecas escolares

Presentes nas escolas já na década de 1910¹⁶⁸, as bibliotecas escolares ganharam nova conotação com o movimento escolanovista. Com foco no interesse da criança e não simplesmente no conteúdo didático, as bibliotecas passaram a figurar nos grupos escolares como agentes nacionalizadores da língua e de integração cultural e social. Coerente com esse entendimento, o Decreto nº 713/1935 fixou a criação de bibliotecas para os alunos nos institutos de educação, escolas normais primárias e grupos escolares, recomendando a ampliação das já existentes.

As instruções para a implantação dessas bibliotecas foram publicadas em 1937, por meio da Portaria nº 4, de 13 de janeiro, e são identificadas por Alzemi Machado como uma “ação pioneira”, pois “pela primeira vez na legislação do ensino

¹⁶⁸ O Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 aponta, em seus artigos 61 e 62, que cada grupo escolar poderia ter uma biblioteca adequada ao ensino primário e ao complementar organizada por iniciativa do diretor, constituída por donativos de professores, dos alunos, das câmaras municipais, do estado ou de particulares (SANTA CATARINA, 1914, p. 20).

catarinense” as bibliotecas receberiam um documento indicativo de sua existência e funcionamento, “definindo atribuições no tocante à sua administração, organização e utilização pelo corpo docente e discente” (MACHADO, 2017, p. 455). Segundo estas instruções, as bibliotecas teriam como objetivo a intensificação do gosto pela leitura e deveriam ser organizadas pelos próprios alunos, conseqüentemente, sócios, havendo a possibilidade dos antigos alunos da escola participarem da associação (SANTA CATARINA, 1937a).

Para manutenção da biblioteca, cada membro deveria contribuir, não obrigatoriamente, com 100 réis, ficando a cargo da direção da escola e dos professores a promoção de eventos para arrecadação de outros fundos. “Sócios protetores” seriam também indicados pelos alunos, que, devidamente registrados, acordariam em doar mensalmente quantias em dinheiro para colaboração (SANTA CATARINA, 1937a, p. 3). Sob recomendação do DE e seguindo atividades já realizadas em outros estados, a escola podia organizar promoções, como, por exemplo, a “semana da garrafa” e dos “jornais velhos”, realizar festivais escolares, bem como pedir livros a autores, livrarias e outras bibliotecas para complementação das obras. Sessões cinematográficas poderiam acontecer em parceria com empresários do cinema (SANTA CATARINA, 1941, p. 78)¹⁶⁹.

As obras deveriam ser de duas categorias: a primeira, de livros didáticos de uso permanente na biblioteca, para esclarecimento das dúvidas dos alunos sobre os assuntos estudados em sala de aula; e a segunda, composta por livros de interesse infanto-juvenil, que estimulassem a leitura continuada e habitual, inclusive em ambiente extraescolar, pelo empréstimo do livro para leitura caseira. Livros sobre viagens, ciências naturais, biografias, memórias, romances e poesias deveriam constar entre as obras selecionadas, com exceção daqueles com conteúdo místico, evitando provocar nos alunos a perda de contato com a realidade objetiva — e ensinada na escola. Poderia haver também sessões lítero-musicais, como recitais de poesia e canto, possibilitando à criança o desenvolvimento da expressão corporal e da oratória (SANTA CATARINA, 1937a).

No Decreto nº 2.991/1944, às bibliotecas foram adicionados os livros destinados ao professor. Em uma primeira instância, essas obras faziam parte da

¹⁶⁹ Circular nº 10, de 29 de janeiro de 1941.

“biblioteca para o docente”¹⁷⁰ ou “biblioteca pedagógica dos professores”, que, recomendadas pelo DE sob a sugestão de um inspetor escolar no ano de 1942, possuíam como finalidade auxiliar na elaboração dos planos de aula e dos comunicados apresentados e discutidos nas reuniões pedagógicas, suprimindo a carência de livros didáticos vivenciada pelo professorado (SANTA CATARINA, 1943, p. 81)¹⁷¹.

Para os professores era reservada a tarefa de orientar os sócios na organização da biblioteca, na compra dos livros e no estímulo à leitura em sala de aula ou nos recreios. Atividades como ler uma história interessante e apontar o livro como fazendo parte do acervo, ou mesmo práticas que direcionassem a pesquisa na própria biblioteca, eram recomendadas pelo DE para o bom aproveitamento deste espaço (SANTA CATARINA, 1941)¹⁷². Tarefas estas que, diferentemente da prática tradicional de se trabalhar apenas com o livro de leitura e da cartilha, exigiriam do professor o conhecimento prévio dos exemplares presentes na escola, uma maior dinâmica na organização das aulas e a prática constante da pesquisa e da leitura, para que pudesse, dessa forma, despertar nas crianças o gosto pelo conhecimento.

3.5.4 Movimentando a biblioteca pelos clubes de leitura

Contribuindo com o uso e o fortalecimento das bibliotecas escolares, os clubes de leitura receberam as linhas gerais de seu regulamento em 1941, pela Circular nº 9, de 28 de janeiro. Em 1940, havia 18 clubes implantados nas escolas do estado e, com as diretrizes traçadas, no ano seguinte esse número subiu para 148 (RAMOS, 1941). Estes clubes deveriam ser organizados entre as turmas de alunos mais adiantadas, terceiros e quartos anos dos grupos escolares, com o intuito de estimular a prática da leitura e o gosto por bons livros, além de contribuir com o desenvolvimento de uma boa oratória (SANTA CATARINA, 1941, p. 76)¹⁷³. Desses objetivos, infere-se que enquanto as bibliotecas representavam a parte “material” — por fazerem circular os saberes necessários à formação intelectual das

¹⁷⁰ O relatório de governo elaborado por Nereu Ramos no ano de 1942 aponta a existência de 117 bibliotecas para professores nas escolas do estado já no ano de 1938, ou seja, anteriores à recomendação efetuada pelo DE (RAMOS, 1942).

¹⁷¹ Circular nº 126, de 26 de dezembro de 1942.

¹⁷² Circular nº 10, de 29 de janeiro de 1941.

¹⁷³ Circular nº 9, de 28 de janeiro de 1941.

crianças —, os clubes de leitura atuariam como a parte “moral”, desenvolvendo o hábito da leitura, socializando e estabelecendo condutas de expressão e crítica, ambos indissociáveis na transmissão do capital cultural indispensável ao progresso nacional tão esperado (SANTA CATARINA, 1944a). Nesse sentido, seria atribuída também ao clube a responsabilidade de zelar pela biblioteca e estimular seu uso e desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1941). Assim, caberia aos membros do clube demonstrar aos demais alunos da escola a importância da biblioteca e incentivá-los a frequentarem aquele espaço. Do mesmo modo, precisariam trabalhar para engrandecer seu acervo, adquirindo novos exemplares e permitindo ampliar o capital cultural circulante na escola.

As diretrizes traçadas no ano de 1941 determinaram o funcionamento semanal dos clubes no interior das classes, sendo permitido que alunos de outras turmas assistissem aos trabalhos. Entre as práticas propostas, figuravam a realização de recitais de poesias, narrações, contos, leitura de biografias e autobiografias, conferências, diálogos, dramatizações, relatórios e estudos realizados pelas crianças. Uma vez ao mês, alunos de outras classes seriam beneficiados com os trabalhos do clube de leitura. Nesse momento, oportunizava-se aos não integrantes do grupo participarem da escolha do tema e de sua interpretação. Três vezes por ano, orientava-se a realização de atividades com toda a escola (SANTA CATARINA, 1941)¹⁷⁴. As instruções reorganizadas pelo Decreto nº 2.991/1944 alteraram esse funcionamento, substituindo os clubes organizados em salas de aula por um clube de leitura único, com sala específica, podendo dele fazer parte todas as crianças que apresentassem “necessária capacidade para compreensão”, que subentende-se que estivesse relacionada à habilidade da leitura e da escrita (SANTA CATARINA, 1944a, p. 146).

Aos professores nessa associação, caberia a tarefa de encorajar as crianças na prática da leitura, priorizando a voz alta ao ler um texto, de modo a estimular a boa pronúncia, dar sugestões sobre livros e possibilidades de alocações e oportunizar situações favoráveis à reunião do clube. Aos considerados “mais atrasados” no processo da leitura, caberia estimular e aconselhar a realização de exercícios repetidos para o seu aprendizado, visando o ingresso na associação

¹⁷⁴ Circular nº 9, de 28 de janeiro de 1941.

(SANTA CATARINA, 1941, p. 77)¹⁷⁵. Sua atuação como orientadores e motivadores no interior dos clubes de leitura demandaria uma maior proximidade com os livros, de modo a se tornarem leitores ativos, explorando os livros presentes na biblioteca, conhecendo seus autores, renovando seu gosto literário e, certamente, conquistando maior aproximação com os alunos, a fim de encontrarem meios para despertar a sua curiosidade e gosto pela leitura, transformando os livros em um instrumento de trabalho no sentido de ampliar o horizonte mental e social dos alunos.

3.5.5 Jornal escolar: descrever para aprender, gravar para preservar

O jornal escolar recebeu suas primeiras instruções oficiais do DE por meio da Circular nº 7/1937, existindo até agosto deste mesmo ano 268 jornais em marcha nas escolas de Santa Catarina (SEMANAS..., 1937). As recomendações traçadas em texto conciso não especificavam seu caráter educativo, apenas fazendo constar normas sobre o nome do jornal, eleição do corpo editorial e sua formatação. Essas instruções seriam mais tarde ampliadas e reorganizadas pelo Decreto nº 2.991/44, que confirmou o caráter pedagógico dessa associação.

Teive e Dallabrida (2013) afirmam que os jornais escolares já circulavam nos grupos escolares desde a Reforma Orestes Guimarães. Em 1914, por exemplo, havia no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna, o jornal “A Escola”. A diferença, segundo eles é que esse e outros jornais criados nos grupos escolares naquela época eram confeccionados pelos professores e diretores, não pelos alunos. Assim, não se constituíam um instrumento de expressão livre das crianças e adolescentes, de preparação para vida em sociedade, como advogava o movimento da Escola Nova.

Para o DE, os jornais escolares constituíam-se em uma ferramenta pedagógica, devendo contribuir com o aprendizado da escrita e da leitura e com o desenvolvimento dos dotes artísticos e literários dos alunos, uma vez que suas produções é que deveriam circular nas páginas do periódico. Mais do que isso, via-se na gazeta estudantil um instrumento de comunicação entre a família e a escola, pois colocaria os pais a par das atividades realizadas pelos filhos na escola e,

¹⁷⁵ Idem, Ibidem.

também, como uma forma de preservação da memória educativa e institucional pelo registro e representação dos acontecimentos diários da escola e arredores (SANTA CATARINA, 1944a). O jornalzinho seria, pois, uma “caixinha de memórias” que deixaria contar, anos mais tarde, eventos acontecidos na escola e fora dela, contribuindo com a história local e ressaltando a importância social da escolarização.

O DE admitia que os jornais tivessem as mais diversas formas, de acordo com as condições da escola. Poderiam ser na forma impressa, mimeografada, datilografada, oral ou manuscrita — esta última, além de se tornar de fácil acesso para as crianças, contribuiria para que ensaiassem a escrita e a caligrafia. Em relação ao número de exemplares, a exigência era de, no mínimo, três: um para envio e arquivo pelo DE, um para distribuição e leitura por alunos e assinantes (quando houvesse) e, por fim, um para ser guardado nos arquivos escolares (SANTA CATARINA, 1944a).

O jornal falado, por sua vez, era visto pelo DE como algo para despertar o interesse dos alunos para as aulas de linguagem, facilitando o aprendizado da língua e desenvolvendo a habilidade da expressão oral por meio da oratória ao grupo. Dedicadas às turmas de primeiros anos, essas atividades consistiriam na exposição oral de algum fato escolhido e memorizado e, para garantir a novidade das notícias contadas, os alunos não poderiam comentar sobre a tarefa antes de serem realizadas as exposições. Encerrada a atividade, os professores deveriam emitir uma nota dos episódios contados pelas crianças, que poderia ser publicada no jornal escrito (SANTA CATARINA, 1944a).

Os artigos divulgados no jornal escrito deveriam ser trabalhos confeccionados em sala de aula por qualquer aluno, sem distinção de grau ou capacidade, ou de notícias diversas coletadas pelos repórteres, quer dizer, por alunos eleitos para contribuir com a edição do jornal juntamente com um diretor e um gerente. Todas as notícias deveriam passar pela censura e crivo do professor responsável pela associação antes de serem encaminhadas para publicação. A criatividade e a livre expressão da criança deveria ser o foco das matérias publicadas, sendo que a originalidade dos escritos deveria ser mantida, independentemente da correção realizada pelos professores. Os repórteres do jornal teriam a responsabilidade de coletar notas sociais, como datas festivas, aniversários, batizados e excursões, enfim, tudo o que fosse considerado relevante para registro (SANTA CATARINA, 1944a).

Além das atividades de contribuir com a orientação e a correção dos trabalhos a serem publicados, aos professores cabia a função de incentivar as crianças na criação do jornal e orientá-las nesse processo, estimulando-as a reconhecerem aquilo que era considerado relevante nas atividades realizadas e nas situações da vida na escola, tendo em vista que os registros assumiriam o retrato da instituição não no só presente, mas também na posteridade. Da mesma forma, os professores deveriam valorizar as produções sem fazer distinção entre os considerados melhores ou piores alunos, pois todos eram merecedores de contribuição (SANTA CATARINA, 1944a). Por fim, o seu conhecimento da realidade escolar e local se fazia necessário, para que pudessem guiar as produções realizadas pelas crianças tanto no conteúdo quanto na seleção das matérias, estabelecendo, assim, o caráter atrativo e educativo ao público leitor.

3.5.6 Pelotões de saúde: cruzada pela aquisição de hábitos higiênicos

“O ensino da higiene e a educação sanitária poderão ser feitos, sob a forma ativa, pelos pelotões de saúde¹⁷⁶, constituindo os próprios alunos, dentro e fora da escola, em cruzados de preceitos higiênicos e da aquisição de hábitos saudáveis”, assim é iniciada a Circular nº 26/1941, que traçou as finalidades e instruções para o exercício dos pelotões de saúde nas escolas catarinenses. Caberia a essas associações, portanto, disseminarem os padrões de saúde necessários à manutenção de um corpo livre de vícios e doenças, apto ao trabalho e ao desenvolvimento de uma sociedade limpa e organizada, iniciando pela vivência de práticas preventivas e paliativas de saúde no interior da escola (SANTA CATARINA, 1941, p. 120).

Essa, certamente, não era uma questão nova para os professores primários, sobretudo os dos grupos escolares. Preceitos de cunho médico-higienista foram incorporados ao currículo das escolas primárias catarinenses no fim do século XIX, sendo reforçadas pela Reforma Orestes Guimarães. Nos anos 1910, o país se encontrava em pleno desenvolvimento e o crescimento populacional dos centros urbanos tornava-se uma problemática relevante, tendo em vista que a falta de

¹⁷⁶ A discussão sobre a prática dos pelotões de saúde, entre outras associações auxiliares da escola, em um grupo escolar catarinense pode ser conhecida por meio do artigo de TEIVE, PRATES; 2015. O estudo de METELSKI (2018), também versa sobre essa instituição.

estrutura e saneamento, associada à carência de instrução por parte da população, contribuía com a proliferação de moléstias e alto índice de mortalidade. Nesse panorama, entendia-se que “corpos saudáveis eram condições basilares para o bom funcionamento das escolas, para a aprendizagem das crianças” (METELSKI; CARMINATTI, 2018, p. 108) e para o desenvolvimento da sociedade.

De modo que no Regimento Interno dos Grupos Escolares (aprovado pelo Decreto nº 795/1914) foi incluído um título específico sobre higiene, estabelecendo normas desde os cuidados com o prédio e o material escolar até a higiene dos alunos e a prevenção de moléstias. No programa de ensino de 1914, como já visto, as disciplinas de elementos de ciências e de higiene e noções oferecidas pelos professores nas aulas de linguagem oral deveriam instruir os alunos sobre rotinas básicas de cuidados com o corpo e com o ambiente.

Na década de 1930, com a criação dos pelotões de saúde, o ensino da higiene foi resignificado e os alunos se tornaram os responsáveis por disseminarem esses preceitos. No entanto, mais do que instruir para a prática de bons hábitos, os monitores deveriam se ocupar diariamente do cuidado de um grupo de crianças (ou subpelotão), revisando seus cabelos e unhas, ensinando a escovar os dentes e promovendo visitas ao dentista e ao médico quando necessário. Essas seriam algumas das atribuições dos “soldados” da saúde. Entendido como uma “cruzada” pela saúde (CIRCULARES 1930..., 1941, p. 120)¹⁷⁷, o trabalho realizado pelos pelotões não seria restrito ao contexto da escola, mas deveria se irradiar para a família e a comunidade. Haveria também monitores que iriam se dedicar à manutenção da escola entre turnos, auxiliando os serventes e sugerindo, do mesmo modo, melhorias para o asseio do ambiente estudantil.

Em 1941, havia 741 pelotões de saúde funcionando em Santa Catarina (RAMOS, 1941), nos quais os monitores, pelo menos em tese, ao invés dos professores, cuidavam da higiene e da saúde diária de um subpelotão sob sua responsabilidade. “Saúde, força e alegria” era o seu slogan, o qual representava o tripé que sustentava as campanhas higienistas do governo catarinense e denotava imprimir nas crianças seu compromisso público com as questões sociais e o senso patriótico pelo estado-nação (SANTA CATARINA, 1944; METELSKI; CARMINATTI, 2018).

¹⁷⁷ Circular nº 26, de 19 de março de 1941.

Para auxiliá-los nessa tarefa, foi encontrada uma menção de que receberiam, como material de apoio, uma revista do Departamento de Saúde (DS), na qual eram divulgadas informações de campanhas e concursos sobre a questão, as quais deveriam ser explicadas aos alunos pelos professores, incentivando a sua participação (SANTA CATARINA, 1941, p. 120). Entretanto, somente em uma Circular, a de nº 32, de 1941, é que se constatou o envio, pelo DE, de um jornal denominado “Saúde”, publicado pelo DS para as instituições de ensino. A orientação dessa circular era no sentido de que os professores fizessem “leitura e comentários, em aulas apropriadas, para que os alunos assimilem os ensinamentos contidos nessa salutar e patriótica publicação” (SANTA CATARINA, 1941, p. 122). Michele Metelski (2018) afirma a presença desse material nas escolas por meio de reportagens editadas em jornais escolares na década de 1940.

Com a implementação do Decreto nº 2.991/1944, novas exigências foram feitas ao pelotão de saúde, como a prática dos primeiros socorros, o que exigiu a participação somente de alunos dos terceiros e quartos anos. A diretoria da associação deveria ser instituída por eleição e composta por presidente, secretário, tesoureiro e monitores. Ao presidente caberia zelar pela farmácia do pelotão, na verdade um móvel ou maleta contendo medicamentos para a prática paliativa dos primeiros socorros (SANTA CATARINA, 1944a). A compra dos medicamentos seria realizada com o auxílio dos caixas escolares e de eventos realizados pelos alunos para angariar fundos ao pelotão, como rifas, campanhas e arrecadação de prendas (METELSKI; CARMINATTI, 2018).

Nos eventos escolares, os membros do pelotão deveriam permanecer agrupados e identificados com sua flâmula e distintivo, ou seja, com uma touca branca ou uma faixa amarrada no braço esquerdo (SANTA CATARINA, 1944a). O destaque dado ao pelotão de saúde nesses eventos pode ser considerado como uma estratégia para reforçar a importância de seu trabalho na escola e na sociedade, o de “guarda avançada de um trabalho de grandes consequências” (SANTA CATARINA, 1944, p. 149), posto que em suas ações eram depositadas as expectativas de acabar com a febre amarela e o amarelão, doenças consideradas um flagelo nacional.

No intuito de “inculcar hábitos e orientar a criança na aquisição de conhecimentos práticos, fornecendo-lhe um cabedal de costumes favorável à saúde”, o novo decreto atribuiu aos monitores as funções de conscientizar os

colegas acerca da importância da limpeza de pés, mãos, unhas e cabelo, auxiliando os menores e menos instruídos; zelar pelo asseio da sala de aula e pátio, vigiando o comportamento dos colegas e chamando a atenção quanto à higiene pessoal e limpeza do ambiente; encaminhar crianças doentes ou machucadas para atendimento na farmácia; garantir cuidado com os objetos de limpeza disponibilizados pela escola; e, ao mesmo tempo, dispensar esforços para que cada colega tivesse seu próprio utensílio para beber água. De modo a educar pelo exemplo, os sócios do pelotão deveriam exibir boa aparência e limpeza, para que os demais pudessem imitá-los (SANTA CATARINA, 1944a, p. 150). Recomendava-se ainda que a escola mantivesse ao alcance das crianças uma bacia com água, sabão e toalhas para a lavagem das mãos.

Tal como nas demais associações, a tarefa dos professores diante dos pelotões seria incentivar a participação das crianças nas atividades e orientá-las, quando necessário. Além disso, por não dispor de uma disciplina específica na grade para a educação dos bons hábitos, caberia ao professor elencar oportunidades para essa discussão, instruindo também os alunos e criando situações para a vivência de rotinas de vida mais saudáveis (SANTA CATARINA, 1944a).

3.5.7 Ligas da bondade: homogeneizando os comportamentos do bom cidadão

Bons alunos, bons filhos, bons cidadãos: quais suas qualidades? Assiduidade, pontualidade, disciplina, aplicação, obediência, amizade e benevolência. Esses seriam os valores e comportamentos a serem estimulados e homogeneizados na cultura dos grupos escolares e escolas isoladas catarinenses pelas ligas da bondade. Por ser considerada uma atividade de fundo “puramente psicológico”, era, segundo o DE, a associação auxiliar que mais dificuldade apresentava no sentido de objetivar os resultados esperados.

Se nas demais associações podemos observar os seus resultados imediatos como, por exemplo, a biblioteca com suas estantes apinhadas de livros, o clube de leitura com suas mesas, o pelotão de saúde com sua vigilância, o clube agrícola com seus canteiros, na Liga da Bondade precisamos esperar e esperar muito para conseguirmos o vislumbre de nosso labor. Não sendo ponderáveis os seus resultados desde os primeiros trabalhos executados, temos que nos limitar a sentir seus efeitos, à medida que se vão projetando, esparsamente, pelos educandos. Sentí-los-á o

professor observador e compenetrado do alto valor de sua tarefa (SANTA CATARINA, 1944a, p. 144).

Em suas instruções, consubstanciadas pelo Decreto nº 2.991/1944, consta que sua função precípua seria a de possibilitar àqueles que não tiveram oportunidades na família o desenvolvimento de qualidades e hábitos positivos à boa (con)vivência social. Nesse sentido, somente poderiam fazer parte dessa associação os alunos que servissem de exemplo em seus comportamentos, ou seja, crianças modelo, tanto dentro da escola quanto fora dela (SANTA CATARINA, 1944a).

Complementares aos trabalhos realizados pelo professor na disciplina de educação moral e cívica, as ligas da bondade deveriam contribuir diretamente com a formação social da criança, inculcando a ela, por meio de ações instrutivas e educacionais, um conjunto de princípios e valores que ia ao encontro do que era proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: a solidariedade, a bondade, a cooperação, o senso de justiça e o respeito pelas pessoas e pelo ambiente, o que, segundo o DE, não havia sido desenvolvido por algumas famílias.

Não há, entretanto, razões para encarmos por um prisma pessimista, a desarmonia existente entre os nossos alunos. Para contrapor os maus hábitos de algumas crianças e a maldade de alguns pais menos educados, temos a nossa força adquirida no campo da experiência. Quantos alunos passam pela escola sem que lhe seja oferecida uma oportunidade para acordar do seu íntimo, qualidades que desertadas, dariam ensanchas para um encaminhamento diferente ao tomado da vida! (SANTA CATARINA, 1944a, p. 144).

Além disso, a adesão das crianças às atividades das ligas serviria para disciplinar o comportamento delas, facilitando o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Somente ingressariam nessa associação alunos indicados por membros da própria entidade e após a votação de todos os seus representantes, cabendo como critério para o voto a análise das ações apresentadas pela criança nas dimensões da escola, da família e da sociedade. Deveriam ser levadas em conta no momento da indicação as seguintes condições: a) ser bom aluno — ordeiro, assíduo, disciplinado e aplicado; b) ser bom filho — obediente aos pais e amigo dos irmãos; c) ter boa conduta em todos os lugares que estiver (SANTA CATARINA, 1944a, p. 145). A boa conduta dos sócios escolhidos, tanto na escola quanto na família e na comunidade, serviria de exemplo para modificar os hábitos das crianças que proferissem palavrões, desrespeitassem os

mais velhos, brigassem com os colegas ou apresentassem qualquer tipo de conduta considerada moralmente incorreta (SANTA CATARINA, 1944a).

No ato de posse, afirmando a proposta que transmitia aos demais alunos da escola o significado de um bom cidadão, o seguinte compromisso deveria ser evocado diante da associação:

Assumo o compromisso de me tornar ainda melhor aluno, melhor filho, melhor amigo dos meus colegas; a respeitar os mais velhos, a zelar pelos bens públicos e a proteger os animais. Se eu falhar nesses propósitos, aceito a punição que me for aplicada (SANTA CATARINA, 1944a, p. 146).

As penalidades para as infrações deveriam ser estabelecidas em votação, conforme a gravidade do comportamento desviante, partindo de uma advertência verbal e chegando até a expulsão. Porém, de modo a manter o caráter ético do grupo e a preservar os desviantes, nenhum comentário poderia ser realizado aos demais alunos da escola sobre as penalidades recebidas, tendo em vista que o fim último era a correção do comportamento desviante (SANTA CATARINA, 1944a).

Grosso modo, as atividades da liga da bondade consistiriam em disseminar modelos sociais de conduta considerados adequados aos padrões de brasilidade que se buscava construir, institucionalizados por meio de instrumentos reforçadores ou repressores de comportamentos (OTTO, 2012). Estes modelos também demandariam do professor uma postura de cidadão “espelho”, por meio da qual os alunos aprenderiam a se portar com cordialidade e respeito, a agir com bondade e com justiça, entre outros valores e comportamentos que, movidos pelo interesse e pelo entusiasmo, os transformariam em seres humanos melhores.

Em termos prescritivos, a inclusão das associações auxiliares da escola na cultura dos grupos escolares de Santa Catarina em tempos de Escola Nova pode ser encarada como uma mudança de paradigma quanto aos fins sociais da escola. Elas foram estruturadas pelos dirigentes do DE como órgãos complementares ao programa escolar, com o projeto de estabelecer uma relação viva e direta entre a escola e a transformação social. Sua finalidade, em maior ou menor grau, estava voltada a atingir questões específicas da realidade circundante do aluno, fossem elas relacionadas ao ensino da língua, ao desenvolvimento moral, cívico e físico, à preparação para o trabalho ou mesmo à ampliação do capital cultural e intelectual das crianças.

Assim, no propósito de tornar a escola um modelo reduzido da sociedade, as associações auxiliares foram implementadas com o objetivo de oportunizar as crianças, por meio da experiência, uma formação direcionada às demandas exigidas pela sociedade industrial e em constante mudança. Para isso, percebe-se o esforço do DE em organizar, por meio de instruções detalhadas, sua importância, os objetivos a serem alcançados e os valores e as atitudes a serem ensinados pelas atividades propostas para cada uma delas, de forma a garantir que as crianças fossem as protagonistas durante todo o processo.

Além disso, as instruções e regulamentos elaborados para cada instituição tinham como intento fazer “penetrar o espírito dessa organização, sondando o seu valor como meio disciplinar e como evolução da escola de ontem, quando os princípios sociais não mereciam os cuidados tão necessários à preparação do homem de amanhã”, sendo que somente por meio de associações bem orientadas é que se conseguiria adequar a escola aos novos moldes exigidos (SANTA CATARINA, 1944, p. 122)¹⁷⁸. Com isso, as normas operariam também como um manual prático para que as associações se tornassem realidade nas escolas e o trabalho de fiscalização realizado pelos inspetores, como uma estratégia de vigilância sobre a atuação do professor diante do cumprimento dessas mesmas normas. O trecho extraído das instruções para a reunião dos inspetores escolares realizada no dia 5 de março de 1945 complementa esse entendimento:

As instituições escolares têm produzido ótimos resultados no ensino, principalmente nos estabelecimentos onde docentes e discentes bem compreenderam a utilidade das mesmas. Há grupos, porém, em que o diretor fundou instituições e exige o trabalho só do professor e o nome do aluno figura somente para satisfação dos regulamentos. Não trabalhando o aluno, não haverá produção e nem tão pouco proveito. As instituições não foram feitas para os professores e sim para a criança, preparando-a, como é o lema desse Departamento, “para a vida e pela vida” (SANTA CATARINA, 1945, p. 23).

A relevância concedida a todas elas pelo DE, incluindo as ligas da bondade, pode ser constatada pelo número de agremiações implementadas no fim do mandato de Elpídio Barbosa como Diretor de Educação, em 1950 (Tabela 5): 9.737 implantadas em um total de 3.418 unidades escolares — entre elas, 105 grupos escolares estaduais:

¹⁷⁸ Circular nº 42, de 10 de maio de 1944.

Tabela 5 – Número de associações auxiliares implantadas em Santa Catarina – 1950

Associação	Freq. (nº)
Caixas escolares	2.622
Bibliotecas	878
Clubes de leitura	242
Jornais	779
Pelotões de saúde	1.369
Clubes agrícolas	616
Orfeões	93
Ligas Pró-língua nacional	1.286
Ligas da bondade	364
Círculos de pais e mestres	1.095
Museus	324
Sopas escolares	69
Total	9.737

Fonte: RAMOS, 1950, p. 20.

Na perspectiva do DE, independentemente do objetivo, todas as associações deveriam dar protagonismo aos alunos, sendo postas em funcionamento por uma diretoria eleita e composta por eles, em um trabalho de cooperação entre as suas direções, sócios e professores responsáveis. Eles deveriam ser levados a agir como pequenos gestores e mini professores. Nesse cenário, aos professores caberia o papel de orientadores, auxiliando os alunos na implementação, planejamento e realização das atividades, atuando como mediadores nas reuniões e eventos organizados pelos alunos e, principalmente, atuando como modelos, tanto morais quanto profissionais, na escola e fora dela. Nesse sentido, a maior “propaganda” que o professor teria a seu alcance seria o trabalho realizado (SANTA CATARINA, 1944a, p. 139), posto que pelo seu empenho e dedicação seria possível conquistar a confiança das crianças e incentivá-las a participarem ativamente das associações.

Uma tarefa certamente difícil para os professores, acostumados a um outro “jeito de ser professor”, a um outro modo de conduzir as questões de ensino e de aprendizagem. As dificuldades para mudar foram de toda a sorte, como revela o trecho do relatório de um inspetor escolar transmitido pelo DE às escolas pela Circular nº 2, de 2 de janeiro de 1942:

Quanto a estas (*associações peri-escolares*)¹⁷⁹, devo dizer que em certo número de grupos se deu perfeito funcionamento às mesmas, mas grande número não tinha compreendido a finalidade da maioria destas instituições, por isso, fiz ver a exigência capital: que os alunos é que deviam realizar todos esses serviços e que os professores só deviam ser os orientadores ou animadores, e só em caso de desconhecimento de um ou outro ato, deviam auxiliá-los. Além disso, o maior número de alunos tomasse parte das diretorias, a fim de que esses aprendessem para a vida futura, como se dirige uma sociedade: quais os deveres e trabalhos dos diretores, como se faz uma ata, como se preside uma reunião etc., e que tudo isso seja afinal, a vida social em miniatura. A outra finalidade seria a de fazer os educandos compreenderem a necessidade do espírito de cooperação, de amor ao próximo, assistência mútua, do desenvolvimento intelectual e finalmente a cooperação dos alunos na nacionalização de si próprios, seus colegas e em sua própria família (SANTA CATARINA, 1943, p. 2-3, grifos do autor).

Na avaliação do inspetor, ao invés de atuarem como mediadores das atividades dos alunos, parte dos professores realizava todo o trabalho para as crianças, descaracterizando a finalidade socioeducativa das associações auxiliares. Na Circular nº 76, de 16 de agosto de 1943, fruto de uma reunião de inspetores escolares, constam algumas das preocupações dos professores no sentido de deixarem os alunos responsáveis pelo trabalho nas associações: “os alunos podem, no colar dos recortes, sujar o álbum”; “o jornal pode ficar deficientemente redigido; ao passar as notícias e artigos para o jornal, o aluno pode copiar mal, má letra e mau desenho, e além da diversidade de letra (três ou quatro alunos, em escrevendo o jornal, prejudicariam a estética do jornal)” (SANTA CATARINA, 1944, p. 72), o que denota preocupação com a avaliação que o DE fazia dos trabalhos. Além disso, por conta do trabalho extra nas associações, os professores diziam-se cansados e sobrecarregados, o que era criticado pelo DE, que avaliava que mais do que priorizar o caráter educativo, os professores preocupavam-se em impressionar as autoridades (SANTA CATARINA, 1944)¹⁸⁰.

A resistência à mudança, no sentido de dar protagonismo e autonomia aos alunos, permanecia entre o professorado catarinense ainda no ano de 1945. Talvez eles não tivessem compreendido o que o DE esperava deles, o porquê das mudanças ou as próprias bases epistemológicas da Escola Nova e, por conta disso, colocavam em ação os esquemas previamente estabelecidos acerca da relação professor-aluno, interpretando e recriando o proposto a partir de suas práticas anteriores. Como afirma Roger Chartier (2002a, p. 93), “a recepção inventa, desloca, distorce”. Certamente faltava a eles o que Lourenço Filho (1978) chama de uma

¹⁷⁹ Inclusão da autora.

¹⁸⁰ Circular nº 76, de 16 de agosto de 1943.

base sólida de conhecimento acerca das consideradas ciências fontes da educação. Base que a Reforma Trindade tentou proporcionar por meio do novo currículo da escola normal, ao qual grande parte dos professores em exercício não havia tido acesso. A Lei Orgânica do Ensino Primário Estadual, instituída pelo Decreto nº 298, de 18 de novembro de 1946, tentaria resolver esse imbróglio, reforçando o papel das associações auxiliares na mudança da cultura da escola primária nos moldes da Escola Nova, sobretudo nos grupos escolares, como será analisado no próximo capítulo.

4 A REFORMA ELPÍDIO BARBOSA (1946) COMO COORDENADA FINAL PARA O MAPA

Instruir, moralizar, civilizar, profissionalizar... Nacionalizar! Essas podem ser consideradas as coordenadas que traduzem o mapa da educação brasileira entre as décadas de 1930 e 1950, período de intenso processo de crescimento, urbanização e industrialização no país — estimado como o marco referencial da modernidade brasileira. Mapa esse que influenciou diretamente na constituição do solo e deu origem à paisagem que pode ser vista nas prescrições legais de moldes escolanovistas no Brasil e nas metamorfoses que culminaram na implementação da Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, em 1946. Neste documento, foi alicerçado que o estado de Santa Catarina oficializou os preceitos da Escola Nova na escolarização primária, sob a direção de Elpídio Barbosa.

Tyack e Cuban, ao discorrerem sobre a constituição das reformas escolares, revelam que

Nossa interpretação da reforma escolar mescla a análise política com a institucional. Uma perspectiva política mostra como os grupos se mobilizam para dar publicidade a certos problemas, inventar remédios e conseguir a adaptação de certas medidas políticas por conselhos escolares e legisladores. Compreender a verdadeira aplicação das reformas nas aulas – ou sua falta de aplicação – requer certa visão do caráter institucional das escolas (2001, p. 20).

Nessa perspectiva, este capítulo se propõe a apresentar os panoramas econômico, político e educacional que direcionaram a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário Nacional, analisando a sua influência na reforma instituída em Santa Catarina pelo Decreto nº 298/1946. Da mesma forma, busca evidenciar as estratégias arquitetadas por Elpídio Barbosa para a modificação do *habitus* pedagógico dos professores em ação nos grupos escolares nos moldes da Escola Nova nos anos que precederam a reforma e que por ela foram legitimados. Os realinhamentos, as supressões, as continuidades e as inovações trazidas pela reforma em relação ao indicado anteriormente pelo Departamento de Educação, por iniciativa de Sebastião Rocha e do próprio Elpídio Barbosa, são igualmente discutidos.

4.1 FIXANDO AS BASES NACIONAIS PARA UMA NOVA GEOGRAFIA DA LEGISLAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE

Ao abordar industrialização, Estado e sociedade no Brasil entre 1930 e 1945, Maria Cecília Spinosa Forjaz (1984) expõe um panorama de coalisão¹⁸¹ entre uma elite tradicional e uma burguesia industrial emergente como reação à crise de 1929 e à depressão econômica, abrindo um novo espaço político para uma recém-formada elite industrial e possibilitando olhares voltados para o arranque no processo de industrialização e desenvolvimento de uma nação coesa. Diretamente influenciado por um pensamento autoritário e por uma ação planificadora e intervencionista do Estado, foi por meio de associações e conselhos organizados que essa parcela de burocratas constituiu seu espaço e foi explorando suas perspectivas, como a institucionalização do crédito industrial, a campanha contra o livre comércio e o protecionismo alfandegário.

Em contrapartida, tornava-se relevante uma camada da classe média que investia seus esforços defendendo o desenvolvimento agrícola e indo contra a implementação da indústria, culpando-a pela miséria social e pela carestia. De igual modo, a classe operária tomou proporções de organização autônoma — dada pelo movimento sindical — e passou a conquistar seus direitos, ao mesmo tempo em que a indústria se expandia. Quanto ao cenário político-ideológico do período, temas como a unidade nacional e a integração do território, a soberania nacional, a rejeição dos modelos teóricos importados, a construção de um pensamento brasileiro e a necessidade de moldar uma sociedade brasileira pautada no corporativismo estavam na ordem do dia (FORJAZ, 1984).

Por esse ângulo, aprecia-se que a presença de novos atores no cenário político trouxe, igualmente, a necessidade de manutenção da ordem entre os setores divergentes, os regionalismos advindos das décadas anteriores e a luta de forças políticas de oposição. Nesse sentido, Getúlio Vargas¹⁸² e a implantação do

¹⁸¹ Conforme FORJAZ, 1984, essa coalisão foi dada por cafeicultores, oligarquias dissidentes (outros setores da burguesia agroexportadora ou produtora para o mercado interno), além de grandes comerciantes importadores. Uniram-se também a esses a burguesia industrial nascente e militares, intelectuais e burocratas representantes do Estado.

¹⁸² Natural de São Borja (RS), Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19 de abril de 1883. Bacharelou-se em Direito no ano de 1909 pela Faculdade de Direito de Porto Alegre e ingressou na política como deputado estadual pelo Partido Republicano Rio Grandense (PRR), cargo que exerceu por dois mandatos: 1909-1912 e 1917-1921. Em 1922, foi eleito deputado estadual, cadeira que ocupou por

Estado Novo, a partir dos anos 1930, teriam papel fundamental na implementação daquele que se definiria como o movimento de renovação educacional.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934 estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40 demonstram que, nessas décadas, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país (ANDREOTTI, s/d, p. 1).

Essas mudanças estavam associadas diretamente ao estabelecimento de hábitos de trabalho e à ideia cívica de inserção, progresso e conformidade social. Como instrumento político fundamental para a organização de uma nova gramática escolar e a difusão e instauração de um sistema educacional escolar coerente ao modelo de sociedade em ascensão, com vistas ao desenvolvimento de uma política nacional de educação, entrou em cena a Associação Brasileira de Educação (1924).

Nela, um grupo de intelectuais se auto-representou como elite que deveria dirigir por intermédio da educação o processo de transformação do país. Sua prática constituiu como objeto de intervenção política a ignorância, o vício, a doença e a indolência das populações brasileiras. E, no processo de debates desencadeado nas Conferências Nacionais, tal prática credenciou os agentes e as técnicas de intervenção preconizadas. A ABE funcionou assim como instância de organização e credenciamento de reformadores sociais, produzindo um espaço de ação política – o do técnico – que seria gradativamente alargado no interior da burocracia estatal, principalmente a partir de 1930 (CARVALHO, 2003, p. 48-49).

Nos discursos preconizados, contrários a uma educação instrutiva, livresca e intelectualista, cujo conhecimento poderia ser utilizado como fonte de desestabilização social, caberia à escola preparar as crianças para o uso do conhecimento aprendido. Para isso, a educação deveria assumir um molde “integral”, que, mais que transmitir a cultura científica, deveria educar os sentimentos, os gestos, o corpo e a mente da criança, disciplinando-a para viver em

dois mandatos consecutivos (1923-1926). Assumiu a pasta de Ministro da Fazenda a convite do Presidente Washington Luís Pereira de Sousa em 1927, deixando o cargo um ano depois para candidatar-se ao governo do Rio Grande do Sul. Eleito governador, assumiu o cargo em janeiro de 1928. No ano seguinte, foi escolhido para disputar a presidência da República pelos dirigentes da Aliança Liberal, concorrendo contra Júlio Prestes. Depois de perder a eleição, Vargas reassumiu o governo do Rio Grande do Sul e articulou o movimento de deposição do presidente Washington Luís, que ocorreu em outubro de 1930. Após o exercício de uma junta governativa, Vargas tomou posse como chefe do governo provisório em novembro de 1930, mandato que se estendeu até a promulgação da Constituição de 1934. Ainda em 1934, foi eleito presidente pela Assembleia Constituinte. Em novembro de 1937, deu início ao Estado Novo, anunciando a dissolução do Congresso e outorgando a nova Carta. Governou o país até outubro de 1945, quando foi deposto do cargo (PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO, 2019; ACADEMIA BRASILEIRA, 2019).

comunidade e para lidar com as demandas do mundo industrial (CARVALHO, 2003, p. 50).

Não se pode deixar de citar a preocupação e o esforço dedicados pelos intelectuais na discussão e na implementação de uma escola adequada para a educação das crianças nas zonas rurais, com o intuito de formar trabalhadores para o desenvolvimento dessas regiões, reduzir as disparidades entre o capital cultural da população urbana e da população rural e, acima de tudo, evitar o êxodo das pessoas do campo para as capitais — o que estimularia o desemprego e o aumento de epidemias em decorrência da falta de estrutura e saneamento. Sua função seria, pois, a de atuar “como o principal centro de civilização da comunidade rural”, tendo em vista que “a questão da educação rural não é somente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional; ela é de grande complexidade e toca os interesses essenciais do país” (AZEVEDO, 1933, p. 205). Entre os interesses mais substanciais estavam o da manutenção e sustentação do progresso econômico, fixando uma distribuição racional da população e visando alcançar a máxima do “homem certo no lugar certo” (CARVALHO, 2003, p. 54).

Tal qual a organização do trabalho no interior das fábricas deveria também ser organizada a rotina escolar. Nesse sentido, dispositivos como a orientação profissional, os testes de aptidão, a classificação de alunos em classes homogêneas, bem como projetos de reestruturação do sistema escolar e metodologias de ensino mais ativas, pautadas nos interesses e habilidades individuais dos alunos, transformariam a escola não apenas em uma “sociedade em miniatura”, mas em um ambiente racional e sistematizado de trabalho. Assim, falar em uma instituição educativa pautada nos moldes da racionalização do trabalho industrial ou organização do trabalho, como difundidos nos discursos da ABE, significava fazer funcionar na escola

[...] A hierarquização dos papéis sociais, formando elites condutoras e povo produtivo. [...] Referida às populações pobres, aparece como disciplinamento, pela distribuição regrada das populações em espaços adequados, pela regulamentação regrada do lazer e do trabalho. Nesta acepção, englobava medidas destinadas a atenuar conflitos de classe e a aumentar a produtividade do trabalhador, envolvendo questões de saúde e moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial na ordem capitalista (CARVALHO, 2003, p. 50-51).

“Saúde, moral e trabalho”, aliados a um discurso de unificação nacional, fundiram-se como a bandeira representativa da educação nacional. Em termos

práticos, afora a implementação de uma nova escola e de novos métodos de ensino para as camadas populares, caberia o investimento na educação secundária e superior para a capacitação das “elites diretoras” e na formação daqueles que seriam os “organizadores da alma popular”, os professores (CARVALHO, 2003, p. 82; 92; 93). Como meio de reunir e controlar o aparelhamento escolar, competiria ao governo federal criar estratégias que viessem a concretizar os discursos entusiastas.

Apesar das convergências nas alocações dos intelectuais da educação, cabe ressaltar que nem todas as falas concorriam para o mesmo ponto, pois, como já dito, havia no interior da ABE, até meados de 1931, diferentes versões para o que se chamaria de educação ideal, entre as quais dois grupos ganhavam destaque. Se, por um lado, os denominados pioneiros — representados por educadores profissionais — defendiam a uniformização e a homogeneização da federação por meio de uma escola pública laica, baseada no biologicismo e no cientificismo, de outro, os líderes católicos primavam pela construção de um estado-nação que tivesse o catolicismo como fio condutor para a edificação do espírito nacional. Em ambos os vieses, eram defendidos métodos mais ativos de ensino (CARVALHO, 2003).

Ambo os grupos, defendendo os interesses da classe dominante, representavam dois seguimentos das mesmas. Um, no horizonte da ideologia liberal com os ideais de paz social, estabilidade e cooperação; outro, objetivando a recuperação de uma cosmovisão ética, única, capaz de manter os mesmos ideais debaixo da autoridade de Deus. E com certeza a limitação que a igreja católica impôs às tentativas renovadoras era de interesse do Estado, a qual se evidencia (*mais tarde*)¹⁸³ na própria elaboração da Constituição que acabou reproduzindo na instância jurídica interesses dominantes que satisfiz a todos (CURY, 1984, p. 189).

É válido frisar que mesmo entre os pioneiros não havia uniformidade entre as teses levantadas. O principal exemplo pode ser encontrado nas ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. O primeiro, enquanto aluno de J. Dewey, defendia uma escola “democrática, única e capaz de implantar na sociedade capitalista mecanismos aperfeiçoadores do sistema democrático e seus males”. De acesso a todos e profissionalizada, a escola deveria transformar-se em um “instrumento capaz de reconstruir a sociedade”. Já o segundo, influenciado por Durkheim, privilegiava a formação das elites e o papel da educação na manutenção de uma estratificação e mobilidade social baseada no *status* profissional. Nesse modelo, a educação escolar

¹⁸³ Inclusão da autora.

deveria oferecer o conhecimento para que cada um pudesse descobrir e reconhecer seu lugar na sociedade, ou seja, “uns para o trabalho manual, outros para a produção intelectual e a todos a possibilidade da mobilidade e ascensão social” (CURY, 1984, p. 21).

Coadunado às preleções da ABE, Getúlio Vargas, na posição de Presidente provisório¹⁸⁴, inaugurou, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), com o intuito de dar organicidade a um sistema educacional de cunho nacional, ao qual os estados, até então com políticas independentes, estariam subordinados (ANDREOTTI, s/d). Francisco Campos¹⁸⁵, à frente desse Ministério (1930 - 1932), priorizou a organização dos ensinos secundário, comercial e superior. Um projeto de educação totalmente voltado para a formação da elite política para o país que, correspondente aos ideais católicos, estreitou os laços entre a igreja — tão necessária à manutenção da moral social — e os ideais políticos de Getúlio Vargas, que estabeleceu um decreto, em abril de 1931¹⁸⁶, permitindo o ensino religioso nas escolas públicas (MORAES, 1992; SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

A criação do MES significou o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo Federal — até 1945 —, de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no País (MORAES, 1992, p. 293).

Ainda em 1931, Vargas e Campos solicitaram aos intelectuais da ABE o que pode ser chamado de “fórmula feliz” para a educação nacional, como resultado das discussões da IV Conferência Nacional de Educação — fórmula essa que já estava

¹⁸⁴ Getúlio Vargas permaneceu como dirigente maior da federação entre 1930 e 1945, tendo sua política caracterizada pelas seguintes fases: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); e Estado Novo (1937-1945).

¹⁸⁵ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) formou-se em direito em 1914 pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte (MG). Iniciou sua carreira política como deputado estadual em 1919, pelo Partido Republicano Mineiro (PRM). Em 1926, assumiu a Secretaria do Interior, em Minas Gerais, onde realizou uma significativa reforma educacional primária neste estado, sendo a pioneira sob os postulados defendidos pelo movimento da escola nova no país. Participou das articulações que levaram ao fim da República Velha e, com Vargas como Presidente provisório, tomou posse como ministro no recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Durante seu mandato, promoveu a reforma do ensino secundário e universitário. Deixou o Ministério em setembro de 1932. Foi nomeado como consultor geral da República, no Rio de Janeiro, em 1933. Assumiu a secretaria de Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira, em 1935. Nomeado como Ministro da Justiça em 1937, foi encarregado por Vargas de elaborar naquele ano a nova constituição para o país (FGV CPDOC, 2019b).

¹⁸⁶ BRASIL, 1931a.

previamente articulada a partir das reformas consagradas pelo então Ministro da Educação —, cujas proposições davam ênfase ao seguimento católico (CARVALHO, 2003; CUNHA, 2003). Mediante a brecha exposta pelo presidente da conferência, Fernando Magalhães¹⁸⁷, de que haveria pouco tempo para as discussões e que a resposta solicitada pelos dirigentes do estado deveria ficar para o próximo encontro anual, Nóbrega da Cunha, partidário de Fernando de Azevedo, encaminhou o requerimento para a assembleia, colocando-se na função de esboçar os termos de uma política educacional que seria encaminhada para conhecimento dos membros da V Conferência. Em declaração anexa ao requerimento, além das explicações dadas à iniciativa, Nóbrega da Cunha, como anteriormente frisado, anunciava que seria Fernando de Azevedo quem assumiria a “suprema liderança da nova educação no Brasil”, consubstanciando em forma de manifesto os pilares fundamentais da educação nacional (CUNHA, 2003, p. 59).

Com a declaração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, o seguimento católico se dissociou da ABE, formando a CCBE e encaminhando ao governo, assim como os pioneiros, um “memorial” pedindo a aprovação constitucional de suas teses (CURY, 1984). Em 1933, foi instalada a Assembleia Constituinte e, no ano seguinte, foi aprovado o texto constitucional, ou Constituição da República Federativa de 1934, e Vargas foi eleito indiretamente Presidente. Nesta constituição, a educação ocuparia lugar de destaque e incorporaria muitas das propostas debatidas por ambas as vertentes. Entre os temas presentes, o plano nacional de educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a organização dos sistemas educacionais, o ensino religioso, a liberdade de cátedra e a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino (COSTA, 2002).

Quanto aos fins da educação e os anseios de católicos e pioneiros, observa-se que

¹⁸⁷ Fernando Augusto Ribeiro Magalhães (1878 - 1944) nasceu no Rio de Janeiro, onde bacharelou-se em ciências e letras pelo Colégio Pedro II e doutorou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1899). Ingressou na carreira docente em 1900, atuando como educador e diretor em escolas e faculdades de medicina, entre elas, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1930). Foi presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1929, 1931 e 1932, bem como membro da Academia Nacional de Medicina e de outras associações médicas nacionais e estrangeiras (FGV CPDOC, 2019a).

Para um Estado que tinha que satisfazer à intenção industrializante de seguimentos da classe dominante, a meta dos Pioneiros lhe era favorável pois nesta direção a educação técnico-profissional é fundamental. A escola toma a si a responsabilidade de conferir a necessária diplomação para o trabalho. E torna-se com isto o instrumento capaz de lançar ao indivíduo a necessária legitimação ideológica de sua situação de classe. Além disto a responsabilização da condução da nova ordem em torno do Estado favorecia a tendência centralizante do Estado, e a inserção da democratização escolar no corpo da Constituição ajudava a conferir maior grau de legitimação ao Governo, uma vez que com isto atenderia àquilo que na nação era tido como essencial: uma boa educação. Garantido pela classe dominante e sem contar com as classes populares urbanas, o Estado acabou por satisfazer a todos, pelo menos formalmente. Grande parte das propostas do “Manifesto” não foram, senão genericamente, incluídas na constituição de 34, o que evidencia além das resistências encontradas, a permissão dessas resistências como meio limitador do alcance das reformas (CURY, 1984, p. 188).

Apesar de a Constituição ter sido o marco de renovação educacional para o país, curta foi a sua duração. Sua proposta, mais liberal que centralizadora, não agradou Vargas, que permanecia com seu poder limitado à aprovação do Congresso ao mesmo tempo em que crescia a participação política da população e os movimentos populares contrários. Limitado também seria seu tempo de permanência no governo, definido pela Carta Magna em quatro anos, sem possibilidade de reeleição. Sobre esse panorama, Dulce Chaves Pandolfi (2004, p. 184) afirma que

Com o estabelecimento do regime constitucional, a participação política da população aumentou e, em pouco tempo, o processo político radicalizou-se. Em março de 1935 foi criada a Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma organização política de amplitude nacional que fazia oposição cerrada a Vargas. Muitos revolucionários de 1930, insatisfeitos com o governo, aderiram à organização. Sob o comando dos tenentes e dos comunistas, a ANL rapidamente transformou-se num grande movimento de massas.

Entretanto, mesmo conseguindo apoio do Congresso na aprovação de leis para cercear as ameaças políticas e populares ao governo, Getúlio Vargas não possuía essa mesma adesão quando o assunto era a prorrogação de seu mandato. Como garantia de seu poder, firmou aliança com um grupo de militares — contrários aos tenentistas adeptos à Aliança Nacional Libertadora (ANL) — e organizou estratégias para desarticular os focos que identificava como resistência. Em novembro de 1937, efetivou seu golpe de estado (PANDOLFI, 2004). Junto a ele, uma nova constituição daria suporte ao seu governo e garantiria a centralidade do poder que desejava.

O Plano Nacional de Educação, cuja responsabilidade de elaboração esteve a cargo do Conselho Nacional de Educação¹⁸⁸, empossado no ano de 1937, também foi descontinuado com o fechamento do Congresso. O anteprojeto contendo 504 artigos já havia sido encaminhado para análise a uma comissão especial da Câmara dos Deputados em maio do mesmo ano, mas, sendo considerado utópico diante das complexidades e limitações do país, não passou pelo crivo dos avaliadores (CURY, 2013; FARIA, 2015).

Abrindo parênteses ao projeto educacional idealizado pelo Conselho em 1937 e descontinuado pelo Estado Novo, esse havia sido definido como “um código de educação nacional, destinado a servir de base ao funcionamento das instituições educativas escolares e extraescolares, públicas e privadas, em todo o país”. Ele seguia alguns dos princípios posteriormente integrados à Carta Magna do Estado Novo, como o ensino da religião, da educação moral e cívica e da educação física. Do objetivo da educação, ressaltava a formação do “homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas”, baseado em princípios cristãos, patrióticos e solidários. O ensino primário permaneceria ainda sob encargo dos estados, restando à União a incumbência de regulamentar e atuar mais diretamente somente nas regiões com a presença de imigrantes estrangeiros (FARIA, 2015, p. 77).

Em matéria de educação, a Carta Magna de 1937 colocava o ensino profissional às classes menos favorecidas como primeiro dever do estado. O ensino primário permaneceu de caráter obrigatório, eximindo a gratuidade e exigindo o pagamento de mensalidades para aqueles que não comprovassem limitação de renda. Seguindo com os propósitos de homogeneização e uniformização da nação e consoante ao projeto nacionalista de governo, a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais se tornaram obrigatórios em todas as escolas — normal, primária ou secundária. A fundação de escolas em todos os níveis de ensino aos menos abastados se tornaria dever da nação, de estados e municípios,

¹⁸⁸ O Conselho Nacional de Educação foi criado por Francisco Campos no ano de 1931 pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril. Como propósito, trazia em seu artigo 2º “colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”. Seriam representantes do conselho educadores e intelectuais com experiência e conhecimento acerca dos assuntos educacionais, escolhidos e nomeados pelo Presidente da República. Entre suas principais atribuições estava elaborar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior em consonância com os interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931, p.1).

permanecendo como direito da infância e da juventude, conforme o artigo 129, “receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937). Nas entrelinhas da Constituição, a educação escolar assumiria o caráter nacionalista e classicista, voltado essencialmente à formação de mão de obra para o trabalho, além de religiosa e moral. Em discurso pronunciado em comemoração ao centenário de fundação do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) no ano de 1937, Gustavo Capanema, Ministro da Educação durante o Estado Novo, afirmou o posicionamento do governo diante das questões educacionais:

Assim, quando dizemos que a educação ficará a serviço da Nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se sobre o sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isto estão sob a guarda, o controle e a defesa do Estado (1937, p. 21 apud SANTOS SILVA, 1980, p. 25).

Na proposta ideológica de educação da época, a educação seria a “fórmula mágica” que alavancaria a resolução dos problemas nacionais, trazendo consigo a ordem nacional e o progresso econômico e científico. Azevedo de Amaral (1939, p. 4), jornalista e ensaísta no período, conseguiu traduzir em breves palavras os ideais propagados pelo governo brasileiro:

A manutenção da nacionalidade, o seu progresso e desenvolvimento, estão presos à questão educacional. É preciso educar-se o povo, despertando-lhe noções de civismo, de culto pela Pátria, de respeito aos seus maiores, de amor às nossas coisas. Paralelamente, o preparo das elites, encaminhando os moços, cultivando-os para serem os sustentáculos do Brasil, garantindo-o sabiamente (apud SANTOS SILVA, 1980, p. 26).

Cabe aqui ilustrar os posicionamentos dos pioneiros Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, considerados liberalistas frente à política educacional instalada. Azevedo, em seu livro “A cultura brasileira”, afirma que:

A nova Constituição, outorgada em 1937, reafirmou com efeito, levando ainda mais do que a Constituição de 1934, as finalidades e as bases democráticas da educação nacional, não só estabelecendo pelo art. 128 que “a arte e a ciência ou seu ensino são livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares” como também mantendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias e sobretudo, dando preponderância, no programa de política escolar ao ensino pré-vocacional e profissional, que se destina “às classes menos” favorecidas e é em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (art. 129) (AZEVEDO, 1940, p. 409).

Infere-se que a posição de Azevedo diante das preleções educacionais governistas ia ao encontro da filosofia segmentária de formação profissional das massas e desenvolvimento intelectual das elites, demonstrando que, mais que lutar por uma nação democrática, os interesses em afirmar coletivamente traços de sua bandeira como educador prevaleciam: a sustentação da estrutura social baseada no *status* profissional. Santos Silva (1980, p. 40) expressa o pensamento paradoxal do intelectual quando relata que enquanto Azevedo “condenava a escola e os métodos pedagógicos tradicionais, louvava as modificações educacionais inspiradas no fascismo¹⁸⁹ que foram introduzidas pelo Estado Novo”.

Lourenço Filho, representante do governo como diretor do Inep^{190; 191}, apoiava o nacionalismo e buscava demonstrar a influência direta da educação nas questões de profissionalização, disciplinamento, homogeneização e segurança nacional. Para ele, a formação do sentimento cívico deveria transversalizar todas as disciplinas do currículo da educação primária e secundária, explicitando, ao abordar educação e segurança nacional (1940, p. 3), os fins dessa modalidade de ensino:

A educação primária deve ter como fito capital “homogeneizar” a população. Dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da Geografia e da História pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e da comunhão nacional repousam. Nas escolas secundárias, os mesmos propósitos devem persistir. Convém salientar, que em razão mesmo da idade do discipulado e de seu maior desenvolvimento mental, uma mais deliberada ação do sentido cívico deverá aí exercer-se (apud SANTOS SILVA, 1980, p. 38).

O mesmo não se pode afirmar de Anísio Teixeira. Esse foi encarado como um oponente político pelas inovações desenvolvidas à frente da educação do Distrito Federal, sobretudo no que tange à criação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Tendo seu projeto pedagógico pautado em bases democráticas e voltado ao

¹⁸⁹ Ainda em “A Cultura Brasileira” (1940, p. 412), Azevedo exalta o sentido nacionalista tomado pela Constituição de 1937, enaltecendo o uso obrigatório da bandeira, escudo e brasão das armas em território nacional e a centralidade do governo diante da educação e da cultura. Sobre ela, afirma que “fixava aspectos fundamentais dessa sensibilidade, através dos quais tocamos a um temperamento coletivo e, talvez, mais longe ainda, a uma vocação nacional, cujo conteúdo não se esgotou sobre o plano político”.

¹⁹⁰ Designado Instituto Nacional de Pedagogia, o órgão foi criado pelo Decreto-lei nº 378, de 12 de janeiro de 1937, dando nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, alterando, entre outras iniciativas, a denominação do órgão para Ministério da Educação e Saúde. Fundado com o objetivo de realizar pesquisas sobre os problemas educacionais, iniciou suas atividades no ano de 1938 sob a direção de Lourenço Filho, já com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (BRASIL, 2018).

¹⁹¹ Lourenço Filho conduziu o processo de organização e permaneceu à frente do Instituto entre os anos de 1938 e 1946.

desenvolvimento da pesquisa e à produção intelectual técnica e científica, a UDF era vista pelo governo e seus seguidores como um local de propagação de ideias comunistas. Com a declaração do “estado de sítio” pelo governo em novembro de 1935 e a prisão de alguns de seus assessores diretos, Anísio foi forçado a pedir demissão ainda naquele ano, permanecendo afastado das questões educacionais nacionais durante todo o período do Estado Novo. Considerava-se não um político, mas um educador guiado por sua técnica e consciência profissional (LOPES, 2006; FAVERO, 2008).

Mas a assimilação cultural tão ambicionada por Vargas ainda encontraria problemas em face do alto contingente de imigrantes nos estados do Sul, que ainda preservavam muitos elementos culturais de seus países de origem, inclusive a prevalência do idioma no interior de escolas étnicas particulares. A eclosão da Segunda Guerra Mundial e a participação do Brasil na luta contra a Alemanha acentuou ainda mais as preocupações governistas, haja vista o temor de que o vínculo patriótico dos alemães com a terra natal causasse conflitos com o estado. Como forma de lidar com essa situação foi criada, no ano de 1938, por meio do Decreto-lei nº 868, de 18 de novembro, a Comissão Nacional do Ensino Primário, que tinha entre suas responsabilidades desenvolver um plano de nacionalização do ensino primário para as zonas de população estrangeira em parceria com os governos estaduais e municipais. Para levar a cabo as medidas estabelecidas, incentivos federais foram destinados para as escolas primárias desses núcleos. Segundo Fiori (1975, p. 163),

Nessa época – ano de 1938 – os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul elaboraram as primeiras leis nacionalizadoras, concebidas dentro de um mesmo plano e com idêntica concepção da problemática. Nesses três Estados, o ensino primário passou a ser ministrado exclusivamente em português; foram proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não o nacional; os estabelecimentos não podiam receber subvenções dos governos ou de instituições estrangeiras; as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus diretores e professores fossem de nacionalidade brasileira. E passou a haver severas penas, para os infratores de quaisquer dessas determinações legais.

Santa Catarina reafirmou sua política de nacionalização a partir do Decreto nº 88, de 31 de março de 1938. Iniciado em moldes considerados liberais na década de 1910, com a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial, o processo de abasileiramento dos filhos de imigrantes desencadeou o fechamento de inúmeras

escolas estrangeiras em 1917 no Sul do país. No ano seguinte, o governo federal passou a destinar verbas para sua subvenção, desde que cumpridas às exigências legais. Orestes Guimarães, no posto de Inspetor Geral de Ensino e, a partir de 1918, de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União em Santa Catarina, estabeleceu uma política que foi ao encontro das necessidades tanto de preparação profissional quanto de expansão da rede escolar nas zonas de colonização, o que incluía, entre outros pontos, a inserção da disciplina de alemão no currículo da escola normal e a construção de escolas públicas nas regiões povoadas por imigrantes. Além disso, sua normatização abria espaço para a contratação de professores de nacionalidade estrangeira — desde que falassem o português — e, até mesmo, a inclusão no currículo de canções e hinos de outros idiomas (FIORI, 1975; TEIVE, 2008).

Nos anos 1930, assumindo conotação coercitiva, a nova legislação previa, entre outras questões, a obrigatoriedade de aulas ministradas na língua vernácula, a atuação somente de educadores e diretores brasileiros natos, além da proibição de subsídios de governos e instituições estrangeiras às instituições de ensino¹⁹². O não cumprimento das determinações legais implicaria no fechamento da escola (HACKENHAAR, 2015). Para fiscalizar essas instituições educativas, João dos Santos Areão assumiu o cargo de Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal e Nacionalização de Ensino, posição que até 1931 havia sido de Orestes Guimarães.

Na prática, é possível observar que a política de nacionalização instaurada em Santa Catarina começou a perder sua efetividade com o fim da Segunda Guerra Mundial, a queda do Estado Novo e o processo de redemocratização nacional. Nesses termos, a citação de Luiz Sanches Bezerra Trindade em relatório emitido no ano de 1947 retrata o momento vivido e a preocupação com o uso da língua diante das questões do ensino:

Quanto à nacionalização continuou esta Inspetoria Geral a exercer as atividades de sempre. Entretanto, finda a guerra mundial, o uso da língua estrangeira em núcleos de colonização, vindo sendo utilizada, notando-se

¹⁹² Diretrizes semelhantes foram estabelecidas pelo Decreto-lei federal nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Para as escolas rurais (ou étnicas), o artigo 85 determinava que o ensino fosse ministrado em língua portuguesa, incluindo a escrita do material didático, não devendo ser ensinado o idioma estrangeiro a menores de 14 anos. Nos programas, a obrigatoriedade do ensino de história e geografia do Brasil era estabelecida para os cursos primário e secundário (BRASIL, 1938).

em certas zonas um uso exagerado, com sintomas de represália. Já se encontra em Blumenau, por exemplo, pais em plena rua falando a língua estrangeira com seus filhos menores, até com crianças de colo. Já se encontra (verifiquei pessoalmente uns três casos) crianças de dois para três anos (nascidas no Brasil) que nada entendem da língua nacional. Acredita esta Inspetoria Geral que daqui três ou quatro anos teremos matrículas em escolas urbanas de crianças desconhecendo a língua vernácula, o que já não se verificava nos últimos anos (TRINDADE, 1947, p. 45).

Voltando ao panorama educacional nacional, reformas foram sendo realizadas até o fim do mandato de Getúlio Vargas, sob a batuta de Gustavo Capanema, cuja prioridade não era o ensino primário, mas o ensino profissional, tal como estabelecido constitucionalmente. Além disso, Capanema rearticulou as prescrições do ensino secundário, pontapé já dado por Campos em sua curta permanência no Ministério da Educação. Sobre as diretrizes estabelecidas por Capanema, Andreotti (2006, p. 109) assinala que

Nos anos da década de 40, Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, implementou uma reforma educacional denominada Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como trouxe, também, mudanças no ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal. No contexto do Estado Novo, essa reforma lançou as diretrizes da educação nacional até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar na qual o patriotismo era o foco central.

O ensino primário e as escolas formadoras de professores ganhariam sua legislação específica após o afastamento de Getúlio Vargas do governo e o início do processo de redemocratização do país. Assim, em um momento pós-guerra — quando o Brasil havia estado lado a lado com nações que lutaram em nome da democracia — e não havendo mais como manter o regime ditatorial, Vargas regulamentou e convocou eleições para o ano de 1945. Porém, o receio de que o atual Presidente permanecesse no poder fez com que ele fosse deposto por generais do alto comando em outubro do mesmo ano, efetivando as eleições presidenciais e para os membros da Assembleia Constituinte em dezembro de 1945 (COSTA, 2002).

Foi, portanto, em um período de transição entre a ditadura e a democracia que a primeira lei de ensino voltada para o primário foi aprovada. Com a renúncia de Vargas e aguardadas as eleições presidenciais, assumiu provisoriamente José

Linhares¹⁹³, que permaneceu no poder durante três meses. Naquele momento, com Raúl Leitão da Cunha¹⁹⁴ como Ministro da Educação, foram organizados os ensinos primário e normal, sob o Decreto-lei nº 8.529 e o Decreto-lei nº 8.530, respectivamente — ambos de 2 de janeiro de 1946 (ARAUJO, 2009).

A queda do Estado Novo abriu espaço para que, finalmente, o Brasil pudesse implementar sua primeira lei nacional para o ensino primário. No entanto, apesar de ter sido aprovada em um momento de transição para a democracia, seu texto original foi elaborado por dirigentes e intelectuais ainda no período ditatorial, fato que nos direciona a uma continuidade do pensamento levado a cabo pelo governo Vargas, pelo menos no que tange ao conceito educacional e às metodologias de ensino até a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961.

Apesar da educação escolar ter sido um tema crucial no governo Vargas, percebe-se que o ensino primário foi deveras negligenciado em seu mandato, que via na formação profissional a resposta para os problemas de capacitação das massas. Essa preferência, para além dos discursos emitidos pelo Presidente e seus assessores, foi legalmente expressa pela Constituição de 1937. A ênfase dada ao ensino secundário evidenciava a necessidade dos dirigentes na formação de uma elite intelectual para as esferas política e administrativa do país, reafirmando o compromisso de Capanema com a elaboração de um sistema educacional em consonância com a divisão econômica e social do trabalho. Dessa forma, do ponto de vista político, “somente com elites bem formadas se resolveria o problema do

¹⁹³ Natural do Ceará, José Linhares nasceu em 28 de janeiro de 1886. Filho do Coronel Francisco Alves Linhares e de Josefa Caracas Linhares, bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de São Paulo em 1908. Tendo atuado como juiz e desembargador, foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal em 1937, ascendendo à presidência do Supremo no ano de 1945. Na qualidade de Chefe do Poder Judiciário, assumiu a presidência da República entre outubro de 1945 e janeiro de 1946 (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019).

¹⁹⁴ Natural do Rio de Janeiro, Raúl Leitão da Cunha (1881-1947) formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1903, quando seguiu para a Europa para se especializar em anatomia patológica. Ingressou na carreira docente em 1907 como professor substituto na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, posteriormente denominada Faculdade Nacional de Medicina, instituição onde permaneceu por toda a sua trajetória profissional. Foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública Municipal do Rio de Janeiro em 1910, permanecendo até 1920. Em 1920, assumiu a direção dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro, ficando no cargo até 1926. Ingressou na carreira política em 1928, quando foi eleito vereador pelo Distrito Federal, exercendo o mandato até 1930. Eleger-se deputado pelo Distrito Federal pelo Partido Democrático em 1933, participando dos trabalhos constituintes até maio de 1935. Durante o Estado Novo (1937 - 1945), foi integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos de 1940, 1943, 1945 e 1946, reitor da Universidade do Brasil (1940-1947) e diretor da Faculdade Nacional de Filosofia dessa mesma universidade. Foi designado Ministro da Educação e Saúde no período de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946, durante o governo José Linhares (FGV CPDOC, 2019c).

ensino primário”, assim como haveria a possibilidade de mobilizar todos os elementos que viessem a garantir o projeto desejado de uma civilização nacional (FARIA, 2015, p. 39).

Sobre o posicionamento do governo diante do ensino, Otaíza de Oliveira Romanelli (2001, p. 142) declara a presença de uma postura autoritária quanto ao controle da expansão do ensino elitista diante do ensino secundário e da manutenção de algumas carreiras no ensino superior. Essa conduta, segundo a autora,

Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder.

Todavia, a despeito de ser bastante referenciado por suas reformas no ensino secundário e profissional no início da década de 1940, não se pode negar a preocupação de Gustavo Capanema quanto ao desenvolvimento do ensino primário. As dificuldades, contudo, eram grandes por conta da escassez de recursos destinados aos estados pela União. A responsabilidade distribuída a eles para legislarem sobre o ensino e a existência de 22 diferentes modelos educacionais também tornavam complexa a aprovação de uma diretriz comum (FARIA, 2015). Atenta-se, porém, que apesar de prescrições distintas, os estados apresentavam aspectos comuns em suas propostas educacionais, influenciadas pelas discussões realizadas e decisões tomadas nas Conferências Nacionais de Educação efetivadas pela ABE e pela atuação de algumas diretrizes gerais traçadas pelo governo após a implantação no Ministério da Educação. Essas convergências aconteciam especialmente no que dizia respeito à aplicação de metodologias mais ativas, à importância dedicada à formação de professores para as transformações desejadas na cultura das escolas da rede pública e à importância da língua no processo de construção social. Naquele momento histórico,

O que o ensino primário reclamava, por tudo isso, era a segura definição de princípios, que viessem a atender aos interesses do povo brasileiro e que pudessem levar a todas as crianças as mesmas oportunidades de educação elementar. Argumenta-se que o regime de descentralização dos serviços do ensino, por mais de um século, havia obscurecido este aspecto da questão.

Eram necessários dispositivos constitucionais, claros e inequívocos, para a fixação de diretrizes onde a finalidade social da educação primária pudesse ser definida, para que o ensino pudesse ser planejado e a organização da rede escolar, e o financiamento das escolas passassem a operar dentro das normas de racionalização (FARIA, 2015, p. 70).

As tentativas de aprovação de uma Lei Orgânica para o ensino primário depois da Carta Magna de 1937 foram iniciadas no ano de 1939. A proposta foi elaborada pelos membros da Comissão Nacional do Ensino Primário, cujas atribuições eram:

- a) Organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) Definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;
- c) Caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) Estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário bem como as diretrizes que devam presidir a elaboração dos programas do ensino primário;
- e) Opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) Indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) Estudar a questão da gratuidade do ensino primário, opinando sobre as contribuições com que as pessoas menos necessitadas são obrigadas a concorrer para as caixas escolares, bem como sobre o destino a ser dado ao produto destas contribuições;
- h) Estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país (BRASIL, 1938a, p. 1).

As tarefas destinadas aos elaboradores de um plano de nacionalização integral para o ensino primário deixam transparecer as dúvidas do governo quanto à obrigatoriedade do ensino, apesar de privilegiar o combate ao analfabetismo. Ademais, a gratuidade do ensino, proposta pelos educadores liberais, continuava sendo um obstáculo, dado que o governo parecia acreditar que até mesmo os menos favorecidos deveriam contribuir com as caixas escolares. Já o ensino religioso, disciplina facultativa e presente nas escolas desde o início da década de 1930, demonstrava ainda não possuir critérios claros quanto à sua aplicação. Nota-se, dessa forma, que mais que estabelecer funções, as atribuições serviam como balizas para a condução do plano nacional de educação, já que predefiniam, nas suas entrelinhas, como deveria ser conduzido o discurso central sobre a alfabetização, a nacionalização de estrangeiros, a diferenciação entre educação

urbana e rural, a obrigatoriedade mediante quesitos específicos, a educação religiosa na grade curricular e a gratuidade perante contribuições.

Publicado pelo diário oficial de 20 de dezembro de 1939, o anteprojeto da Lei Orgânica foi alvo de muitas críticas e sugestões. Para Gustavo Capanema, a multiplicidade de condutas existentes em território nacional dificultava o trabalho de aglutinar, em um só documento, uma única proposta que viesse a contemplar a educação primária adequada a todos os estados da federação. Desse modo, juntamente com Lourenço Filho, decidiu encaminhar para cada estado uma cópia do anteprojeto e um questionário¹⁹⁵, objetivando um levantamento da situação geral do ensino no país. Os dados¹⁹⁶ deveriam ser levados para discussão na I Conferência Nacional de Educação e Saúde, organizada pelo Ministério da Educação em 1941 (FARIA, 2015).

A I Conferência Nacional de Educação, convocada por Getúlio Vargas e organizada pelo INEP, foi realizada entre os dias 10 e 15 de novembro. Tendo como base de discussão o Anteprojeto do Plano Nacional de Educação, elaborado em 1939, o encontro abriu a oportunidade para que os estados pudessem se pronunciar quanto aos ideais estabelecidos para a educação nacional, principalmente em relação ao ensino primário e normal. Entre as questões mais debatidas estavam a obrigatoriedade, a duração e o financiamento do ensino. Destaca-se que o encontro foi um marco inovador em seu processo democrático de construção de políticas públicas pelo diálogo travado entre governo e sociedade civil, atitude ainda inexistente em outro país do globo (FARIA, 2015; BRASIL, 2018).

Terminada a reunião e as análises, a Comissão Especial do Ensino deu parecer favorável à aprovação do anteprojeto, designando que a lei seria publicada e entraria em vigor em dezembro daquele mesmo ano, o que efetivamente não aconteceu. Apesar disso, os diálogos desencadearam novos avanços para o cenário da educação nacional, sendo instituído, no ano seguinte, o Fundo Nacional do Ensino Primário, cujos recursos, provenientes de tributos federais, seriam destinados para ampliação e melhoramento do sistema escolar primário de toda a

¹⁹⁵ FARIA, 2015, aponta que, no ano de 1936, Gustavo Capanema já havia realizado ação semelhante, tendo encaminhado aos estados um questionário denominado “Questionário para um inquérito”, para coletar informações para a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

¹⁹⁶ Conforme FARIA (2015), o levantamento realizado por Lourenço Filho e Gustavo Capanema foi publicado pelo INEP em 20 exemplares, cada qual ilustrando o panorama educacional de um dos estados. Um resumo com o montante de todos eles foi editado sob o título “Situação Geral do Ensino Primário”, em 1941.

federação. Para fixar os termos gerais do auxílio, um convênio deveria ser firmado entre os estados e a federação, o que ocorreu em novembro de 1942. No entanto, as verbas que seriam destinadas pela União somente chegaram aos estados em 1944, após novo rearranjo nas cláusulas do convênio, o que teria afetado diretamente a não aprovação do 2º Anteprojeto do Plano Educacional, que havia sido apresentado no ano de 1943 (BRASIL, 1942; FARIA, 2015).

Santa Catarina firmou o seu convênio com a União em 16 de novembro de 1942, o qual foi reafirmado pelo Decreto-lei estadual nº 756, de 2 de abril de 1943, e circulou nas escolas primárias por meio da Circular nº 35, emitida por Elpídio Barbosa quatro dias após sua publicação (Figuras 12 e 13). O convênio estabelecia que os 18 estados¹⁹⁷ integrantes do acordo ficariam comprometidos em aplicar 15% (no mínimo) de sua arrecadação para manutenção, ampliação e aperfeiçoamento de sua rede escolar a partir de 1944. Eles também deveriam estabelecer um convênio para financiamento da rede primária com os administradores municipais, com a aplicação de pelo menos 10%¹⁹⁸ da renda dos impostos coletados pelos municípios na educação primária.

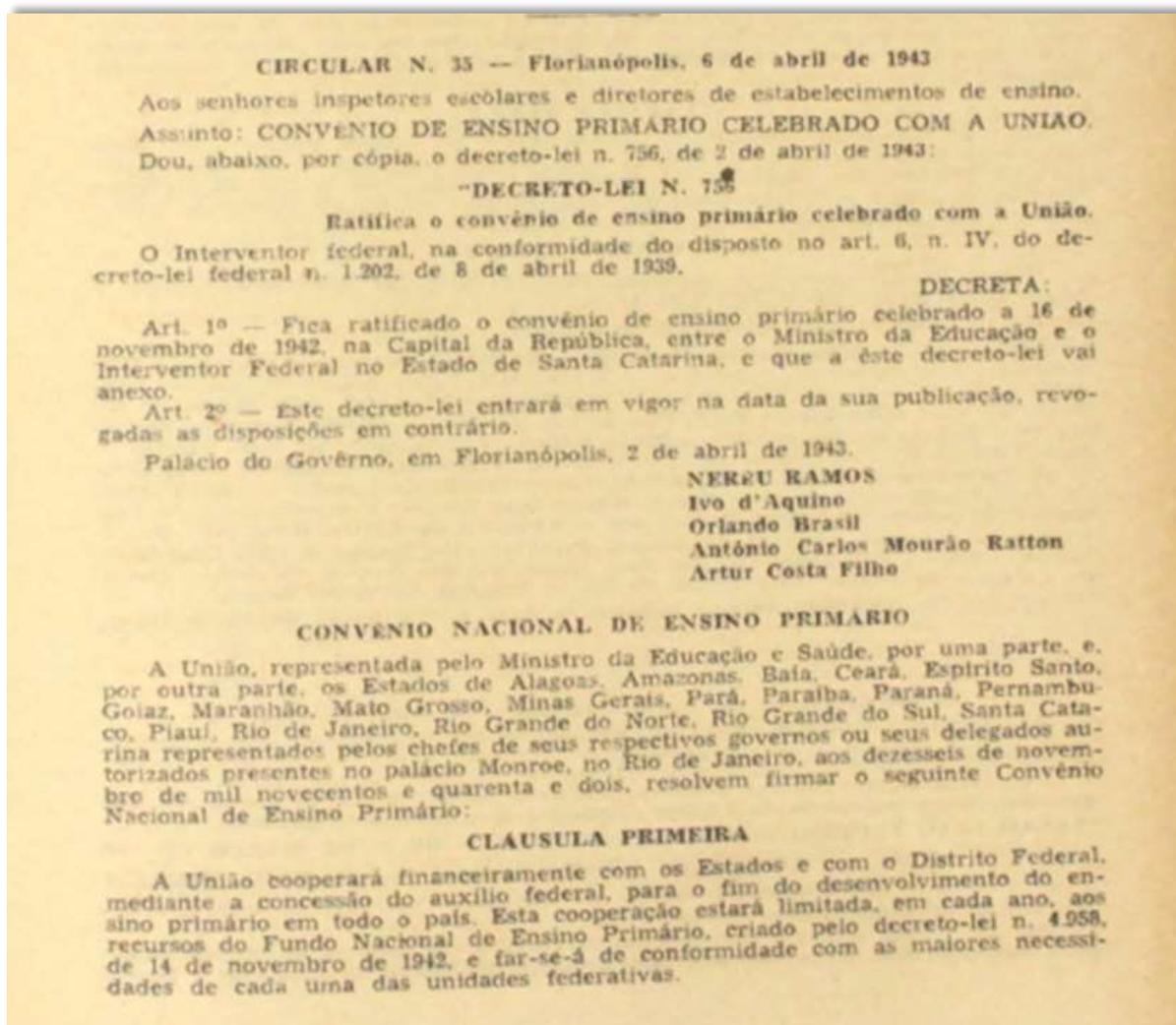
Apesar de participar ativamente da construção de um projeto educacional, não foi no mandato de Gustavo Capanema que a Lei Orgânica da Educação Primária foi decretada. Encaminhada sua terceira versão no fim de 1944 (FARIA, 2015), a primeira política que nortearia um ensino elementar de base única teria sua aprovação somente com o fim do Estado Novo, em janeiro de 1946. Promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946), coube aos estados reorganizarem suas propostas educacionais, dando início a um novo momento na história educacional brasileira — período em que se esperava uma uniformização nos moldes de organização e funcionamento da oferta educacional em todo o território, principalmente em termos de duração, limites para a obrigatoriedade do ensino e currículo. Com efeito, a legislação, em consonância com um maior investimento da União, possibilitaria um crescimento exponencial na oferta escolar, de modo a atingir toda a demanda de crianças de sete a 12 anos de idade que se encontrava ainda fora da escola, reduzindo, acima de tudo, o

¹⁹⁷ Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

¹⁹⁸ Pela legislação, essa taxa deveria ser reajustada em 1% ao ano entre os períodos de 1945 e 1949.

analfabetismo no país. Seria, pois, pautado nessas diretrizes, que Elpídio Barbosa reorganizaria o ensino catarinense em 1946¹⁹⁹, introduzindo oficialmente, segundo a historiografia do estado, os preceitos escolanovistas na educação pública local.

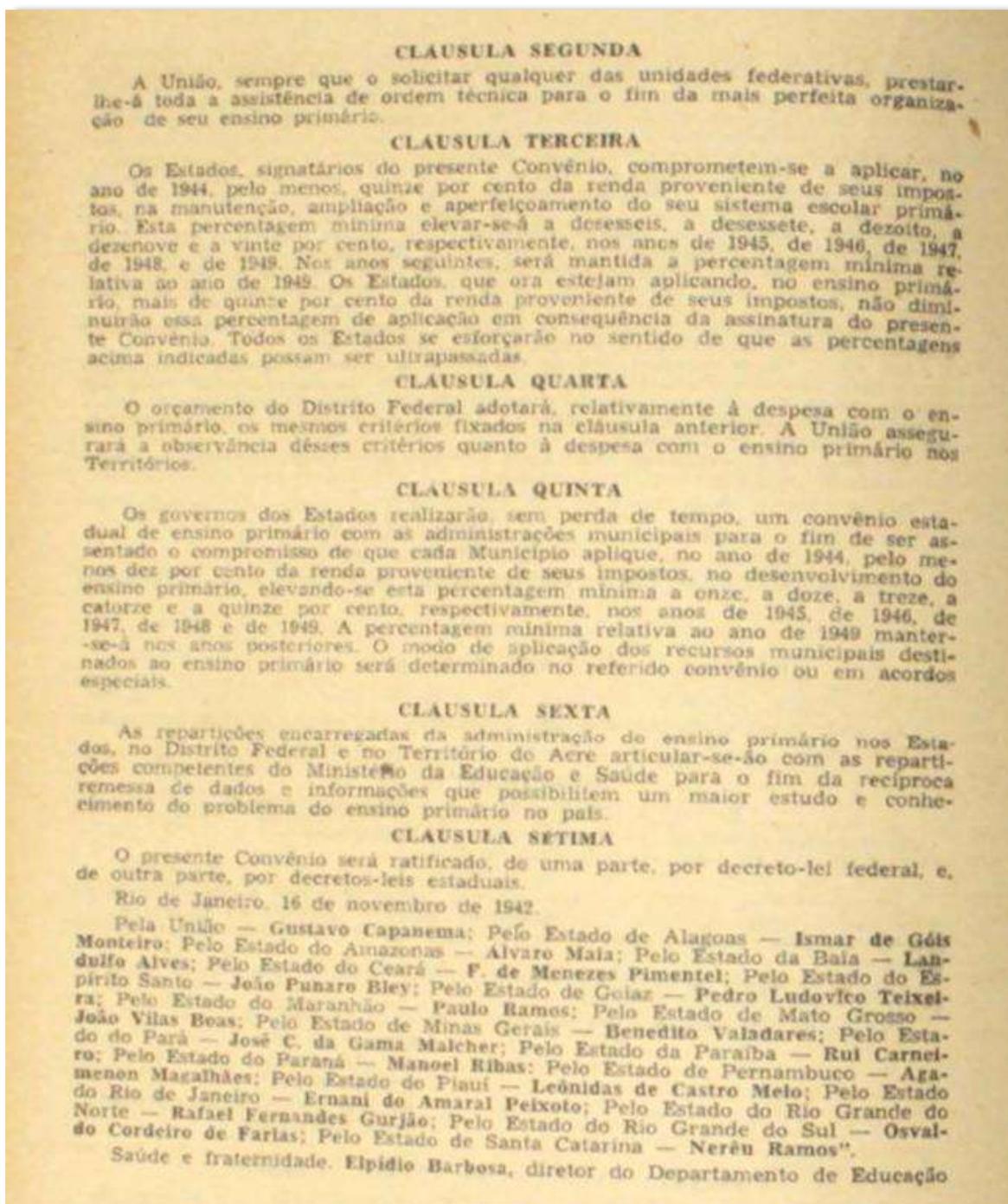
Figura 12 – Convênio de Ensino Primário Celebrado com a União (Continua)



Fonte: SANTA CATARINA, 1943, p. 19.

¹⁹⁹ Elpídio Barbosa não trabalhou sozinho. Foram seus colaboradores os educadores Luiz Sanches Bezerra da Trindade, João dos Santos Areão, Antonieta de Barros e Irmã Bernwarda Michele (SANTA CATARINA, 1951).

Figura 13 – Convênio de Ensino Primário Celebrado com a União (continuação)



Fonte: SANTA CATARINA, 1943, p. 20.

4.2 A GESTÃO DE ELPÍDIO BARBOSA E AS INICIATIVAS PARA MODIFICAR O “JEITO DE SER” DO PROFESSORADO DOS GRUPOS ESCOLARES

Natural de Florianópolis, Elpidio Barbosa (Figura 14) nasceu em 1909, às vésperas da reforma de maior impacto na educação catarinense, a Reforma Orestes

Guimarães. Apesar de ter cursado os níveis primário e secundário em colégios particulares, aos 21 anos de idade assumiu o cargo de diretor de grupo escolar na cidade de Mafra (1930) e, no ano seguinte, em Joinville. O fato de ter estudado no Ginásio Catarinense conferiu a ele essa possibilidade, pois, à época, um estágio de seis meses em um grupo escolar habilitava os ginasianos a ingressarem na carreira do meio administrativo escolar²⁰⁰ (OLIVEIRA JR., 2015; GENTIL, 2015). O cargo de diretor de grupos escolares possibilitou não apenas que ele conhecesse a legislação que direcionava o ensino público catarinense, mas exercê-la em seu *modus operandi* diário.

Figura 14 - Elpídio Barbosa (1909-1966)



Fonte: CUNHA, 2017, p. 194.

De 1931 a 1934, Elpídio Barbosa exerceu o cargo de inspetor escolar, cuja função era fiscalizar as escolas primárias quanto ao cumprimento da legislação

²⁰⁰ Esse posicionamento foi alterado pelo Decreto nº 30, de 1939, que dispõe sobre a carreira de diretor no magistério público do estado. Conforme a legislação, os diretores passariam a ser nomeados interinamente dentre os professores dos estabelecimentos e, após um ano de estágio, poderiam ser efetivados mediante parecer fundamentado do DE e avaliação prévia do inspetor escolar da região (GENTIL, 2015).

vigente, desde a burocracia e as estatísticas até a análise da conservação do prédio escolar e das dependências escolares (GENTIL, 2015). Em 1935, o êxito como diretor e inspetor escolar fez com que Elpídio Barbosa fosse alçado ao cargo de subdiretor técnico do DE, no qual se responsabilizou por estudar e elaborar planos, programas, métodos e processos de ensino para a Reforma Trindade, bem como questões relacionadas à inspeção escolar²⁰¹ do estado. Enquanto isso, seguia seus estudos na Faculdade de Direito, na qual se graduou em 1938 (SANTA CATARINA, 1935; GENTIL, 2015).

Foi em sua gestão como subdiretor técnico do DE que foram plantadas as primeiras sementes para a incorporação dos preceitos escolanovistas tanto na cultura das escolas normais quanto das escolas primárias do estado. Nesse período, uma de suas iniciativas para levar a Escola Nova aos professores em exercício na escola primária foi a realização das chamadas Semanas Educacionais, reuniões didáticas organizadas com o objetivo de orientar diretores e professores em relação aos preceitos da Escola Nova, aos novos parâmetros curriculares dela advindos, às novas práticas escolares e as questões relacionadas à nacionalização do ensino. Nessas semanas, juntamente com Luiz Bezerra da Trindade, diretor do DE, João dos Santos Areão, inspetor federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino em Santa Catarina, e Barreiros Filho, professor de português e literatura na escola normal da capital, disseminou estado afora as suas representações acerca da pedagogia da Escola Nova, as quais deveriam contribuir para a transformação da cultura da escola primária catarinense, especialmente dos grupos escolares (BOMBASSARO, 2006).

Subdivididos em aulas ou palestras, os assuntos debatidos nas Semanas Educacionais eram os mais diversos, desde a cooperação nos recreios, clubes agrícolas, canto, ginástica, higiene, centros de interesse e ensino religioso até as chamadas associações auxiliares da escola (FONTES, 1936). As questões relacionadas à escola ativa e aos novos métodos de ensino ficavam a cargo de Luiz Trindade, que também tinha a responsabilidade de propagar as vantagens do novo sistema de educação e o perfil do professor desejado. Em um relatório de autoria da

²⁰¹ A legislação não especifica as atribuições para essa inspeção. Todavia, o boletim “Organização do Ensino Primário e Normal do estado de Santa Catarina” (1942) sugere que essa função estaria direcionada a uma Inspeção Escolar Geral, no intuito de organizar/controlar o trabalho dos inspetores escolares das escolas primárias no estado.

professora Felicidade P. Figueiredo em avaliação de uma das semanas, realizada em 1936, é possível perceber o que era veiculado pelos técnicos do DE nessas ocasiões:

O principal é termos uma escola capaz de educar a criança, procurando incentivar na mesma o espírito de trabalho, para que a mesma uma vez fora da tutela familiar esteja apta para a vida adulta. Devemos alegrar o ambiente escolar, colocando quadros ou vasos com flores, para assim tornar mais agradável o ambiente escolar ao espírito da criança. Outro ponto capital da escola moderna é a liberdade. Devemos dar inteira liberdade a criança dentro da sala de aula. O professor deve cultivar o espírito de curiosidade da criança. Devendo abolir o sistema pouco produtivo do horário estipulado pelo professor. A criança que deve dizer o que quer aprender (FIGUEIREDO, 1936, p. 18).

A apropriação realizada pela professora das representações disseminadas nas palestras realizadas pelo DE oferece pistas sobre o projeto de uma escola em que criança teria a liberdade para aprender fazendo e de um professor capaz de despertar na criança o gosto pelo conhecimento e de planejar suas aulas segundo as necessidades e interesses dela. Para isso, o ambiente deveria ser organizado de forma que a criança pudesse se sentir à vontade para desenvolver suas atividades e, em consequência, aprender. Sobre esse mesmo ambiente, anos mais tarde, o DE, sob a gestão de Elpídio Barbosa, incluiria nos planos de trabalho²⁰² elaborados para as escolas um item específico denominado “Gosto Artístico”, descrevendo em detalhes como todos os espaços da escola deveriam ser arranjados, dando a ver uma representação um pouco distante daquela apresentada nas semanas²⁰³.

Conforme o documento elaborado para o ano de 1943, mais que a preocupação em oportunizar para a criança um ambiente apto ao desenvolvimento de suas capacidades, o DE prezava pela manutenção da ordem e pela conservação

²⁰² Os planos de trabalho foram introduzidos na cultura da escola primária catarinense no ano de 1943 e serviram tanto de manual de instruções para as atividades de diretores e professores quanto um guia disciplinar das condutas esperadas no ambiente escolar. Este guia ou manual possuía mais de 20 títulos que abordavam questões de ordem administrativa, metodológica e comportamental, entre elas, instruções para a matrícula e frequência escolar, normas para a organização dos alunos nas classes e nos recreios, requisição e uso do material escolar, higiene dos alunos e disciplina na escola. Faziam ainda parte do documento decretos, portarias e cópias das circulares enviadas às escolas. Foram localizados, na Coleção Elpídio Barbosa, planos de trabalho elaborados para os anos de 1943 a 1946 e 1948. Observa-se que todas as diretrizes presentes nos planos de trabalho foram incorporadas também ao Decreto nº 3.735/1946 – Regulamento para os estabelecimentos do Ensino Primário, expedido em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Primário desse mesmo ano (Decreto nº 298/1946).

²⁰³ Também no Decreto nº 967/1941, que trata das instruções para inspeção nas escolas isoladas, o DE afirma que o ambiente da escola deveria ser aconchegante e acolhedor, organizado com ornamentação sóbria e discreta e boa disposição dos móveis, ou seja, adequado ao estudo e ao trabalho e de modo a evitar distrações. Essa mesma diretriz é mantida pelo Decreto nº 3.733/1946.

do patrimônio escolar, comportamentos que deveriam também ser aprendidos pelas crianças. A postura rígida quanto ao controle do DE sobre o ambiente escolar fica evidente nas orientações emitidas:

- a) As salas de aulas e demais dependências do edifício escolar devem apresentar sempre, além de uma ornamentação sóbria, a mais rigorosa ordem: UM LUGAR PARA CADA COISA, CADA COISA EM SEU LUGAR.
- b) Sobre a mesa da classe ou escola será conservado somente o seguinte material:
 - 1 – um vaso com flores;
 - 2 – o programa de ensino;
 - 3 – o tinteiro, duas canetas e um lápis;
 - 4 – o Registro de Lições ou caderneta de tarefas diárias;
 - 5 – o livro de chamada, o qual, após ser feito o resumo do dia e lançados os apontamentos no quadro negro, será guardado na gaveta;
 - 6 – sobre os armários não será colocado objeto algum;
 - 7 – os móveis dispostos com arte e simetria, devem apresentar aspecto de ordem e perfeito asseio [...] (SANTA CATARINA, 1943b, p. 7).

Ainda sobre as Semanas Educacionais, Ticiane Bombassaro (2006) descreve que sua primeira edição aconteceu em 24 de maio de 1936, em Tubarão, e foi chamada de Semana Ruralista, haja vista que sua temática era relacionada à educação rural e à disseminação dos clubes agrícolas, questão que no DE era de responsabilidade do professor João dos Santos Areão. Ainda segundo Bombassaro, no mês seguinte, na cidade de Laguna, o evento assumiu a denominação Semanas Educacionais:

Embora continuasse a difundir a campanha nacionalizadora, e permanecesse em zona rural, a Semana instalada em Laguna ampliava seu leque temático e passava a chamar-se, eventualmente, “Semana Educacional”. A adjetivação sugere que o espaço de concentração de estudos demonstrava o gênero educativo do evento. Entretanto, a denominação “Ruralista” é substituída definitivamente, assim como, a partir dela, começam a difundir-se orientações mais uniformes para a educação traduzida em métodos pedagógicos (BOMBASSARO, 2006, p. 49).

A Elpídio Barbosa cabia, nessas ocasiões, a discussão de assuntos relativos às legislações federal e estadual direcionadas ao magistério, sobretudo questões referentes aos seus direitos e deveres, licenças, férias, aposentadoria e requerimentos (FONTES, 1936). Além disso, também eram de sua alçada os temas relacionados ao uso das bibliotecas escolares e estímulo à leitura:

O sr. Professor Elpídio Barbosa forneceu ao professorado, em suas aulas, utilíssimas explicações sobre os dispositivos constitucionais referentes ao magistério e legislação escolar. Referindo-se à criação de bibliotecas escolares, estendem-se o referido professor, em ótimas considerações sobre a utilidade das mesmas. Verdadeiramente, em qualquer escola uma coleção de bons livros é uma necessidade imperiosa. Devemos, entretanto,

zelar pela pureza dos livros que depositamos nas mãos infantis, a fim de que o efeito não seja contraproducente, tornando-nos responsáveis por suas consequências (BRANDÃO, 1936, fl. 15a).

Sobre a periodicidade dos encontros e o tempo em que as Semanas Educacionais atuaram como estratégia de formação para os professores em exercício, há algumas lacunas na historiografia catarinense que ainda precisam ser preenchidas. As evidências encontradas por Bombassaro (2006) sugerem que sete encontros foram realizados no primeiro ano do evento (1936) e um em 1937 e, que, ainda em 1942, elas se faziam presentes em relatórios emitidos pelo DE. Afora essas informações, duas fotos encontradas no acervo de Neide Fiori²⁰⁴ relatam na legenda eventos ocorridos nos anos de 1945 e 1946.

Para Elpídio Barbosa, as semanas tinham, ainda, a finalidade de ouvir os professores sobre as suas dificuldades em relação às mudanças desejadas pelo DE. Por meio delas, o departamento poderia conhecer melhor a realidade das escolas e os entraves encontrados pelos diretores e professores nas suas tentativas de transformar sua cultura. Segundo ele,

Em vários municípios realizou durante o ano o Departamento de Educação “Semanas Educacionais”, ou sejam (sic) reuniões de inspetores escolares e professores da região para a discussão e estudo de problemas e assuntos atinentes à educação. Proveitosas têm sido as “semanas”, porque além do contacto direto entre as autoridades superiores do ensino e professores, dão a estes oportunidade de melhor se esclarecerem acerca da orientação, dos métodos da legislação, e exporem de viva voz as dificuldades que vêm enfrentando no desempenho de suas funções (BARBOSA, 1942, s/p apud BOMBASSARO, 2006, p. 52).

Sua permanência por quase uma década como uma das estratégias do DE para a mudança de *habitus* do professor primário catarinense, considerando que foram reafirmadas pelo Decreto nº 3.735/1946, é reveladora no propósito de fazer com que as representações do DE acerca das bases filosóficas e metodológicas da Escola Nova fossem incorporadas pelos diretores, professores e inspetores escolares.

Outra estratégia utilizada pelo DE para modificar o *habitus* pedagógico dos professores em exercício nas escolas primárias foi a criação, em 1936, da Revista

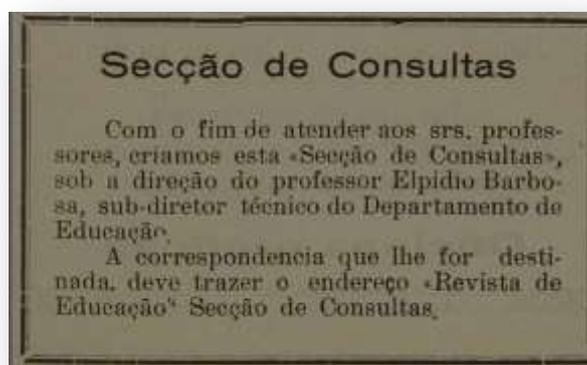
²⁰⁴ As fotos pertencem ao Acervo Memórias da Escola: Santa Catarina 1930-1945, organizado por Neide Fiori, e foram localizadas na coleção pessoal da profa. Gradys Mary Ghizoni Teive.

de Educação, idealizada pelo inspetor escolar Antônio Lucio²⁰⁵, publicada bimestralmente pela Imprensa Oficial do Estado e adquirida pelos professores por meio do pagamento de assinatura. A primeira página da edição de abertura desta revista revelava os seus objetivos:

[...] sendo o estado de Sta. Catarina uma das unidades da Federação que mais se tem dedicado á causa do ensino público, ocupando um posto de assinalado realce, com um corpo de professores esforçado e inteligente, brilhante, cooperador no seu engrandecimento intelectual, moral e social, não se justificava que ainda não tivesse uma publicação de natureza técnica, que viesse em auxílio do professor, sobretudo do primário, a cujo cargo se acha a formação da estrutura de nossa pátria. Foi assim pensando que deliberamos fundar nesta capital a <Revista de Educação>, - feita por professores e para os professores. Ela levará onde quer que haja um educador, a nossa palavra quente de fé e de entusiasmo em pról da causa educacional. **Será uma fonte de observações e de conhecimentos práticos que visam unicamente orientar e facilitar o professor na sua árdua missão** (REVISTA DE..., 1936, p. 1, grifos meus).

Além de membro do corpo editorial e secretário da revista, Elpídio Barbosa dirigia um espaço denominado “Secção de Consultas” (Figura 15), no qual se colocava à disposição dos professores para responder suas dúvidas e questões.

Figura 15 – Divulgação da Secção de Consultas nas páginas da Revista de Educação



Fonte: Revista de Educação, jan.-fev., 1936, p. 23.

No entanto, nos cinco exemplares²⁰⁶ encontrados no acervo da Biblioteca e Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, não foi possível localizar nenhuma

²⁰⁵ Inspetor de ensino na 1ª Circunscrição à época da fundação da revista, foi Diretor do Grupo Escolar Manoel Cruz – São Joaquim (1931); Diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho – Laguna (1932); e Diretor da Revista de Educação (GENTIL, 2015).

²⁰⁶ Dos exemplares encontrados, constam: n. 1 – jan.-fev. 1936; n. 2 – mar./abr. 1936; n. 4 e 5 – jul.-out. 1936; n. 6 – nov.-dez 1937; n. 7 – jan.-fev. 1937. Apesar de a última edição encontrada ser a de n. 7, não se pode afirmar que tenha sido o último volume da revista que circulou.

solicitação de diretores ou professores e, portanto, nenhum parecer de Elpídio Barbosa para esta seção. O único artigo escrito por ele foi sobre os clubes agrícolas escolares²⁰⁷, o qual foi editado quando no cargo de secretário do Diretório Regional dos Clubes Agrícolas Escolares. Anos mais tarde, já na função de diretor do DE, ele voltaria a consultar os professores acerca de seus problemas e dúvidas por intermédio das circulares, prática que já havia sido utilizada por Sebastião de Oliveira Rocha no ano de 1939.

Nesse sentido, chama a atenção nos números encontrados a pouca participação de diretores e professores das escolas, mesmo com forte estímulo para fazê-lo. Isso deve ter motivado o responsável pela seção Pontos de Vista²⁰⁸ a solicitar, na quarta e quinta edições, o apoio dos mestres na divulgação de sua prática pedagógica e de suas experiências em relação ao proposto pelo DE. Talvez tenha sido a exígua participação das escolas, ou a ausência de interlocução entre DE e escola, uma das causas da revista ter durado apenas dois anos, indo de 1936 a 1937. O fato de não ter circulação gratuita também pode ter causado o seu precoce desaparecimento, além de que havia os boletins do DE, implantados desde 1934, que veiculavam notícias sobre estatísticas do ensino primário, informações sobre história e geografia nacionais e estaduais, notícias sobre as atividades realizadas pelo DE e novos decretos acerca do ensino, além de questões relacionadas ao ensino sob a égide da Escola Nova. Mas, tal qual a revista, os boletins também tiveram vida efêmera, não tendo sido encontrados indícios de sua publicação a partir de 1938.

Em 1940, com a demissão do professor Sebastião de Oliveira Rocha, Elpídio Barbosa assumiu interinamente a Superintendência Geral do Ensino e, em 1942, com a extinção desse cargo, tomou posse como diretor do DE²⁰⁹. À frente da administração da educação no estado, ele encontrou um professorado que já estava às voltas com diferentes tentativas de mudança em relação ao novo “jeito de ser

²⁰⁷ Artigo publicado no exemplar n. 2, mar.-abr. 1936.

²⁰⁸ Na oportunidade, o jornalista anuncia a seção Pontos de Vista como um conjunto que faria parte da revista, no movimento de trazer à baila assuntos de interesse da classe de educadores de forma singela e simples.

²⁰⁹ Gentil (2015) e Cunha (2017) afirmam que Elpídio Barbosa permaneceu no cargo de Subdiretor Técnico do DE entre os anos de 1935 e 1940. Contudo, na ata da reunião de Inspetores Escolares de junho de 1940, Elpídio Barbosa aparece como Inspetor Escolar da 1ª Circunscrição, ao lado de Adriano Mosimann, que seria o Inspetor Geral do Ensino, atribuição do Subdiretor Técnico do Departamento. Da mesma forma, nas assinaturas de Elpídio Barbosa nas circulares emitidas entre os anos de 1940 e 1942, ele se autointitula Diretor interino do DE. Trata-se de uma questão controversa.

professor”. A gestão de Luiz Bezerra Trindade havia iniciado o trabalho com as associações auxiliares da escola e dado o pontapé inicial para a formação dos professores em exercício nas escolas do estado, sobretudo nos grupos escolares. Sebastião de Oliveira Rocha, da mesma maneira, havia introduzido alguns preceitos escolanovistas no Regulamento e Programa dos Grupos Escolares. Quer dizer, os *insights* acerca da Escola Nova já circulavam nas escolas primárias, sobretudo nos grupos escolares.

Consciente disso, uma de suas primeiras medidas ao assumir como diretor do DE, em 1940, foi a padronização dos relatórios mensais de inspeção, através da Portaria nº 34, de 18 de dezembro daquele ano,²¹⁰ que seria complementada pela Portaria nº 30/1941²¹¹, que regulamentou o serviço de inspeção dos grupos escolares e escolas complementares, e pelo Decreto nº 967/1941, que regulamentou a inspeção das escolas isoladas. Com isso, almejava saber o que efetivamente acontecia nas escolas: os problemas, as dificuldades encontradas, enfim, o quadro geral que deveria direcionar suas ações no comando do DE. Ainda nesse mesmo ano, ele propôs instruções para a simplificação e sistematização do trabalho das inspetorias e, na reforma de 1946, juntou todas essas orientações e, com pequenas alterações, as publicou no Decreto nº 3.733/1946 — Regulamento para o serviço de inspeção escola —, o qual ganharia centralidade na Reforma Elpídio Barbosa, haja vista a importância por ele concedida aos inspetores escolares na tarefa de “executar e fazer executar as leis e regulamentos escolares e as determinações do Departamento de Educação” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 3).

Como forma de melhor controlar o trabalho realizado pelos inspetores, deu continuidade às reuniões com eles²¹². O primeiro encontro da gestão Elpídio Barbosa com os inspetores ocorreu entre os dias 10 e 13 de agosto de 1943, ocasião em que foram aprovadas novamente instruções pormenorizadas para o seu trabalho, as quais foram publicadas em um livro que deveria funcionar como um roteiro teórico-prático para o trabalho.

²¹⁰ Encaminhado às escolas pelo Diário Oficial do dia 19 de dezembro de 1940, anexo à circular nº 37, de 20 de dezembro de 1940.

²¹¹ Transcrita na Circular nº 21, de 12 de março de 1941.

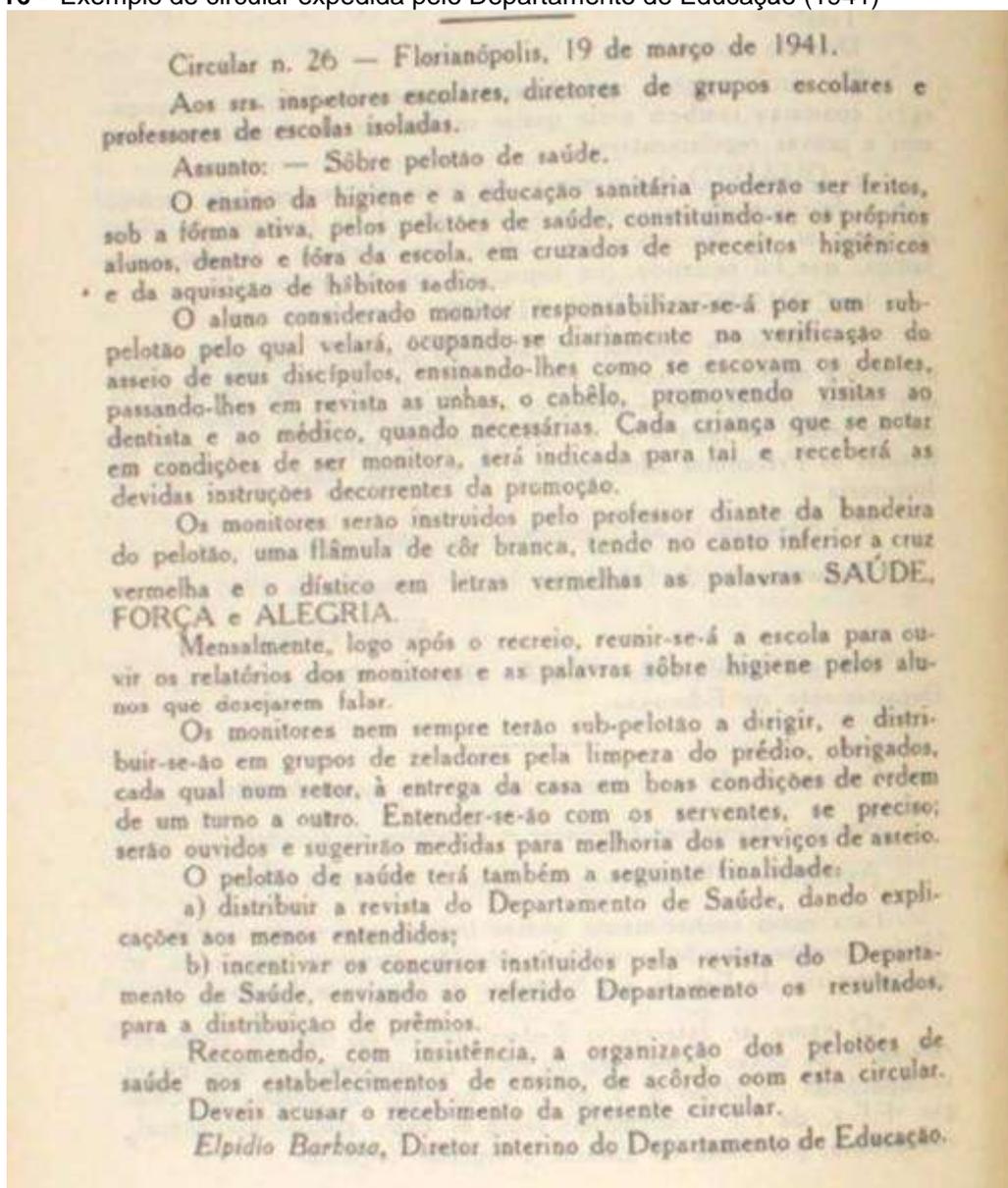
²¹² Dois encontros já haviam sido organizados após a Reforma Trindade (1935). O primeiro ocorreu em fevereiro de 1936, sob a gestão de Luiz Trindade, e teve a duração de seis dias de trabalho. O outro, realizado por Sebastião de Oliveira Rocha, aconteceu nos dias 20, 21 e 22 de junho de 1940.

Por outro lado, para fortalecer a comunicação do DE com as escolas, Elpídio Barbosa optou pelo uso de circulares (Figura 16). Por meio delas eram enviadas instruções detalhadas sobre como deveria ser conduzido o trabalho nas escolas com vistas às modificações pretendidas, bem como para esclarecer as dúvidas dos diretores e professores. Essa ferramenta não deveria ser utilizada apenas para a disseminação de instruções do DE acerca do que fazer, mas para o registro dos problemas encontrados nas escolas, para a busca de soluções e, sobretudo, para o compartilhamento delas junto ao professorado (SANTA CATARINA, 1943c). O uso dessa estratégia foi tão assertivo que somente no ano de 1941 foram publicadas 32 circulares²¹³ com normas e recomendações que deveriam nortear o trabalho dos diretores e professores nas escolas primárias, com vistas à operacionalização das prescrições do DE. Em muitas delas eram apenas reiteradas e reafirmadas orientações já transmitidas, a fim de reforçá-las, o que denota que eram questões que não estavam sendo bem compreendidas ou mal estavam sendo colocadas em prática, como pode ser constatado nas instruções da reunião dos inspetores escolares de 1943:

É de citar-se, também, a correspondência remetida ao Departamento de Educação (inclusive relatórios), pecando, quase sempre, na forma e no fundo. É ela responsável por uma série infindável de dificuldades, às vezes intransponíveis, com que luta o Departamento, obrigando-o num movimento de vai-e-vem, a solicitar dados e esclarecimentos, que poderiam, desde logo, na correspondência inicial, serem previstos e citados. O Departamento tem para si a impressão de que a autoridade escolar confia demasiado na sua velha experiência, desprezando ou não dando relevo ao que se recomendou. Esquece-se, por outro lado, de um velho sábio e salutar costume: **ainda que eu saiba, com vírgula e ponto, o dispositivo de uma lei, nunca o escrevo, sem que ele esteja, presente (com o livro aberto), aos meus olhos** (SANTA CATARINA, 1943c, p. 10, grifos meus).

²¹³ Foram publicadas, ao todo, 48 circulares no ano de 1941. As 16 que não foram incluídas na seleção realizada tratam de transcrição de ofícios de outros departamentos da administração, mudança de normas de nomenclatura e escrita, ponto de dentistas, entre outros temas considerados secundários a essa pesquisa.

Figura 16 – Exemplo de circular expedida pelo Departamento de Educação (1941)



Fonte: CIRCULARES 1939-1941, 1941, p.120.

A relação dos assuntos veiculados nessas circulares pode ser observada no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Normas trabalhadas por Elpídio Barbosa e circulares comunicantes (1940-1941)

Circular Emitida	Descrição do Assunto
Circular nº 34/1940	Instruções sobre a matrícula.
Circular nº 37/1940	Divulga a publicação da Portaria nº 34, de 18 de dezembro de 1940, padronizando os reatários mensais de inspeção.
Circular nº 02/1941	Instruções para homogeneização das classes. Transcreve a Portaria nº 62, de 31 de dezembro de 1940.
Circular nº 04/1941	Recado sobre a missão do professorado e a função da educação.
Circular nº 05/1941	Associações auxiliares - recomenda a organização das associações nos grupos escolares e escolas isoladas.
Circular nº 06/1941	Cooperação social nos recreios.
Circular nº 07/1941	Círculo de pais e professores - estatuto padrão.
Circular nº 08/1941	Remessa de boletins de movimento mensal.
Circular nº 09/1941	Sobre o funcionamento dos clubes de leitura.
Circular nº 10/1941	Bibliotecas escolares (segue instruções da Portaria nº 04, de 13 de janeiro de 1937).
Circular nº 11/1941	Cooperativas escolares. Transcreve o Decreto nº 945, de 25 de janeiro de 1941 (Regidas por decretos de 1938 e 1941 - que dispõe do estatuto e regras de funcionamento).
Circular nº 14/1941	Padronização da escrituração escolar. Transcreve a Portaria nº 31, de 21 de fevereiro de 1941.
Circular nº 15/1941	Transcreve a Portaria nº 30, de 21 de fevereiro de 1941, sobre as instruções para o plano de trabalho dos inspetores de grupos escolares e escolas complementares.
Circular nº 19/1941	Caixas escolares. Transcreve os Decretos nº 961, de 05 de março de 1941 e nº 55, de 03 de fevereiro de 1938.
Circular nº 21/1941	Transcreve o Decreto nº 967, de 02 de março de 1941, que Regulamenta a inspeção escolar nas escolas isoladas, e as Portarias nº 30, de 21 de fevereiro de 1941 (Instruções sobre o plano de trabalho) e nº 34, de 14 de dezembro de 1940 - Instrução para os relatórios mensais de inspeção.
Circular nº 26/1941	Sobre os pelotões de saúde - instruções.
Circular nº 28/1941	Sobre os pedidos de criação de escolas.
Circular nº 37/1941	Transcreve a Portaria nº 589, de 27 de maio de 1941. Determina que as reuniões pedagógicas - conforme estabelecia o Decreto nº 714, de 3 de Março de 1939 - sejam realizadas semanalmente
Circular nº 38/1941	Transcreve normas para o provimento interino das escolas isoladas, conforme os Decretos nº 304, de 27 de fevereiro de 1939 e nº 987, de 28 de maio de 1941 (especifica o programa para os exames de habilitação do professorado em escola isolada).
Circular nº 42/1941	Transcreve o Decreto nº 989, de 2 de junho de 1941 que dispõe sobre as instruções para realização dos exames escolares em cumprimento do Decreto nº 714, de 3 de Março de 1939.
Circular nº 43/1941	Uniformes escolares. Transcreve Decreto nº 991, de 4 de junho de 1941, que torna obrigatório o uso do uniforme nos estabelecimentos de ensino.
Circular nº 45/1941	Padronização dos relatórios anuais da direção escolar. Transcreve a Portaria nº 153, de 18 de junho de 1941 (determina as instruções para o planejamento e elaboração).
Circular nº 46/1941	Uniformes escolares para os professores. Transcreve Decreto nº 997, de 21 de junho de 1941, que torna obrigatório o uso do uniforme para os mestres.
Circular nº 49/1941	Feriados, festas e comemorações escolares. Transcreve a Portaria nº 164, de 30 de junho de 1941.
Circular nº 50/1941	Concurso para ingresso, reversão e remoção de professores. Transcreve o Decreto nº 235, de 26 de novembro de 1938.
Circular nº 51/1941	Sobre substituições nos estabelecimentos de ensino. Transcreve o Decreto nº 588, de 10 de julho de 1941.
Circular nº 52/1941	Atribuições dos auxiliares de inspeção em conformidade com os Decretos nº 714, 03 de Março de 1939 e nº 753 de 5 de abril de 1939.
Circular nº 53/1941	Sobre os Clubes Agrícolas Escolares - Projeto de Estatuto.
Circular nº 54/1941	Normas para as reuniões pedagógicas.
Circular nº 56/1941	Transcreve o Decreto nº 1.003, de 22 de julho de 1941, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos uniformes de professores de educação física.
Circular nº 57/1941	Transcreve o Decreto nº 1.004, de 21 de julho de 1941, dispõe sobre a obrigatoriedade dos uniformes de educação física.
Circular nº 63/1941	Recomenda e encaminha novo horário para aplicação em caráter experimental.
Circular nº 65/1941	Registro de diplomas e certificados de conclusão. Transcreve o Decreto nº 1.015, de 20 de setembro de 1941.
Circular nº 70/1941	Transcreve a Portaria nº 275, de 17 de dezembro de 1941, oferece instruções para a simplificação e sistematização do expediente das inspetorias escolares e dos estabelecimentos de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O tema das circulares revela as prioridades estabelecidas pelo diretor do DE em seu primeiro ano de gestão no cargo, as quais tratavam, de forma geral, de

decretos, portarias sobre a burocracia escolar, normatizações sobre as associações auxiliares da escola, horários, homogeneização das classes, uniforme escolar, entre outros pontos, com pouca ênfase às questões relacionadas ao ensino e/ou metodologias ativas. O programa de ensino adotado em 1939 já havia descrito o modo como os professores deveriam conduzir suas aulas. Nesse sentido, Elpídio Barbosa parece ter priorizado estratégias que viessem a aparar as arestas desse mesmo programa — tal como as regras para a homogeneização das classes e adequação de um novo horário — e (re)afirmar os instrumentos de controle e fiscalização para o trabalho desenvolvido nas escolas. O início de sua gestão, portanto, foi marcado por uma enxurrada de modelos, adaptações e instruções que dariam corpo e estrutura ao seu ideal educacional, o qual deveria ser levado a cabo por diretores e, principalmente, pelos professores no dia a dia de suas práticas.

Para isso, uma de suas primeiras medidas, em 1941, esteve voltada a disseminar a filosofia que iria conduzir sua política educacional em mensagem de inauguração do ano letivo. Com esse propósito, fez chegar às escolas, por meio da Circular nº 04 de 06 de janeiro, cópia de excertos do discurso que havia sido proferido por Nereu Ramos na formatura das normalistas do Colégio Coração de Jesus, em 1940. No documento, o gestor deixou transparecer a importância do professor na tarefa de conduzir e implementar a nova concepção de ensino nas escolas catarinenses e a necessidade de uma extrema dedicação (ou devotamento) diante da profissão. Segundo suas próprias palavras,

A tarefa de professor, reduzida antes ao mister puramente intelectual de instruir, escreveu autoridade preclara (*referindo-se à Nereu Ramos*)²¹⁴, << eleva-se e desdobra-se, nas organizações escolares modernas, em que ele se deve preparar tanto para formar espíritos e caracteres, como para formar a consciência social e civil, por uma ação profunda no meio social e pela reorganização interna da escola, segundo uma concepção e em bases inteiramente novas>>. Será incapaz dessa nobre tarefa o professor que se lhe não dedicar de ânimo decidido e firme. O que fizer da profissão simples meio de vida, o que não tiver a emoção e o entusiasmo do seu dever, falhará a sua missão, tornando-a desnobre e mesquinha (SANTA CATARINA, 1941, p. 70).

O tema das associações auxiliares da escola foi certamente o mais veiculado nas circulares no primeiro ano do mandato de Elpídio Barbosa, conforme revela o Quadro 11. Sua ênfase era em estruturar uma proposta pedagógica e criar instruções para que os professores pudessem operacionalizá-las no interior das

²¹⁴ Inserção efetuada pela autora.

escolas. Pouco a pouco, elas iriam ganhar ainda mais centralidade em sua gestão, cada qual recebendo o seu regulamento, que, em 1944, foram conjuntamente publicados pelo Decreto nº 2.991/1944, o qual foi reapresentado, com pequenas alterações, no Decreto nº 3.735/1946 - Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário.

Essa ênfase dada às associações auxiliares parece indicar que, para Elpídio Barbosa, elas contribuiriam com o propósito de educar a criança em sua integralidade. Assim, no artigo 18 do Decreto nº 3.735/1946, consta que o pelotão de saúde concorreria para a “criação e desenvolvimento de hábitos higiênicos em toda a população escolar”; o clube agrícola, o jornal escolar, o clube de leitura e a biblioteca, para a “educação intelectual, ativa e utilitária que sirva ao desenvolvimento de hábitos de raciocínio e de observação e desperte a consciência da necessidade do trabalho e do esforço”; a liga da bondade, para a “a educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de gerar e despertar a consciência do dever”; e a liga pró-língua nacional concorreria para a educação cívica, “por meio do exemplo constante e da realização oportuna de cerimônias, capazes de estimular e desenvolver sentimentos de civismo, imprimindo-se ao ensino das matérias mais suscetíveis de recebê-lo caráter marcadamente brasileiro” (SANTA CATARINA, 1946c, p. 6-7).

Secundarizadas nas circulares, as questões didático-pedagógicas parecem ter sido deixadas para estudo nas semanas educacionais, conforme já dito, e nas reuniões pedagógicas, as quais foram ressignificadas na gestão de Elpídio Barbosa, com o propósito de serem transformadas em espaços de estudo e de reflexão sobre a nova pedagogia adotada. A falta do hábito de estudo e de leitura por parte dos professores foi certamente uma preocupação de Elpídio Barbosa e do DE, denunciada, inclusive, por um dos inspetores escolares na Circular nº 37/1941, que afirmava categoricamente que

O mesmo professorado que escuta e até pede que lhe ministrem as necessárias instruções referente à metodologia condizente com o nosso sistema educacional; esse mesmo professorado que não se cansa de afirmar que a parte mais importante e mais útil das minhas visitas são as reuniões pedagógicas – crítica franca e desapaixionada das falhas constatadas, seguida de orientação conveniente – esse mesmo professorado ávido de aprender a tirar o máximo de proveito do seu esforço, com honrosas exceções que apenas confirmam a regra, não tem o hábito de leitura instrutiva! (SANTA CATARINA, 1941, p. 124).

Na avaliação do inspetor, a qual foi compartilhada pelo DE — haja vista ter sido publicada na citada circular —, tal fato não era apenas lamentável, mas doloroso. Em sua visão, o fato de a grande maioria dos professores ser moço e ainda apresentar uma longa trajetória no magistério demandava continuamente estudos “para que não fiquem onde estão, quando tudo caminha pra frente...” (SANTA CATARINA, 1941, p. 124). Para que os professores pudessem mudar o seu *habitus* pedagógico, o DE, pela Circular nº 54, de 21 de julho de 1941, propôs que as reuniões pedagógicas fossem realizadas semanalmente, em horário de expediente (havia passado a ter periodicidade mensal), e que nelas fossem discutidas as obras didáticas recomendadas por esse departamento. Para isso, indicou um modelo a ser seguido pelas escolas, que previa a elaboração, apresentação, análise e discussão de planos de aula e de comunicados.

Os planos de aula teriam por objetivo planejamento, treinamento didático e apreciação de novos métodos por parte dos professores. Os temas deveriam ser escolhidos pelo professor, havendo um modelo a ser seguido para a sua elaboração (Quadro 11), devendo ser apresentados nas reuniões, quando seriam analisados pelos colegas e pelo diretor, que também deveria assistir à aula, registrar seu comentário no plano do professor e encaminhá-lo ao DE para análise.

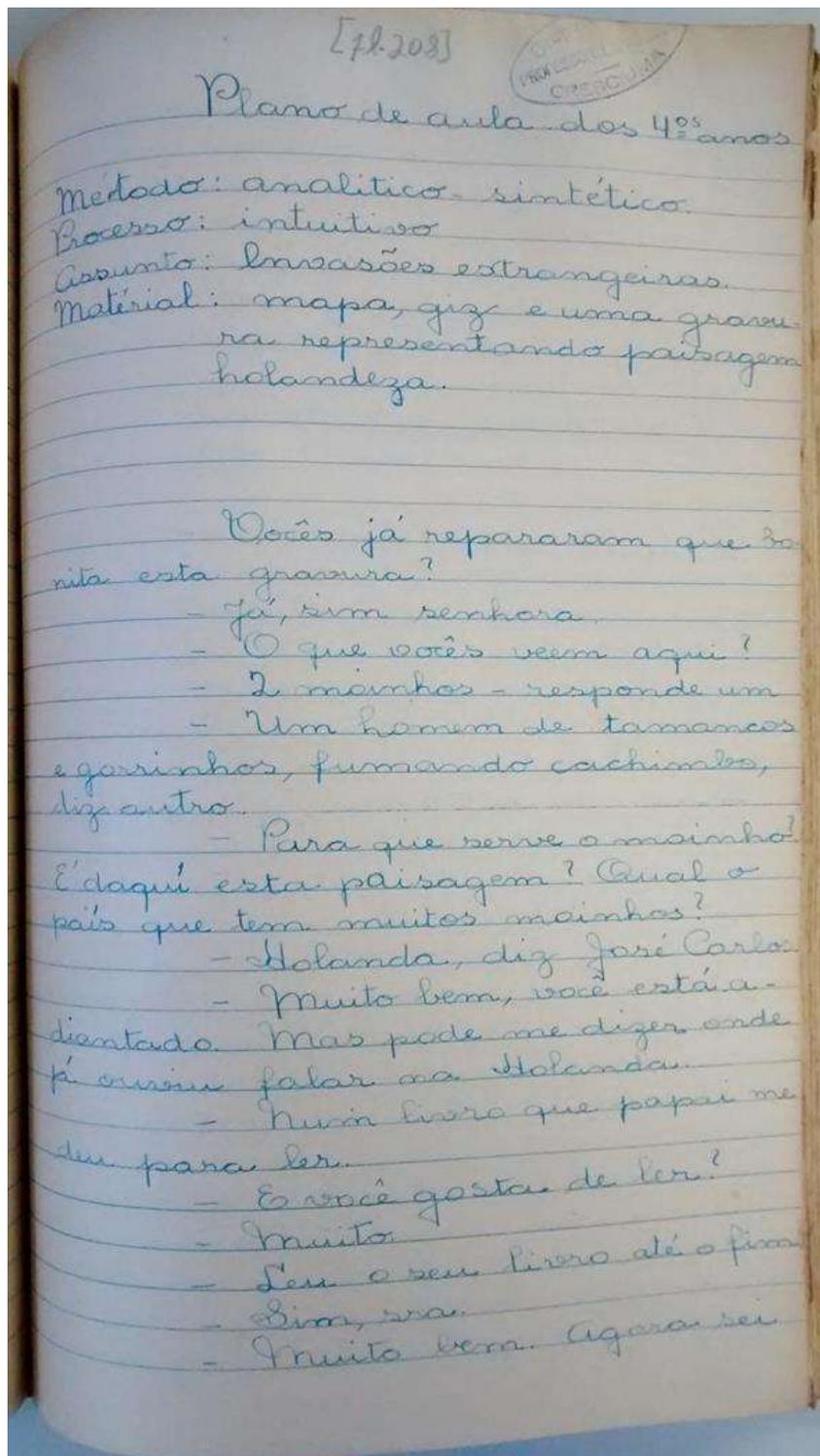
Quadro 11 – Padrão para elaboração dos planos de aula para as reuniões pedagógicas

Planos de Aula	
Cabeçalho	Nome do estabelecimento, data, assinatura do professor e turma que rege o ensino.
Método	Analítico, sintético e expositivo.
Processo	Intuitivo.
Assunto	Título - por exemplo: multiplicação de frações decimais.
Material	Discriminação do material didático de que dispõe para objetivar o ensino e torná-lo atraente.
Marcha	Exposição minuciosa da ordem e maneira como o professor pretendia expor a matéria.
Associação	No decorrer da exposição, o professor poderia associar o assunto a outros, correlacionados ao que vinha sendo exposto.
Exposição	Gráfica e oral - durante as aulas ou no fim, o professor deveria ilustrar sua exposição com gravuras, esboços e cenas desenhados por ele no quadro negro e, sempre que possível, copiados pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As Figuras 17 a 20 fazem a demonstração do plano de aula elaborado pela professora Guiomar de Oliveira Goelder do 4º ano do Grupo Escolar Professor Lapagesse, para a disciplina de história e o registro efetuado pelo diretor.

Figura 17 – Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Continua)



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Figura 18 – Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941)
(Continuação)

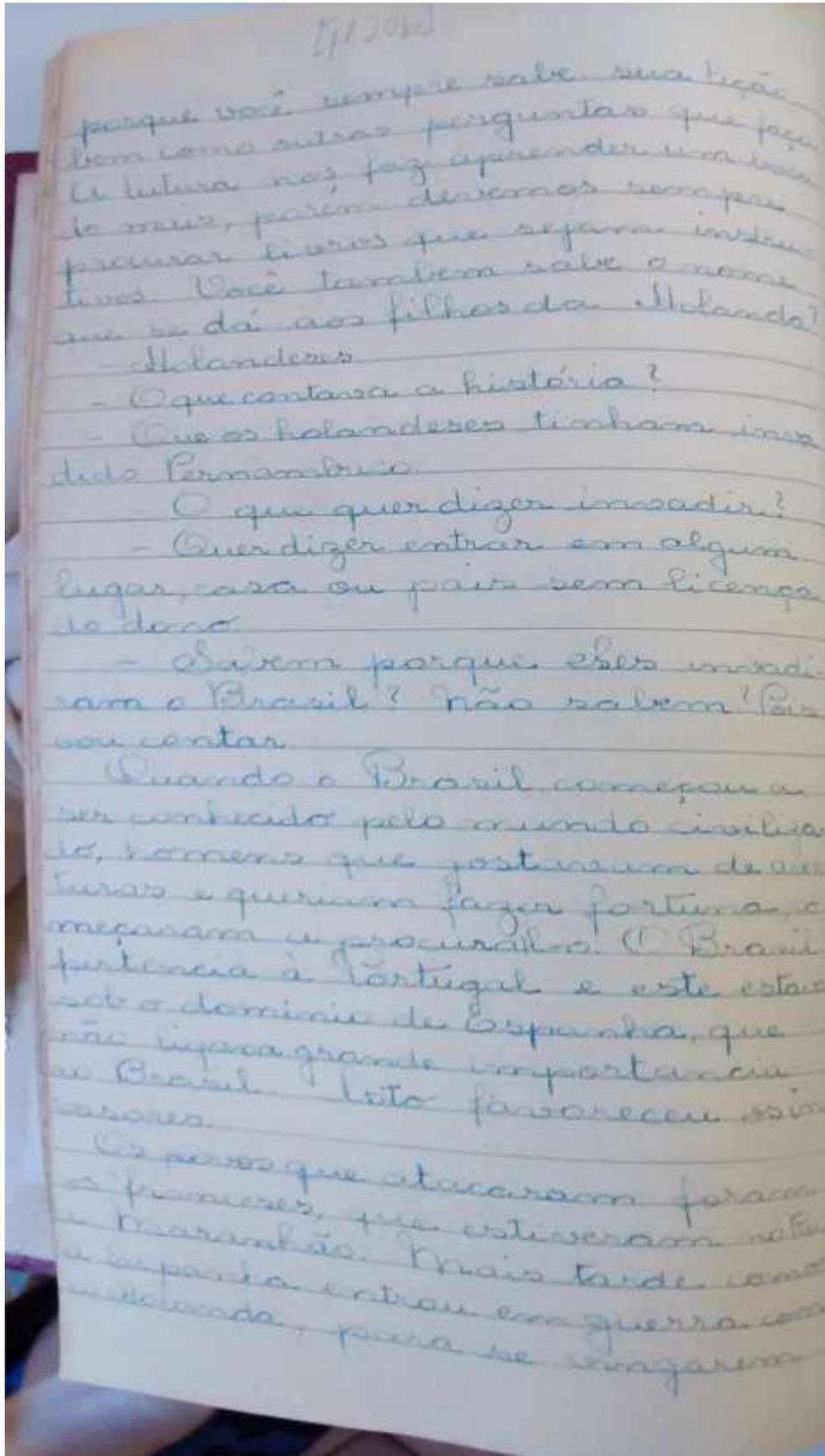


Figura 19 - Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941)
(Continuação)

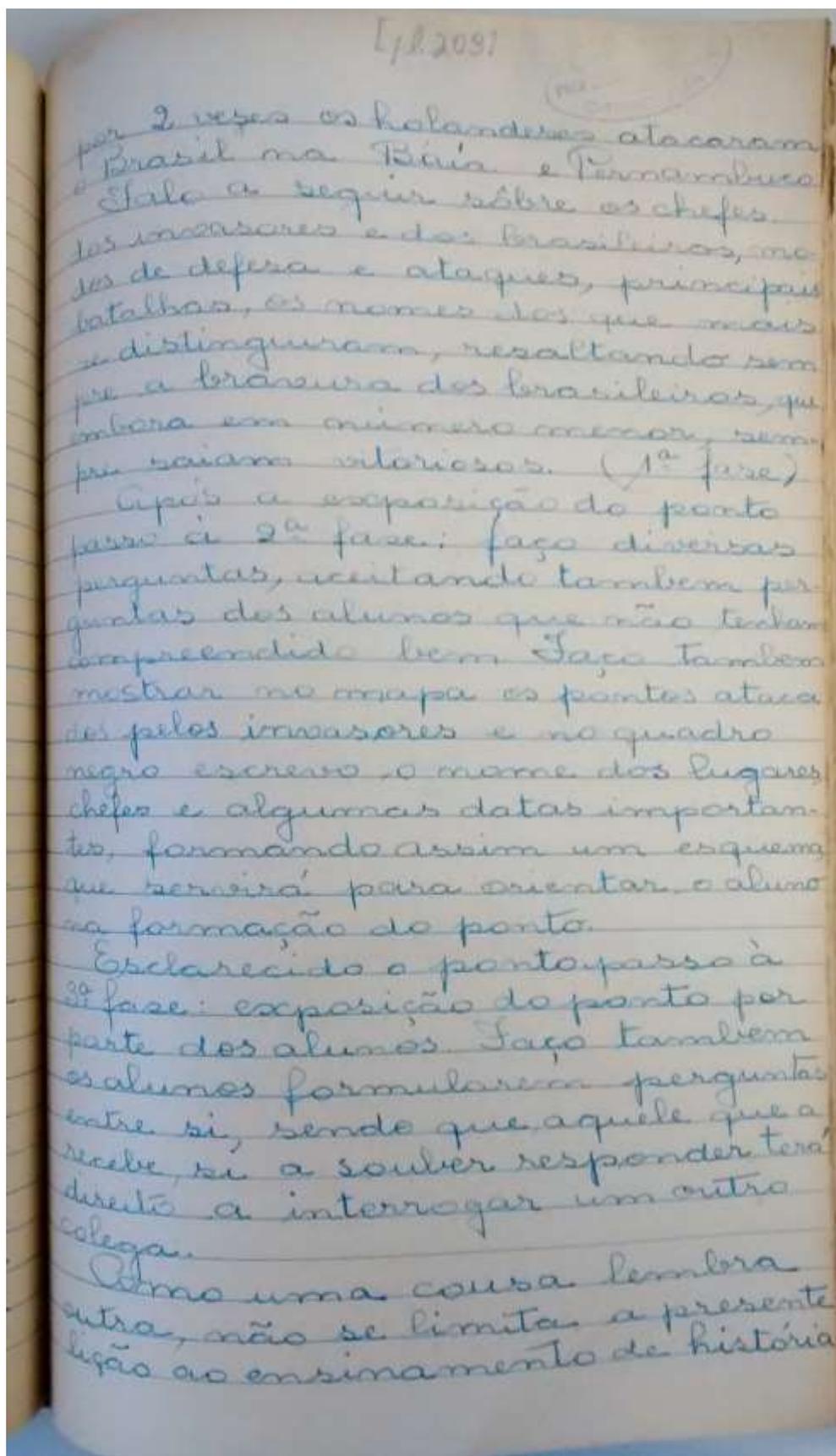
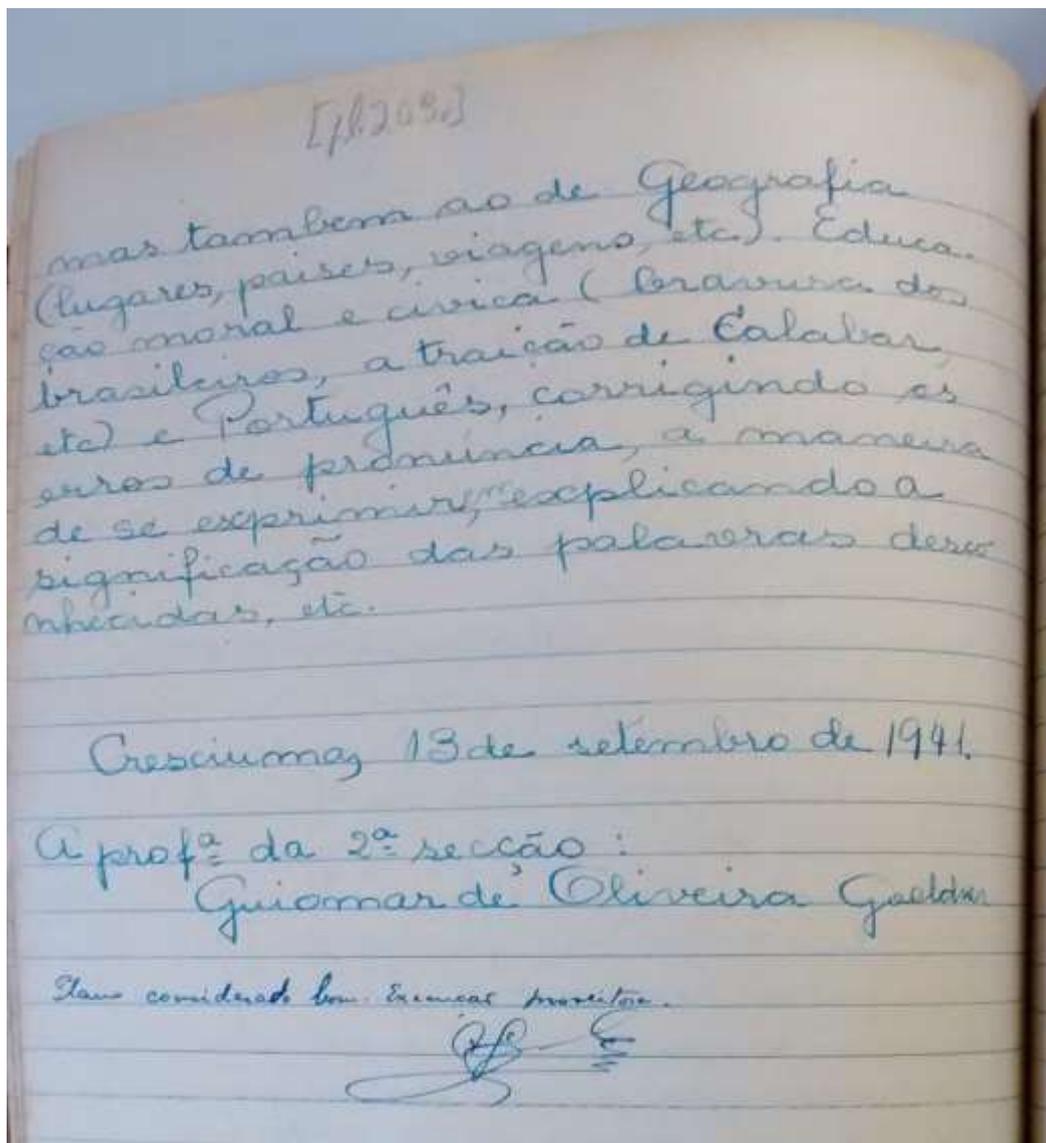


Figura 20 - Plano de aula apresentado em reunião pedagógica do G. E. Prof. Lapagesse (1941) (Conclusão)



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

O plano de aula produzido pela professora dois meses após a adoção das novas normas para as reuniões pedagógicas demonstra o detalhamento exigido pelo DE para essa elaboração. Nele, consta o passo a passo de todas as ações imaginadas para a aula, antecipadas, inclusive, as possíveis respostas dos alunos. As perguntas durante o planejamento, pelo que indica, apareciam como uma forma de despertar o interesse e garantir a participação ativa dos alunos durante a aula. Nesse plano em específico, apesar de tentar colocar em prática os preceitos da nova pedagogia, a professora ainda faz uso do três passos indicados pelo programa de ensino de cunho intuitivo adotado em 1928, ou seja, a exposição pelo professor,

a arguição pelo professor e a exposição pelos alunos, indicando que questões ainda precisavam ser aprendidas e/ou que havia resistência ou dificuldade em colocar em ação a nova forma de ensinar. Talvez para identificar questões como essas, é que o DE determinasse, tal como realizado pela professora, que o plano de aula fosse um “retrato fiel” da aula pensada, devendo o professor “prever tudo, inclusive as respostas dos alunos ou as perguntas destes”. Na visão dos gestores de educação, “das aulas mal preparadas ou dos planos pouco explícitos poderão resultar imprevistos prejudiciais” (SANTA CATARINA, 1941, p. 193)²¹⁵.

Em concordância com o que previa a pedagogia da Escola Nova, o DE via o planejamento das aulas como uma etapa significativa para o sucesso dos trabalhos escolares, defendendo que na sua elaboração o professor precisaria levar em conta as características da criança e do grupo, bem como os seus interesses, como forma de motivar o aprendiz e despertar a curiosidade e o desejo de aprender. Contudo, em desacordo com tal ideário, demonstrava o afã de controlar tudo o que ocorria nas aulas, de modo que não houvesse desvios em relação ao preestabelecido, o que certamente não agradou a professores, diretores e inspetores escolares. Segundo a avaliação de um inspetor, publicada na Circular nº 130, de 26 de dezembro de 1942:

“Dos planos de Aula”

Senhor diretor, tomo a liberdade de dar uma sugestão a respeito dos planos de aula, é o seguinte: O plano de aula preestabelecido, com todo o desenvolvimento da aula, que seja o retrato fiel (não esboço) de uma aula, ser muito minucioso e prever tudo, inclusive as respostas dos alunos ou as perguntas destes. Neste caso cometemos, a meu ver, erros pedagógicos, pelos seguintes motivos: 1º) o professor impossivelmente poderá prever as perguntas e respostas dos alunos; 2º) se o professor seguir a risca o seu plano fixo preestabelecido cerceia todas as atividades dos alunos e elimina o fator mais importante, o interesse dos mesmos e a aula não toma seu curso livre e normal; 3º) a cooperação dos alunos na aula se reduz consideravelmente; 4º) o professor evita e corta toda a atividade que não estiver de acordo com o seu plano estabelecido; 5º) o professor, raras vezes, alcança a resposta dos alunos que ele premeditou e que caiba no seu plano – haverá, portanto, prejuízo de tempo e de trabalho; 6º) desta maneira ficará diminuída a cooperação dos alunos e a aula menos ativa e menos interessante para os alunos 7º) se o professor der curso normal à aula (a parte ativa e cooperação da classe no assunto a estudar), tenho plena certeza e experiência em inúmeros casos – que não é a mesma aula do plano preestabelecido e, por seu turno, o diretor deverá dizer no seu comentário: a aula foi muito boa, mas não era mais a aula do plano (SANTA CATARINA, 1943, p. 82).

²¹⁵ Circular nº 64, de 15 de setembro de 1941.

Demonstrando não desconhecer os princípios básicos da Escola Nova, os argumentos apresentados pelo inspetor para a inexecutabilidade do plano de aula segundo o modelo exigido pelo DE denunciavam o paradoxo existente entre as finalidades traçadas e as normas instituídas pelo DE para a sua operacionalização. Em sua ânsia de garantir a transformação da cultura da escola primária, Elpídio Barbosa tentava controlar toda a marcha dos professores, revelando uma representação bastante singular dos postulados da Escola Nova. O modelo de plano de aula que propunha materializava essa representação, evidenciando que, diferentemente de ser um fio condutor e espaço de criatividade para os professores, tornava-se um guia inflexível, o que certamente contribuía para inibir a prática docente, amarrando os professores a roteiros rígidos, organizados no formato de perguntas e respostas, desconsiderando improvisações e/ou adaptações, o avesso do que pregava a pedagogia da Escola Nova.

Apesar da postura controladora, Elpídio Barbosa procurava mostrar flexibilidade e fazer jus ao seu discurso de buscar soluções em conjunto com o professorado sobre os problemas encontrados. Nesse sentido, novamente acolheu a sugestão feita, modificando o modelo dos planos de aula a partir de 1943, como pode ser observado na Circular nº 130, de 26 de dezembro de 1942:

As aulas a serem dadas com planos deviam ser aludidas em linhas gerais na aula anterior, a-fim-de interessar os alunos e preparar o ambiente, ativando os mesmos para uma colaboração mais completa, trazendo o espírito já preparado e talvez até certas experiências ou centros de interesse de casa ou do meio em que vivem. O professor, por seu turno, se prepara com antecedência com o material que acha necessário à explicação dos assuntos, a-fim-de que não se afaste da norma geral, para seguir e alcançar o ponto visado. Estes tópicos e as indicações dos diversos pontos a passar, que deverão servir de guia, para que o professor não desvie do assunto central e que sirvam de motivo para aguçar a curiosidade dos alunos durante a aula. Dada esta aula assim (ativamente) ligando a novidade a ensinar com o que os alunos já conhecem, ampliando esses conhecimentos e aproveitando, para tal, os centros de interesse trazidos pelos alunos e docentes, a aula será ativa e se torna interessante mas não se esqueça o professor que não só ele que deva falar e explicar, a classe também deve trabalhar e aprender a vencer as dificuldades (SANTA CATARINA, 1943, p. 82-83).

Como um produtor das representações responsáveis por fazer acontecer a Escola Nova em Santa Catarina, percebe-se que Elpídio Barbosa era habilidoso na arte do “domínio dos lugares pela vista” (CERTEAU, 1998), criando e mudando instrumentos, a partir de seu posto de comando, que contribuíssem para a operacionalização das mudanças esperadas. Adaptou o modelo dos planos de aula,

flexibilizando-os, em certa medida, mas antecipando-se “ao tempo pela leitura do espaço” (CERTEAU, 1998). Criou, em paralelo, uma nova estratégia de controle e fiscalização do trabalho efetivado pelos professores em classe, determinando a produção de um relatório diário de todo o ocorrido nas aulas, incluindo as perguntas e respostas efetuadas para e pelas crianças. Sua justificativa para isso era o “interesse do departamento em saber como a aula foi dada” (CIRCULARES 1942, 1943, p. 83)²¹⁶ e, desse modo, ter a real dimensão das dificuldades enfrentadas pelos professores no seu dia a dia acerca da nova cultura a ser produzida e, certamente, das dificuldades para a mudança de seu *habitus* pedagógico.

Nesse sentido, constata-se que havia também, por parte do DE, uma grande preocupação no movimento de controlar o tempo em sala de aula, condição considerada importante para a manutenção da disciplina. Na visão do DE, “criança quieta é criança ocupada” (SANTA CATARINA, 1943b, p. 6) e, para isso, o professor precisaria despertar o interesse das crianças para mantê-las em atividade durante as aulas, alcançando, assim, uma disciplina natural diante de seu comportamento, sem precisar fazer uso de ameaças e castigos (SANTA CATARINA, 1941b). Para que professores, diretores e inspetores conservassem vigilância constante sobre a ocupação do tempo nas aulas e para garantir o seu bom aproveitamento, Elpídio Barbosa recomendou que os professores mantivessem em classe um “registro de lições ou caderneta de tarefas diárias”²¹⁷ (SANTA CATARINA, 1943b, p. 7). Essa caderneta teria como finalidade salvaguardar os planos de aula e oportunizar aos professores uma autoavaliação sobre o planejamento realizado, visando à melhoria de seu próprio trabalho mediante o registro dos sucessos e dificuldades encontradas na execução de seus planos.

Além disso, tais anotações teriam o propósito de oferecer aos inspetores um registro diário das atividades realizadas em sala de aula, de modo que pudessem verificar se o trabalho efetuado pelo professor estava sintonizado com as prescrições do DE. Nessa perspectiva, as improvisações nas aulas não eram bem vistas, sendo entendidas pelo DE como uma atitude de despreparo, de falta de

²¹⁶ Circular nº 130, de 26 de dezembro de 1942.

²¹⁷ A primeira referência encontrada sobre essa caderneta foi no Decreto nº 967 de 12/05/1941 – que estabelece as instruções para inspeção escolas nas isoladas. Nesse documento, o tópico Disciplina e Aproveitamento estabelece para o artefato a mesma orientação que é feita pelo Decreto nº 3.733/1946. Para os grupos escolares, foi possível localizar a indicação para uso da caderneta de tarefas diárias apenas a partir do Plano de Trabalho de 1943.

controle do professor sobre o tempo e um indicador de desperdício e ineficiência de sua parte, como demonstra o trecho extraído do Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar – Decreto nº 3.733/1946, item III - Disciplina e Aproveitamento:

Terá o professor a sua caderneta de tarefas diárias, com planos ou esquemas de aula cuja execução ele mesmo comentará numa como auto-crítica sempre que julgar necessário para o próprio governo. Essa caderneta será visada, por ocasião das visitas pelo inspetor. Ela tem por objetivo a divisão do trabalho na escola. Ocupando-se o professor em aula direta com uma classe, devem ter as outras tarefas. O professor não deve improvisar as tarefas, valendo-se da inspiração do momento. Devem elas ser antecipadamente preparadas. E na caderneta de tarefas diárias da escola, serão elas, as tarefas consignadas, pormenorizadamente, com antecipação. Daí, a disciplina natural do trabalho escolar.

O aproveitamento da classe revela a eficiência do professor, sendo este esforçado, operoso e bem orientado, conseguirá tudo na classe. Ao inspetor cabe verificar com interesse esse aproveitamento pelo exame detido dos cadernos, das provas mensais, por outras atividades da criança e arguições orais do dia da visita (SANTA CATARINA, 1946b, p. 5).

A racionalização do trabalho docente e o controle do tempo empregado pelo DE não fugiam aos preceitos escolanovistas de ensinar. Conforme Marta Maria Chagas de Carvalho, eles faziam parte do que Lourenço Filho chamou de “taylorismo na escola” ou “taylorismo educativo” e, juntamente com os testes educativos e a homogeneização das classes que previa o melhor aproveitamento do ensino pela adequação das atividades ao nível de desenvolvimento mental das crianças — além de outras práticas que objetivavam a eficiência —, organizariam a escola como o modelo de uma fábrica, prometendo “melhores resultados, com menos esforços” (CARVALHO, 2003, p. 182-183). Conforme a autora (2003), esse novo jeito de ver e fazer funcionar a escola seria resultado dos modos de produção advindos da sociedade industrial e das exigências de novos ritmos que a técnica e a máquina imprimiram à vida, ao trabalho e, conseqüentemente, ao trabalhador, e que exigiam formas originais de educação e intervenção disciplinar — ou seja, de racionalizar também a atividade humana. Na prática, a liberdade e o interesse da criança se colocariam como elementos imperativos ao trabalho do professor:

Assim, por exemplo, caberia ao professor “guiar” a “liberdade” do aluno de modo a garantir que o “*máximo de frutos*” fosse “*obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos*”. Assim, também, urgia evitar que o “*interesse*” do aluno — peça fundamental da nova pedagogia — se transformasse em “*paixão*”, princípio “*intempestivo*” de “*escolhas caprichosas*”.

Regrar a liberdade e coibir a paixão eram práticas sutis de dosagem que se ordenavam pelo primado de ajustar “*os homens a novas condições e valores da vida*”, prometendo como queria Lourenço Filho, “*uma grande reforma dos costumes*” (CARVALHO, 2003, p. 183).

Nas reuniões pedagógicas, além dos planos de aula, como já dito, deveriam ser apresentados comunicados que, assim como os planos de aula, também seguissem um padrão estabelecido pelo DE (Quadro 12) e deveriam ser elaborados com base nas dificuldades encontradas pelo professor no seu cotidiano e/ou assuntos que gostaria de aprofundar sobre a Escola Nova. As soluções e aprofundamentos seriam buscados nos livros que faziam parte da biblioteca do professor, indicados pelo DE.

Quadro 12 – Padrão para elaboração dos comunicados para as reuniões pedagógicas

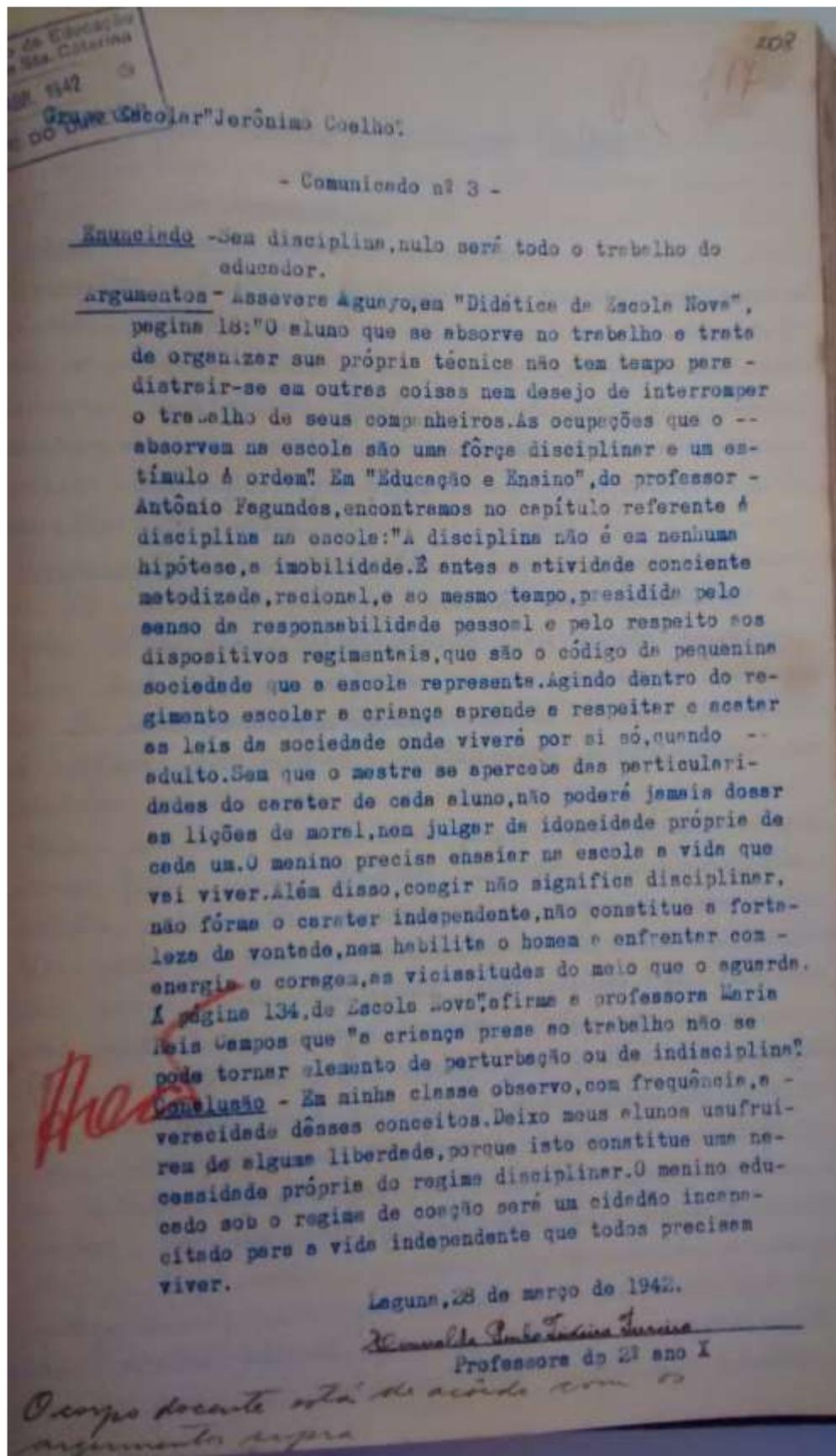
Comunicados	
Cabeçalho	Nome do estabelecimento, data, assinatura do professor e turma que rege o ensino.
Enunciado	Exposição de fato ou de observações a que se prende o assunto do comunicado.
Argumentos	Transcrição dos conceitos de vários autores sobre o assunto, com citações das obras, capítulos e páginas.
Conclusão	Exposição da opinião pessoal do docente, fundamentada, sempre que possível, com fatos reais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No comunicado produzido em 1942 pela professora Esmeralda Pinho Ferreira Teixeira (Figura 21), por exemplo, verifica-se que a regente do 2º ano do Grupo Escolar Jerônimo Coelho desejava estudar sobre a disciplina escolar e, para isso, buscou auxílio nos manuais “Didática da Escola Nova”²¹⁸, de M. Aguayo; “Educação e ensino”, de Antônio Fagundes, e “Escola Nova”, de Maria Reis Campos.

²¹⁸ Como anteriormente frisado, o livro “Didática da escola nova” havia sido recomendado para uso nas bibliotecas dos grupos escolares em 1935 (Circular nº 32), com mais 15 títulos. No entanto, as demais obras citadas não fazem parte dessa relação.

Figura 21 - Comunicado apresentado em reunião pedagógica do G. E. Jerônimo Coelho (1942)



O teor do comunicado apresentado pela professora dá a ver um certo formalismo com relação à sua produção. O enunciado, que deveria evidenciar um fato ou um problema a ser discutido por meio da literatura pesquisada, pouco é explorado. Os argumentos, como solicitados pelo DE, aparecem como a transcrição de conceitos de vários autores sobre o assunto, com citação das obras, capítulos e páginas. No entanto, a conclusão pouco faz articulação entre a teoria apresentada e as condutas realizadas durante as aulas. Isso demonstra que os objetivos de fazer com que os professores buscassem, por meio da literatura técnica e da reflexão sobre o cotidiano da escola, a solução para os problemas encontrados em seu dia a dia nem sempre eram atingidos. Conforme o DE, na conclusão dos comunicados o professor deveria “indicar o remédio para o mal mencionado sob enunciado: do contrário, o comunicado falhará de sua finalidade” (CIRCULARES 1930..., 1941, p. 193)²¹⁹.

Os temas escolhidos pelos professores para a elaboração de seus comunicados (Quadro 13), segundo Paula (2015) indicam, além da preocupação com metodologias sobre como melhor desenvolver as diferentes disciplinas do currículo, uma forte ênfase aos tópicos cardeais da relação ensino-aprendizagem na perspectiva escolanovista, como a disciplina, a liberdade, a motivação, o interesse e a atenção.

Quadro 13 – Temas debatidos pelos professores nos comunicados elaborados para as reuniões pedagógicas e discutidos à luz de A. M. Aguayo (década de 1940)

Temas	Nº de ocorrências			
	1942	1946	1948	1949
<i>Língua Nacional</i>	41	9	11	11
<i>Disciplina / Liberdade / Moral</i>	38	15	13	17
<i>Motivação / Interesse / Atenção</i>	25	16	6	15
<i>Higiene</i>	18	6	4	9
<i>Desenho</i>	12	3	2	9
<i>História</i>	5	2	2	2
<i>Geografia</i>	5	1	2	3
<i>Aritmética</i>	4	2	4	0
<i>Religião</i>	0	1	0	1
<i>Total de comunicados (e ocorrências)</i>	148	55	44	67

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de PAULA, 2015.

²¹⁹ Circular nº 64, de 15 de setembro de 1941.

A seleção realizada pelos professores confirma que o objetivo do Departamento de Educação de colocar os professores em contato com os postulados da Escola Nova por meio da leitura técnica havia, em certo sentido, tido êxito. Os professores estavam lendo e buscando, pelos manuais didáticos, compreender a nova pedagogia. Afora a questão da nacionalização do ensino, os temas selecionados apresentavam tópicos que, segundo o DE, deveriam ser levados em conta nas relações de ensino-aprendizagem, essencialmente no que se referia à disciplina, que foi um dos elementos mais enfatizados pelas circulares. Além disso, a pesquisa e a discussão sobre temas referentes às disciplinas escolares, pelo menos em tese, demonstram que os professores buscavam esclarecer questões acerca de seus objetivos e das novas metodologias de ensinar. Todavia, a produção dos comunicados e a leitura dos manuais ainda era uma obrigação a ser cumprida pelos professores e isso, por si só, não garantiria a mudança de suas práticas.

A partir de 1944, uma nova mudança no regulamento para as reuniões fez com que os encontros voltassem a ser mensais (Portaria nº 48, de 23 de março de 1944), o que certamente teve impacto no processo de formação dos professores em exercício. Essa portaria reforçou o caráter de reunião de estudos, “círculo de estudos” e “grupos de discussão” das reuniões pedagógicas, mas, ironicamente, proibiu “atitude opinática ou de reserva intencional ou não cooperação” (SANTA CATARINA, 1944b, p. 121), o que revela a preocupação por parte do DE em relação a opiniões contrárias ao proposto, a críticas. Na reunião dos inspetores e diretores escolares realizada em março de 1945 essa questão foi discutida, sendo concluído que

O Departamento de Educação ao fazer constar este assunto como tema a ser esclarecido na reunião dos inspetores e diretores dos estabelecimentos de ensino, teve em mira focalizar a excelência das reuniões pedagógicas quando bem orientadas.

Para esse desideratum, é de mister que a autoridade escolar, na qualidade de presidente da reunião, dirija os trabalhos no sentido de conseguir ambiente que propicie o livre debate dos assuntos, agasalhando muita vez, proposta e opiniões descabíveis, frisando o valor dessa cooperação e desviando-as sem ferir.

A reunião deve ser realizada dentro da maior cordialidade, sem formalismos, a título efetivo de uma verdadeira palestra, e assim se consiga o previsto na portaria n.48, de 23-03-1944, que os membros prestigiem as reuniões, não tomando atitude opinática ou de reserva intencional de não cooperação (SANTA CATARINA, 1945, p. 21).

O professor precisava disciplinar-se para obter as mudanças desejadas pelo DE. Por isso, reiteradamente era veiculado nas circulares enviadas às escolas que “é justamente o professor que sabe obedecer que melhor poderá conduzir os seus alunos a uma boa disciplina” (SANTA CATARINA, 1944, p. 100)²²⁰. Em consequência, a cooperação exigida dos professores estava diretamente relacionada ao seguimento das leis, normas e recomendações e, nesse sentido, para Elpídio Barbosa, não haveria desculpas. Havia um projeto a ser implementado e um objetivo a ser cumprido: a escola primária precisava ser renovada segundo o modelo idealizado pelo DE e os professores, diretores e inspetores escolares precisavam aderir à causa.

Por conta disso, a avaliação do desempenho dos professores deveria ser bastante rígida. A padronização para os relatórios anuais enviados ao DE pelos diretores das escolas (Portaria nº 153, de 8 de junho de 1941) exigia que cada professor fosse avaliado individualmente quanto ao seu desempenho e indicava que qualquer desvio de sua parte deveria ser penalizado. O objetivo dessa medida era resolver problemas e afirmar práticas educativas consideradas positivas. Existiam, no entanto, desobediências de toda sorte. Via de regra, o programa não era executado como o previsto. Professores e diretores reclamavam de sua extensão, alegando que a amplitude impedia que a escola se tornasse, tal como proposto pela Escola Nova, uma mini comunidade, já que eles precisavam, por força do programa, dedicar mais tempo à formação intelectual que à social, como pode ser constatado no trecho extraído da Circular nº 106, de 30 de dezembro de 1943:

Quero, aqui, fazer sentir a esse Departamento, grande necessidade de **não se exigir que os programas sejam totalmente esgotados, para que o problema da educação da criança não fique aquém, do da cultura intelectual.** – N.N. é a cidade que contém mais transviados. É para ela, para as suas crianças, que as portas das nossas escolas se devem abrir aos pares. **É preciso que a criança seja conduzida de tal maneira que, em qualquer tempo ou lugar, saiba conviver condignamente.** É a voz da Justiça, do Bem e do Amor. Indubitavelmente, **tem que ser a escola uma verdadeira sociedade, onde cada mestre deverá ser um guia.** As faltas cometidas pelas crianças – da mais leve a mais grave, darão ensejo, ao professor, de mostrar o mal e apontar o bem; de combater o que deprime e criar o que é justo. Dentro desta escola de doçura e bondade, de amor e de justiça, será ele um verdadeiro guia e não um mero repetidor de teorias e lições enfadonhas (SANTA CATARINA, 1944, p. 87, grifos meus).

²²⁰ Circular nº 32, de 10 de fevereiro de 1944.

Como uma forma de reforçar a viabilidade do programa e pôr fim às reclamações, Elpídio Barbosa inseriu como segundo item das instruções para a reunião dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares de 1945 um tópico denominado programa de ensino e, nele, expôs excertos que comprovavam, por parte de alguns diretores e inspetores, a exequibilidade do programa:

Programa de ensino – seu desenvolvimento.

Inicialmente, e no decorrer do ano letivo, orientei os professores, quanto à execução do programa, conforme instruções do Departamento. Que o professor procurasse esgotar o programa de um modo útil, proveitoso. Para isso, impunha-se a divisão do programa em tarefas mensais, a-fim-de se evitar que o programa fosse esgotado de maneira irregular, isto é, explicação detalhada dos primeiros pontos e apressada dos últimos, ou vice-versa.

Sempre que possível, recapitulação da matéria. Além disso, não poderia deixar de existir a elaboração dos planos de aula diária.

Os planos de aula diários, bem elaborados, de acordo com o programa e com o horário, eliminando minúcias e incluindo aquilo que realmente devemos fazer o aluno assimilar, lançando mão de todos os meios para a concretização do ensino, tendo-se também em vista o interesse dos educandos, tornam o trabalho do professor menos cansativo e mais proveitoso (SANTA CATARINA, 1945, p. 6).

Como um estímulo aos professores e prova de que as mudanças propostas pelo DE eram possíveis, no último mês do ano de 1945, das 17 circulares enviadas pelo DE às escolas, 13 descreveram práticas exitosas e sugestões feitas por diretores e inspetores escolares aprovadas pelo DE para implementação nas escolas com vistas às mudanças desejadas. De modo geral, as experiências relatadas tratavam da evolução ocorrida quanto à inserção dos postulados escolanovistas nos saberes e práticas escolares, dando ênfase ao trabalho desenvolvido nas escolas que, apesar de toda sorte de dificuldades, haviam conseguido mudar a sua cultura em sintonia com o prescrito. Nesse sentido, o excerto do relatório de um inspetor escolar publicado na Circular nº 42/1945 é esclarecedor:

Parece que o nosso professorado vai, agora, compreendendo melhor a questão do programa do ensino, seguindo-o como devia seguir. Também, a luta não foi pequena. Quanta circular, quanto aviso, quanto conselho. Parecia um não mais acabar de ideias e mais ideias, de novas concepções pedagógicas, de métodos racionais...; enfim, notou-se, mais uma vez, a abnegação daqueles que, perdendo horas de lazer, talvez penetraram, fundo, no problema, em benefício daqueles que ainda erravam, prejudicando a geração que estavam educando. Felizmente, o esforço não foi em vão. Os resultados já estão aparecendo, alviçareiros. O professorado está seguindo as diretrizes apontadas pelos estudiosos do assunto e não está encontrando dificuldades na explanação do programa. Dentro do horário elaborado pelo Departamento de Educação. Assim foi neste Grupo. O plano de trabalho foi orientado na primeira reunião pedagógica e a divisão

do programa foi arquitetada, distribuindo-se o mesmo em etapas mensais, o que permitiu a sua perfeita explanação e recapitulação em todas as classes (SANTA CATARINA, 1945a, p. 133).

Apesar das tentativas de manter o programa que já estava em andamento nas escolas, Elpídio Barbosa cedeu mais uma vez às solicitações. Assim, na revisão realizada para o programa oficial da Lei Orgânica Estadual do Ensino Primário, reduziu os conteúdos a serem ministrados em algumas disciplinas. E a estratégia adotada pelo DE parece ter surtido resultados positivos. Logo no primeiro ano de implementação do novo programa, ao encerrar o ano letivo, o DE emitiu a Circular nº 52, de 22 de dezembro de 1947, com tópicos de relatórios de diretores de 51 grupos escolares, afirmando que o programa havia sido devidamente esgotado e recapitulado. O trecho do relatório emitido pelo diretor do Grupo Escolar Ana Gondin, de Laguna, estabelece essa referência:

Muito embora o programa de ensino vigente fosse, este ano, aplicado pela primeira vez, o que levou as professoras a organizarem nos planos de aula, a bem o estudarem, a experimentarem a dosagem da matéria a ser lecionada, ainda assim foi o mesmo convenientemente esgotado. Em começo do ano letivo foi o programa dividido em tarefas mensais e graças a este sistema, tão aconselhado por esse Departamento, não encontraram os docentes dificuldades em conseguir seu objetivo (SANTA CATARINA, 1947b, p. 3).

Elpídio Barbosa parecia intuir que uma reforma, enquanto prescrição, precisaria ser operacionalizada por professores, diretores e inspetores — e por culturas escolares distintas — e que, desse modo, o seu sucesso estaria relacionado à sua flexibilidade em acomodar as novas prescrições à cultura preexistente nas escolas, que precisaria ser adaptada a partir de suas demandas. Desse modo, apesar de todo o diretivismo e controle por parte do DE, houve uma certa flexibilização em relação às estratégias propostas ao longo do período em que foi diretor da entidade, fruto de seu diálogo com as escolas.

4.3 NA REFORMA ELPÍDIO BARBOSA, A BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO DO *HABITUS* PEDAGÓGICO DESEJADO PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

As modificações fruto desse diálogo foram, em 1946, consubstanciadas na chamada Reforma Elpídio Barbosa, que operacionalizou os ditames do Decreto nº 298/1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário. Em consonância com o Decreto nº 8.529/1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário Federal, a lei estadual propôs a

obrigatoriedade do ensino dos sete aos 12 anos, com a finalidade de desenvolver a personalidade do educando, proporcionando conhecimentos considerados úteis “à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação para o trabalho” (SANTA CATARINA, 1946, p.1).

Em relação aos princípios gerais do ensino, o Decreto nº 298/1946 também referendou os propostos pela lei federal: a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (BRASIL, 1946, p. 1).

E a esses princípios foram incluídos mais dois, marcadamente escolanovistas: “o ensino será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar” e “o ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a este continuadas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extraclasse” (SANTA CATARINA, 1946, p. 1)²²¹. De maneira geral, a Lei Orgânica Estadual, apesar desse adendo, referendou a Lei Orgânica Federal, como pode ser constatado nos Quadros 14 e 15, a seguir:

²²¹ As inclusões elencadas por Elpídio Barbosa já faziam parte dos artigos 19 e 20 do Decreto nº 714/1939, e foram incorporados na Lei Orgânica do Ensino Primário estadual tal como escritos no documento anterior.

Quadro 14 – Quadro comparativo entre as Leis Orgânicas Federal e Estadual de Ensino Primário (1946) (Continua)

TÓPICOS APRESENTADOS	DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 02/01/1946	DECRETO-LEI Nº 298, DE 18/11/1946
Finalidades	a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.	Sem alterações
Categorias de Ensino	a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos - em dois cursos: elementar e complementar; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.	Sem alterações
Duração	Curso primário elementar, com quatro anos de estudos Curso primário complementar, de um ano Curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudo	Sem alterações
Grade Curricular - Curso Elementar	I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.	Sem alterações
Grade Curricular - Curso Complementar	I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.	Sem alterações
		Onde se torne conveniente, poderá o curso primário complementar ter duração de dois anos, com a finalidade de ampliar e intensificar a cultura primária. Nesses locais, o município deverá contribuir financeiramente com uma quota-parte anual.
Princípios Gerais do Ensino/ Da orientação	a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana	Sem alterações
		O ensino será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar.
		O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno e dará a ele continuadas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extra-classe.
Avaliação do Ensino	O aproveitamento dos alunos, verificado por meio de exercícios e exames, será graduado de zero a cem. Recomendada a adoção de critérios e processos que as segurem a objetividade na verificação do rendimento escolar. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado.	Sem alterações
Da aprovação no curso primário elementar	Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1º de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculadas nas demais séries do mesmo curso as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e, ainda, aquelas que, mediante verificação de estudos já feitos, possam ser classificadas em tais séries.	Sem alterações

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 15 - Quadro comparativo entre as Leis Orgânicas Federal e Estadual de Ensino Primário (1946) (Conclusão)

TÓPICOS APRESENTADOS	DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 02/01/1946	DECRETO-LEI Nº 298, DE 18/11/1946
<i>Dos Programas de Ensino</i>	O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.	Sem alterações
	A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.	
	É lícito aos estabelecimentos de ensino religioso, não podendo se constituir objeto de obrigação de mestres os professores, nem de frequência obrigatória para os alunos.	O ensino religioso constitui uma disciplina dos horários oficiais, de matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno.
		O desenvolvimento dos programas das escolas isoladas das zonas rurais de caráter prático, orientado à adaptar o indivíduo ao meio em que vive e adaptado às necessidades locais.
		Sempre que possível, o professor (auxiliado por pais e alunos) deverá realizar trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades destinadas à obtenção de lucros à escola. De caráter obrigatório, as atividades devem ser realizadas em horário especial e aprovadas pelo DE.
<i>Tipos de Estabelecimentos</i>	I. Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.	Sem alterações
	II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores.	
	III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de docentes.	
	IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.	
<i>Instituições Complementares da Escola</i>	Os estabelecimentos de ensino primário deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições que tenham por fim a prática de atividades educativas; e, assim, também entre as famílias dos alunos, pessoas de boa vontade e instituições de caráter assistencial e cultural que estendam sobre o meio a influência educativa da escola.	Sem alterações
<i>Gratuidade</i>	O ensino primário é gratuito, o que não exclui a organização de caixas escolares a que concorram, segundo seus recursos, famílias dos alunos.	Sem alterações
<i>Obrigatoriedade</i>	O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.	Sem alterações

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O decreto-lei estadual também priorizou a relação família-escola como forma de contribuir com a manutenção da escola, propondo que, “sempre que possível, o professor (auxiliado por pais e alunos) deverá realizar trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades destinadas à obtenção de lucros à escola” (SANTA CATARINA, 1946, p. 4). Os valores arrecadados por meio dessas atividades seriam direcionados às caixas escolares e, com caráter assistencial, iriam ser destinados à aquisição de merenda, roupas, calçados, livros didáticos e materiais escolares aos alunos menos favorecidos. A esse auxílio estariam inclusos também a assistência médica, farmacêutica e dentária e a compra de prêmios escolares (SANTA CATARINA, 1946c).

A Lei Orgânica catarinense deu origem ao regulamento para os estabelecimentos de ensino primário de Santa Catarina (Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946), ao programa para os estabelecimentos de ensino primário (Decreto nº 3.732, de 12 de dezembro de 1946) e às normas para a inspeção

escolar (Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946). Em linhas gerais, com poucas adequações, essas normativas unificaram e legitimaram, em termos legais, todo um trabalho que já vinha sendo introduzido e desenvolvido por Elpídio Barbosa nos cinco anos anteriores à reforma, apresentando de maneira bastante minuciosa todo o arcabouço da política educacional do estado. Nesse sentido, pode-se dizer que a reforma apenas (re)apresentou e (re)afirmou legalmente aos inspetores, diretores e professores diretrizes com as quais, em sua grande maioria, já estavam familiarizados.

No novo regulamento, constata-se, em relação às finalidades dos grupos escolares, uma fina sintonia com o proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, podendo-se considerá-las como um resumo e paráfrases dos trechos expressos nos tópicos “Finalidades da educação” e “Valores mutáveis e valores permanentes”, nos quais é evidenciado o caráter social da escola e sua vinculação ao meio onde está inserida, bem como a sua organização em moldes voltados ao trabalho e à cooperação social. Ressalta-se ainda a importância da escola na manutenção de uma estrutura de sociedade de cunho igualitário, em que todos, sem distinção e considerado seu potencial individual, pudessem ascender pelo trabalho, independentemente da classe econômica. Sobre a finalidade e os valores educacionais na Escola Nova, o Manifesto declara:

[...] longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina [...] (MANIFESTO, 2006, p. 192).

Compartilhando dessa filosofia, o Decreto nº 3.735/1946 expõe em seu artigo 19, parágrafo único, que

O grupo escolar se organizará dentro desse espírito e finalidade social:
a) – como vestíbulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade, pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e a reação contra defeitos dominantes no meio social;

- b) – como verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social;
- c) – para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir, eficazmente, para atentar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pela diferença de situação econômica (SANTA CATARINA, 1946c, p. 7).

Salta aos olhos nesse decreto a permanência do método de ensino intuitivo, carro-chefe da Reforma Orestes Guimarães, associado ao ensino prático implementado pela reforma de 1939, com referências explícitas à importância de ser levada em consideração a realidade experimentada pelo aluno e a aplicação prática dos ensinamentos aprendidos. A ênfase na metodologia dos centros de interesses e na organização dos museus de classe, como representada no decreto, indica uma tentativa de interação entre a prática da observação, necessária ao método intuitivo, e a da experimentação, de base ativa. Nesse sentido, o documento especifica em suas orientações para o ensino e o programa:

Art. 44 - Para aplicação integral do método intuitivo, cada escola será provida de material necessário, procurando o professor organizar, com a cooperação dos alunos, coleções de produtos naturais industriais, principalmente de Santa Catarina, correspondentes ao gênero de seu ensino.

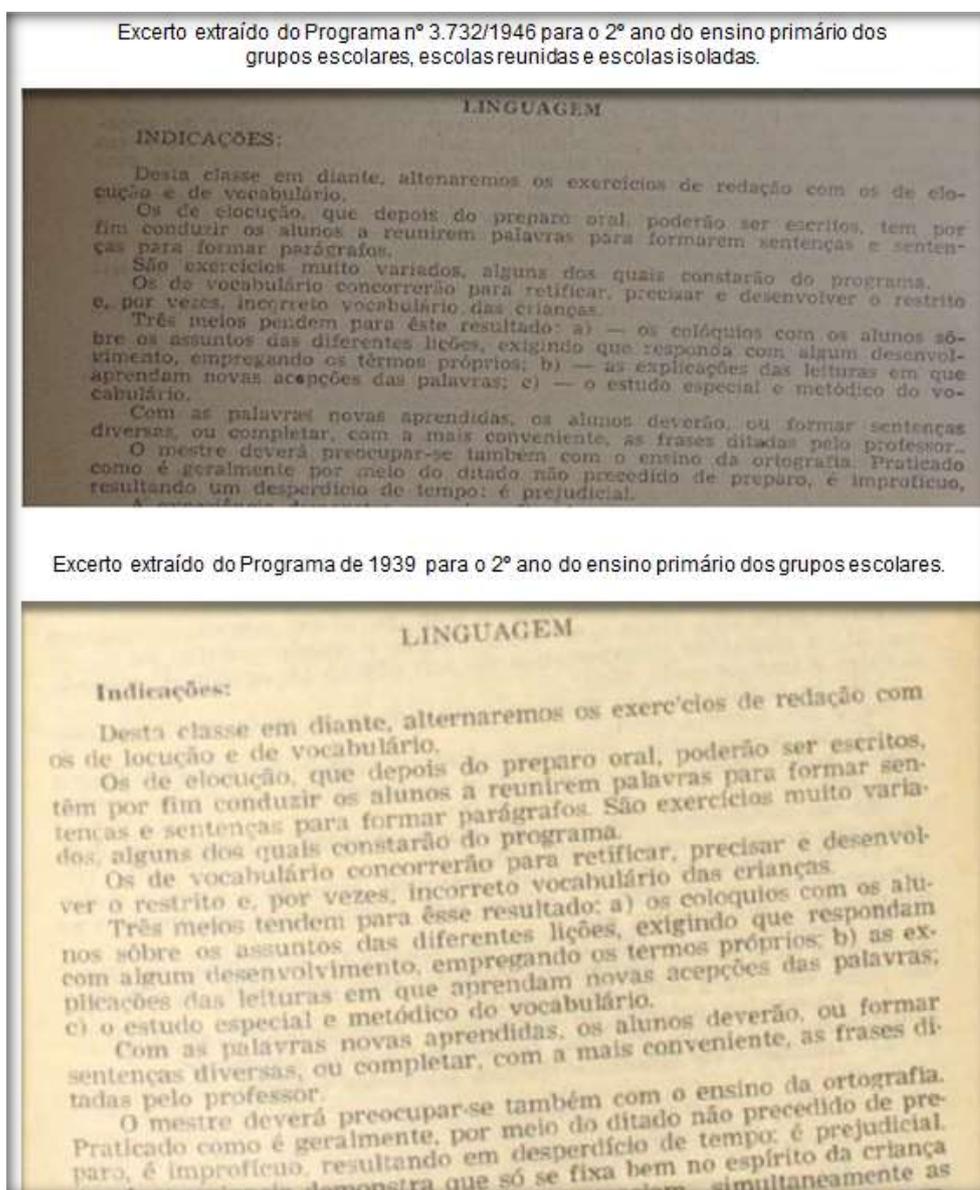
Art. 45 – O ensino será baseado na observação, na experiência e na capacidade criadora do aluno, oferecendo-lhe oportunidade para o trabalho em cooperação, os jogos educativos e as atividades extra-classe (SANTA CATARINA, 1946c, p. 9).

Em relação ao programa, a lei nacional previa que deveria obedecer a critérios mínimos estabelecidos pelo MES em parceria com os estados. Assim, substituindo o programa de ensino introduzido no ano de 1939, o Decreto nº 3.732/1946 foi expedido a título provisório, haja vista que o órgão nacional ainda não havia elaborado, à época, uma base curricular comum²²². Nas novas diretrizes traçadas, foram constatadas mudanças em relação a uma maior preocupação com

²²² Pondera-se que o Programa estabelecido pelo Decreto nº 3.732/1946 tenha se estendido até meados da década de 1960, quando uma revisão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961 estabeleceu, no ano de 1965, normas descentralizadoras para o ensino, visando à elaboração de Planos Estaduais de Educação. Nesse panorama, Santa Catarina aprovou o Decreto-lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961, que criou o Conselho Estadual de Educação e que sancionou a primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino, a Lei nº 3.191, de 6 de maio de 1963. Em 20 de novembro de 1969, o estado aprovou nova lei sobre o Sistema Estadual de Ensino – a Lei nº 4.394, que vigorou até o final da década de 1990 – quando da aprovação da Lei Complementar nº 170/1998. Também foi neste ano, 1998, que finalmente o Ministério da Educação elaborou e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formando um conjunto de diretrizes capaz de nortear os programas de ensino e seus conteúdos mínimos, em consonância com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1997; SANTA CATARINA, 2015).

os objetivos de cada uma das disciplinas, apresentação de sumários das matérias — com descrição sobre o que e como deveriam ser ensinadas — e, ainda, sugestões práticas, consideradas necessárias para a orientação sobre o processo de ensino-aprendizagem e a condução dos trabalhos em cada uma das disciplinas propostas. Foram incluídas, também, notas e indicações consideradas diretrizes que o professor deveria observar durante o desenvolvimento do programa. Contudo, percebe-se que as notas e indicações presentes no documento, principalmente a partir do segundo ano, foram extraídas e incorporadas tal como escritas no programa da década de 1930. A Figura 22, a seguir, ilustra essa afirmativa:

Figura 22 - Indicações prescritas para o programa de linguagem dos segundos anos do ensino primário de Santa Catarina (1946 e 1939)



Quanto às disciplinas, percebe-se que Santa Catarina manteve as mesmas designadas pelo Decreto nº 3.529/1946, ou seja, leitura e linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico, educação física e conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho²²³. Com isso, o número de matérias foi reduzido em relação ao programa de 1939, bem como os conteúdos de algumas delas. Os tópicos de leitura, linguagem oral e escrita e caligrafia, por exemplo, aparecem descritos no programa sob um único título, leitura e linguagem oral e escrita. Iniciação matemática absorveu os conteúdos de aritmética, formas e geometria e foram excluídas as disciplinas de ciências físicas e naturais, educação moral e cívica e noções comuns. O cotejo entre as disciplinas dos programas de 1939 e 1946 é apresentado no Quadro 16, a seguir:

²²³ O Decreto nº 3.732/1946 não faz referência à disciplina de ensino religioso.

Quadro 16 – Programa de disciplinas por graduação de ensino (1939 e 1946)

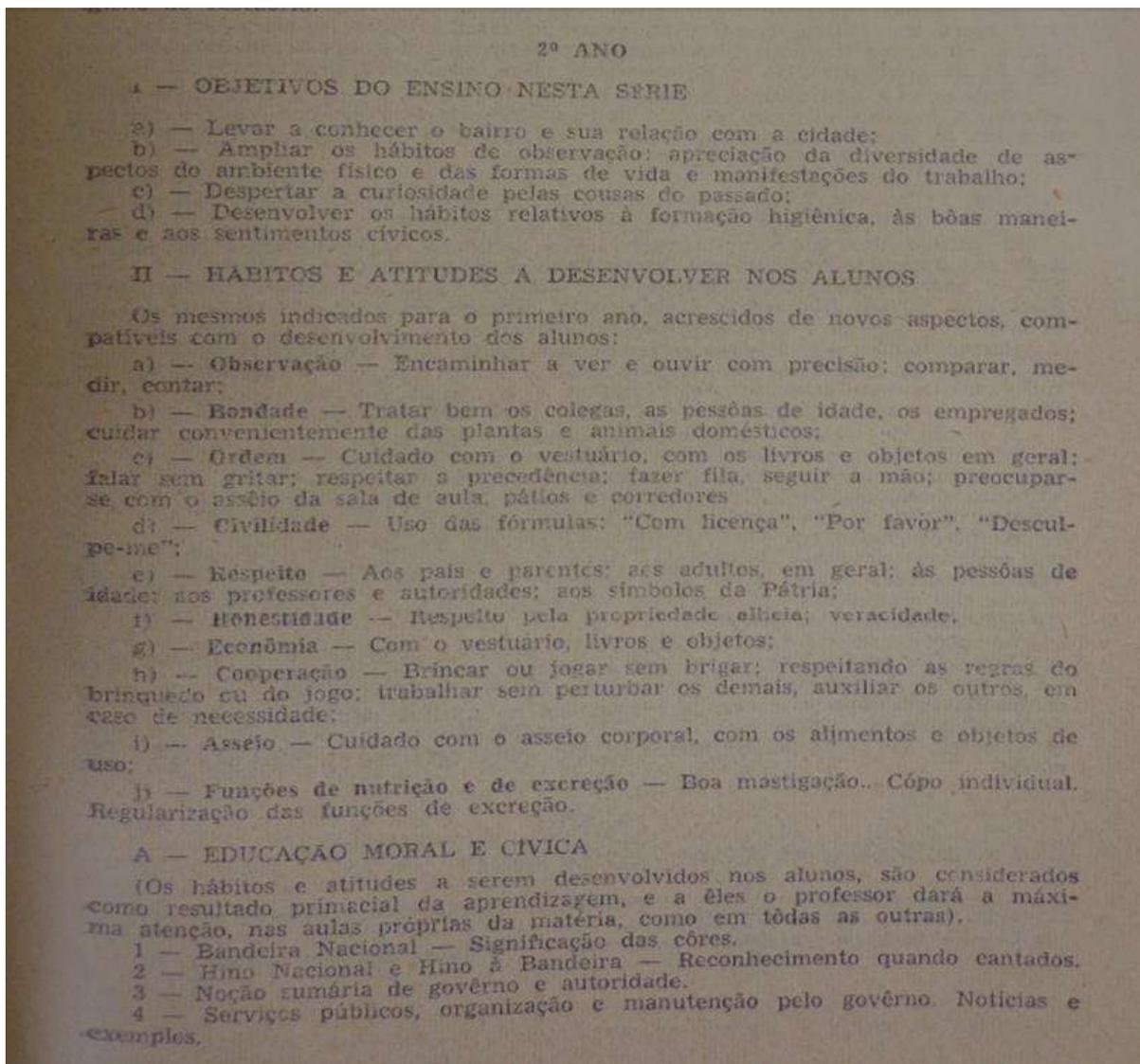
SÉRIE	1939 (Programa referente ao Decreto nº 714/1939)	Decreto nº 3.732/1946
1º ano	Leitura	Leitura e linguagem oral e escrita. Traz também um tópico específico para gramática. (Inclui como Nota: Todas as aulas de escrita são também aulas de caligrafia).
	Linguagem oral	
	Linguagem escrita (inclui como Nota: Todas as aulas de escrita são também aulas de caligrafia)	
	Aritmética	Iniciação matemática (incluindo Aritmética e Geometria)
	Música	Canto orfeônico
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
	Desenho	Desenho
	Educação moral, cívica e social	Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho (Inclui conteúdos de Educação moral e cívica, Noções comuns e Ciências físicas e naturais. Questões de História e Geografia também são trabalhadas nessa disciplina).
Noções comuns		
	Educação física	
2º ano	Leitura	Leitura e linguagem oral e escrita (o conteúdo de Caligrafia aparece nas indicações para a série).
	Linguagem oral	
	Linguagem escrita	
	Caligrafia	
	Aritmética	Iniciação matemática (incluindo Aritmética e Geometria) - O conteúdo de formas consta nas indicações especificadas para esta série.
	Formas	
	Geografia	Geografia
	História	História
	Música	Canto orfeônico
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
	Desenho	Desenho
	Educação moral e cívica	Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho (Inclui conteúdos de Educação moral e cívica, Noções comuns e Ciências físicas e naturais. Questões de História e Geografia também são trabalhadas nessa disciplina).
	Noções comuns	
	Educação física	
3º ano	Leitura	Leitura e linguagem oral e escrita (o conteúdo de Caligrafia aparece nas indicações para a série).
	Linguagem oral	
	Linguagem escrita	
	Caligrafia	
	Aritmética	Iniciação matemática (incluindo Aritmética e Geometria)
	Formas	
	Geografia	Geografia
	História	História
	Música	Canto orfeônico
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
	Desenho	Desenho
	Educação moral e cívica	Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho (Inclui conteúdos de Educação moral e cívica, Noções comuns e Ciências físicas e naturais. Questões de História e Geografia também são trabalhadas nessa disciplina).
	Ciências Físicas e Naturais (inclui os conteúdos de fisiologia)	
	Educação física	
4º ano	Leitura	Leitura e linguagem oral e escrita (o conteúdo de Caligrafia aparece nas indicações para a série)
	Linguagem oral	
	Linguagem escrita	
	Caligrafia	
	Aritmética	Iniciação matemática (incluindo Aritmética e Geometria)
	Geometria	
	Geografia	Geografia
	História	História
	Desenho	Desenho
	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais
	Instrução moral e cívica	Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho (Inclui conteúdos de Educação moral e cívica, Noções comuns e Ciências físicas e naturais. Questões de História e Geografia também são trabalhadas nessa disciplina).
	Ciências físicas e naturais (inclui conteúdos de higiene e agricultura)	
	Música	Canto orfeônico
Educação física	Educação física	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos respectivos decretos e programas

A novidade trazida pelo Decreto nº 3.732/1946 foi o programa estabelecido para a disciplina de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho”. Com determinação fixada pelo Decreto nº 3.529/1946, Elpídio Barbosa organizou a cadeira de forma a proporcionar aos alunos o “conhecimento das situações e fenômenos do meio físico, particularmente do nosso país, e que concorram para a compreensão das relações humanas”; a “apreensão de situações, organizações e tradições da vida nacional de modo a fortalecer o amor à Pátria e a compreensão dos problemas de ordem social”; ensinamentos sobre a “organização administrativa e política do país e compreensão dos direitos e deveres do cidadão”; a “formação de hábitos, atitudes e sentimentos favoráveis a um perfeito ajustamento social, como os de cooperação, respeito e solidariedade”; e a “formação do caráter, de modo a desenvolver, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana” (SANTA CATARINA, 1946a, p. 25).

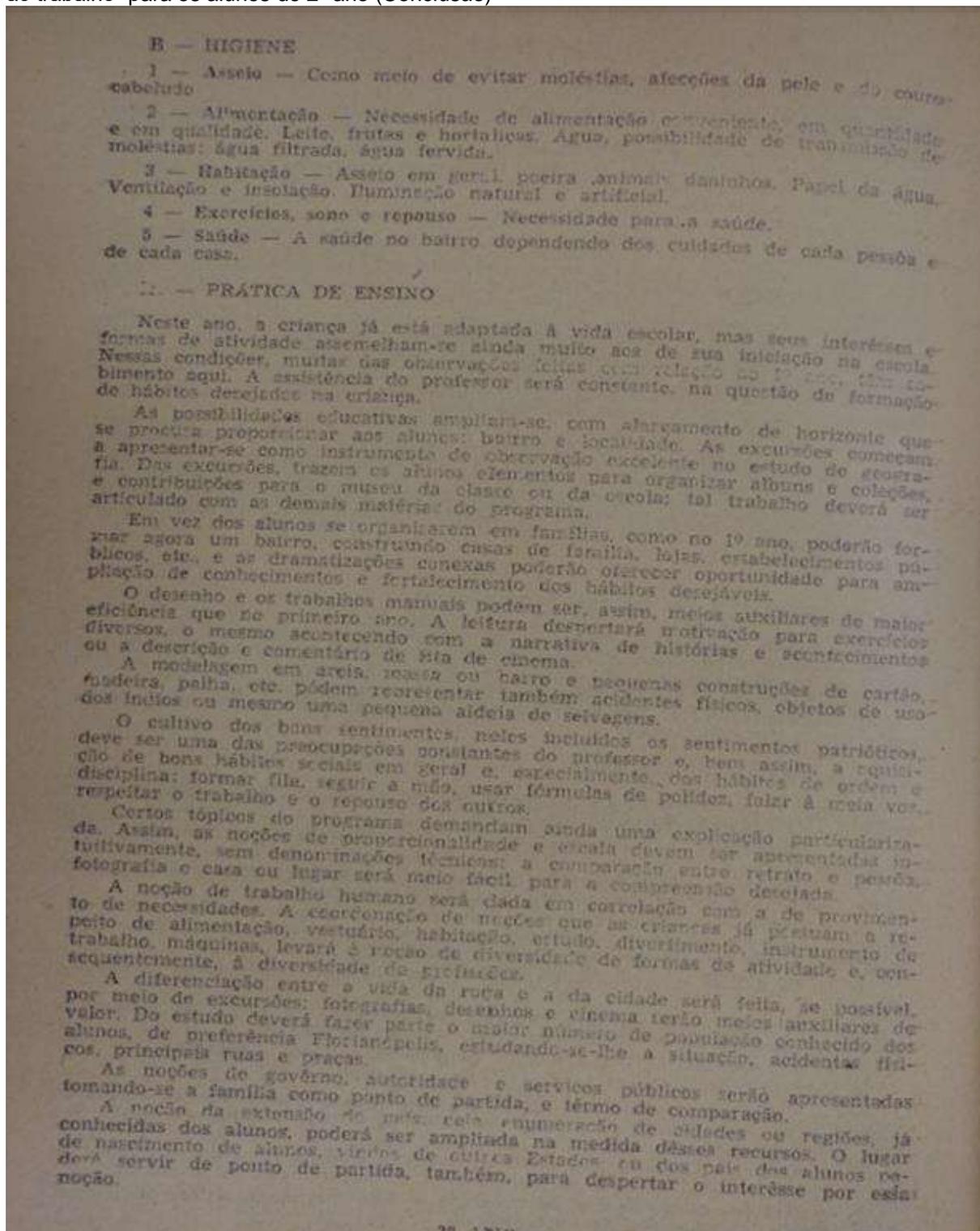
A nova disciplina reuniu conteúdos de geografia, história, educação moral e cívica e, ainda, de higiene. A justificativa apontada para a organização dada ao programa teria sido, segundo o DE, a necessidade de “globalizar” conteúdos necessários para “despertar, esclarecer e fortalecer na criança” os valores utilitários adequados à vivência em grupo, direcionados pelo desenvolvimento de uma consciência moral e cívica (SANTA CATARINA, 1946a, p. 25). De forma a atingir os fins propostos para a disciplina, foram estabelecidos, além dos objetivos e programa mínimo para cada série, uma descrição dos hábitos e atitudes a serem desenvolvidos nas crianças e guias de condução para as aulas ou prática de ensino. No que diz respeito aos conteúdos mínimos selecionados, percebe-se a inclusão de conteúdos das cadeiras que foram retiradas da reforma de 1939, como educação moral e cívica, noções comuns e ciências físicas e naturais. Um modelo dessas prescrições pode ser observado por meio do recorte efetuado nas instruções oferecidas para a segunda série do ensino primário, ilustrado nas Figuras 23 e 24:

Figura 23 – Programa de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho” para os alunos do 2º ano (Continua)



Fonte: Recorte do Decreto nº 3.732/1946 - Acervo Elpídio Barbosa – IDCH/FAED – UDESC

Figura 24 - Programa de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho” para os alunos do 2º ano (Conclusão)



Fonte: Recorte do Decreto nº 3.732/1946 - Acervo Elpídio Barbosa – IDCH/FAED – UDESC.

Também foi uma inovação do programa de 1946 a apresentação, para cada série, de orientações sobre como a disciplina deveria ser ministrada, as qualidades morais e cívicas a serem inculcadas e a forma como articular os conteúdos. A

associação dos conteúdos, segundo Elpídio Barbosa, deveria contribuir para a concretização da função social da escola nos moldes renovados, a qual era dificultada pelo o excesso de disciplinas do programa anterior. Com a disciplina de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho”, o DE pretendia alcançar três dos cinco alicerces da educação integral — a educação social, a educação moral e a educação cívica —, complementados pelo trabalho realizado pelas associações auxiliares da escola, principalmente nas atividades dos pelotões de saúde, liga da bondade e liga pró-língua nacional. Da mesma maneira, ao tentar suprimir as demarcações entre as disciplinas escolares, almejava-se colocar em prática o processo de globalização do ensino.

Para o DE, a globalização entre os conteúdos deveria ser realizada, principalmente, por meio de atividades em que a criança pudesse “aprender vivendo” na escola os mais diversos papéis sociais. Assim, complementando técnicas como a dramatização, as excursões e viagens imaginárias e os álbuns confeccionados pelos alunos, já trabalhadas no programa de 1939, o brincar e o brinquedo entraram em cena nas salas de aula da escola primária catarinense. Reunidas em grupos de trabalho e com objetos e brinquedos trazidos para a escola ou presentes no museu de classe, as crianças passariam a organizar suas casas, reproduzir as lojinhas do bairro, as repartições públicas ou mesmo o local de trabalho dos familiares e, de forma lúdica, como pais, mães, comerciantes e operários, por exemplo, ampliariam seu conhecimento e aprenderiam as atitudes e os hábitos socialmente desejados.

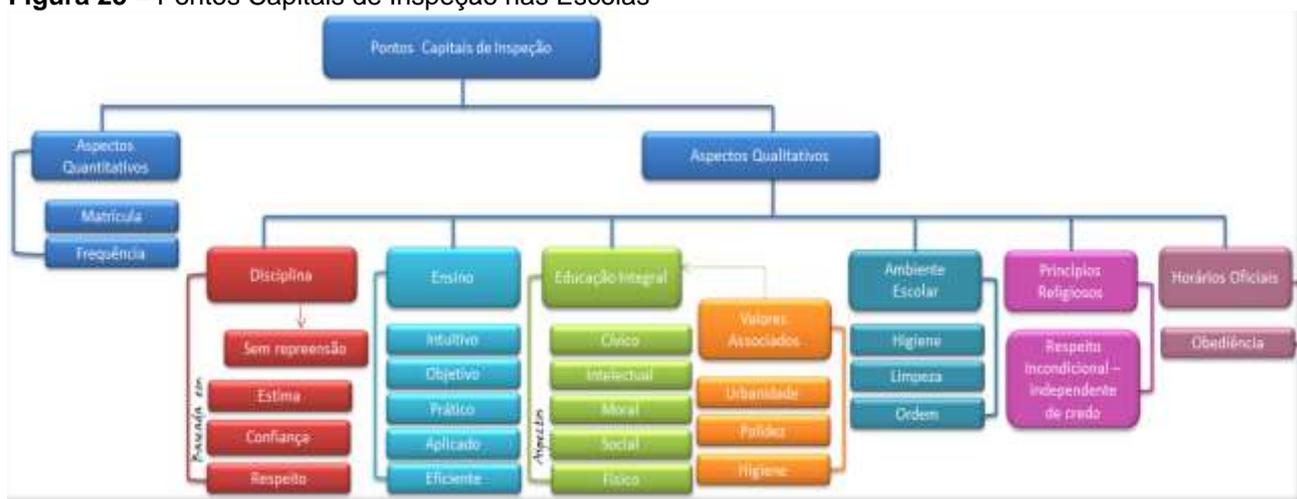
Dos brinquedos utilizados, como mobílias, carrocinhas e animais de pelúcia, de plástico ou de madeira, o DE entendia que as bonecas eram as mais educativas, pois brincando com elas as crianças poderiam “preparar peças de vestuário, adquirir noções de saúde em geral e, especialmente, de asseios e higiene do vestuário” (SANTA CATARINA, 1946a, p. 27). O caráter lúdico aplicado à nova matéria, no entanto, não poderia ser impedimento para que a disciplina fosse mantida em sala de aula e, para isso, o professor deveria empregar esforços para que sua classe pudesse “representar um modelo de ordem e de trabalho”, cuidando para não afastar “a naturalidade e a alegria das crianças” (SANTA CATARINA, 1946a, p. 29).

Quanto às normas para a inspeção estabelecidas pelo Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946, constatou-se uma junção das prescrições propostas ao longo de sua gestão, as quais denotam a superestima concedida por Elpídio

Barbosa às inspetorias escolares, que cresceram exponencialmente ao longo dos anos em que esteve no comando do DE. Fiori (1975) destaca que enquanto em 1930 havia apenas sete inspetores para atender a todos os municípios catarinenses, em 1948 era previsto um total de 54 inspetores, que deveriam “executar e fazer executar as leis e regulamentos escolares e as determinações do Departamento de Educação” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 3), prezando pela qualidade técnica e pela eficiência do ensino ministrado.

Ainda nesse mesmo decreto, no tópico “Pontos Cardeais de Inspeção”²²⁴, eram dadas pistas sobre os princípios que deveriam orientar o novo *habitus* pedagógico dos professores e a nova cultura da escola primária de Santa Catarina, que foram sintetizados na Figura 25, a seguir:

Figura 25 – Pontos Capitais de Inspeção nas Escolas



Fonte: Elaborada e adaptada pela autora a partir do Decreto nº 3.733/1946

Seguindo o postulado de uma educação voltada para a formação integral da criança, concepção defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a política instituída pelo DE elencou cinco dimensões que deveriam ser privilegiadas no ensino: a cívica, a intelectual, a física, a moral e a social (SANTA CATARINA, 1946b). Educando, portanto, “pelo ambiente, pela ação do diretor, dos professores e dos funcionários e pela organização de seus programas” — inclusas as ações nas/pelas associações auxiliares, a escola idealizada pelo DE buscava desenvolver nas crianças uma identidade “marcadamente brasileira” (SANTA CATARINA, 1946c,

²²⁴ Observa-se que esses mesmos itens são citados já no Decreto nº 967, de 12 de março de 1941, que estabelece as instruções para a inspeção escolar nas escolas isoladas do estado.

p. 6-7), despertando-lhes o gosto pelo trabalho, os hábitos de higiene e de profilaxia e a consciência do dever e da responsabilidade social. Entre os valores ensinados, a urbanidade e a polidez deveriam prevalecer tanto como conteúdo quanto como prática diária, tendo em vista que eram consideradas pelo DE como deveres que “impõem as boas maneiras na vida comum” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9).

Quanto ao ensino religioso, observa-se que a legislação catarinense seguia o caráter facultativo da disciplina e, apesar de não especificar tacitamente em seus pilares, o DE parecia afinar-se com a relação entre moral e religião, demonstrando-se preocupado em manter a harmonia na escola entre todos os credos existentes. Nesse sentido, prezava como valor para a cultura da escola primária catarinense o “respeito incondicional aos sentimentos e princípios religiosos dos educandos e sua família”, os quais deveriam ser constantemente identificados pelos inspetores escolares (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9).

Nas escolas, esperava-se que professores colocassem em prática, como já visto, um ensino “intuitivo e objetivo, prático e aplicado”, seguindo sempre as indicações e instruções que orientavam o ensino de cada matéria no programa fornecido às escolas (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9). A eficiência do trabalho realizado seria avaliada pelos inspetores nas produções realizadas pelos alunos, como as provas mensais, as atividades de trabalhos manuais, as arguições orais nos dias de visita e os cadernos de exercícios diários. Esses últimos, considerados como “provas gráficas”, seriam “objetos de demorada atenção” por parte da inspetoria, pois acusariam ao DE o andamento do ensino e o desenvolvimento da classe, a seriação e a variedade de exercícios aplicados diariamente, a ordem cronológica em que os exercícios foram aplicados, o capricho e a dedicação dos alunos, a qualidade do emprego da ortografia e, principalmente, a orientação realizada por cada professor (SANTA CATARINA, 1946b, p. 7).

Ainda na visão do DE, somente o professor “esforçado, operoso e bem orientado” conseguiria o bom andamento da classe (SANTA CATARINA, 1946b, p. 6). Assim, visando identificar a qualidade do ensino ministrado e aparar as arestas quanto à aplicação dos novos métodos de ensino, instruía aos inspetores que assistissem às aulas, acompanhando a forma de ensinar e os processos utilizados pelos professores e anotando as dúvidas, as incertezas e os erros cometidos, de modo a orientá-los. Contudo, o DE demonstrava também se preocupar com a motivação dos professores e pedia que os inspetores não poupassem “elogios aos

que trabalham com coragem e procuram aperfeiçoar os processos de ensino” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 7). Da mesma forma, não queria que a correção de sua conduta fosse, de modo algum, desestimulante aos professores. Para isso, instruía aos inspetores que demonstrassem, com a participação dos alunos, como o ensino da matéria poderia ser conduzido e, observando então o exemplo dado, o professor perceberia como a lição deveria ser ministrada.

Nesse sentido, mais que fiscalizar a qualidade do ensino e contribuir com a educação dos professores e, por conseguinte, com a modificação de seu *habitus* pedagógico, o DE parecia depositar na figura do inspetor outra tarefa: a de motivar os professores para a causa educacional. Dessa maneira, como um “paciente conselheiro” e como um “colega mais antigo e experimentado”, os inspetores precisariam bem conhecer os professores — sua cultura, competência moral e profissional, sua postura em sala de aula e dedicação ao ensino —, procurando auxiliá-los sempre que necessário e servindo de inspiração “para que levem avante, com coragem e entusiasmo, a sua obra” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 8).

Quanto à relação professor e aluno, a leitura dos tópicos cardeais de inspeção conduz ao entendimento de que a cooperação ganhou relevância, haja vista que, por meio dela, o professor conquistaria a disciplina, que, aliada à ordem e à harmonia entre professores e alunos, seria, na visão do DE, a “garantia do trabalho produtivo em classe” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 6). Assim, diferentemente da pedagogia tradicional, em que a cooperação assumia uma via de mão única, ou seja, o professor lecionava e o aluno colaborava com o aprendizado, segundo o documento em análise, a cooperação entre professor e aluno deveria ser baseada “na estima, na confiança e no respeito mútuo entre mestres e discípulos” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 9). Nesse sentido, ao professor competiria estabelecer uma relação harmônica, de empatia, de respeito e de colaboração com as crianças, de forma a seduzi-las, ou seja, conquistar a criança, provocando nela o gosto para a realização das atividades propostas e, conseqüentemente, para o aprendizado. De acordo com a publicação realizada por Elpídio Barbosa,

Quanto ao problema disciplinar concordo com Aguayo, quando diz: “Com bons métodos de aprendizagem, ambiente de respeito e liberdade à criança e boa preparação dos mestres, o problema da disciplina escolar é de importância secundária, porque o trabalho interessante absorve a atenção da criança”. É verdade patente que só é indisciplinada a classe descuidada pelo professor e a questão da disciplina é mais atribuída ao mestre que ao

aluno. Como pode o mestre reclamar o mau cumprimento do dever por parte dos alunos, quando ele não cumpre os seus? Faça-se o professor verdadeiro amigo dos alunos, conquiste-lhes a simpatia, e sem que elas percebam, estará o mestre guiando-os, levando-os a fazer, às vezes, aquilo que não lhes agrada, colhendo assim os melhores frutos dos seus esforços. (CADERNO DE..., s/d, p. 145)²²⁵.

Além de desenvolver nos alunos o autocontrole por meio da cooperação e de atividades que despertassem neles interesse, é possível perceber que a noção de disciplina também assumia, nas representações do DE, o sentido de ordem. Ordem essa que deveria prevalecer não apenas nas atitudes e comportamentos dos alunos, mas em todo o espaço escolar, a começar pela postura dos professores nas atividades de ensino. Para isso, foram estabelecidas regras²²⁶ que deveriam ser observadas e adotadas pelos professores no dia a dia de suas práticas, conforme previsto no artigo 216 do regulamento para os estabelecimentos do ensino primário:

Art. 216 - Para que seja boa a disciplina nos estabelecimentos de ensino em geral, cumpre seja observado o seguinte.

- 1- A escola ou classe seja regida com espírito de isenção e justiça;
- 2- Seja o professor assíduo e pontual;
- 3- Prepare suas lições e, ao transmiti-las, que a voz do professor se não se eleve acima do tom natural. Fale apenas suficientemente alto para que o último aluno da classe ouça a explicação;
- 4- Que o professor se conserve quase sempre "EM PÉ";
- 5- Que a sala de aula apresente sempre um aspecto de ordem; a mesa ornada com uma toalha e vaso de flores, livros e cadernos em seus respectivos lugares (armário) (Pelotão de saúde);
- 6- Que o horário de cada classe ou escola seja fielmente seguido: "dar trabalho à classe toda é garantir plenamente, a disciplina escolar, pois criança ocupada é criança quieta";
- 7- Os professores devem sempre esperar pelos alunos e nunca serem por eles esperados;
- 8- Os professores não tocarão em seus alunos: não se permite a exclusão de alunos das aulas, nem a sua permanência em pé nos corredores ou nas próprias salas de aula. (Invocar constantemente a autoridade do diretor é uma demonstração de fraqueza do professor perante a classe);
- 9- Que os alunos guardem em classe uma posição correta, mas não forçada; que falem em voz natural, com desembaraço mas sem afetação;
- 10- Que os alunos guardem os chapéus e demais utensílios na gaveta da própria carteira (PLANO..., 1946, p. 7).

O direcionamento realizado pelo DE sobre a conduta dos professores demonstra que a necessidade de estabelecer uma relação harmônica e de cooperação com as crianças, como exigido pela nova pedagogia, não extraía do professor a autoridade perante a classe. Com isso, o professor deveria afirmar sua

²²⁵ Circular nº 52, de 31 de dezembro de 1945.

²²⁶ Essas mesmas regras são apresentadas nos planos de trabalho elaborados pelo DE nos anos de 1943 a 1946 e 1948.

liderança “não pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão” (SANTA CATARINA, 1946c, p. 29), conservando-se sempre à frente da turma e exibindo comportamentos que denotassem o senso de ordem, de responsabilidade e de equidade.

“Exercício do magistério: missão e não profissão” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 13). Esse foi o lema que direcionou o “jeito de ser professor” idealizado por Elpídio Barbosa e que deveria, portanto, ser transmitido incansavelmente pelos inspetores escolares nas reuniões realizadas com os professores primários nos municípios. Na tarefa de gerir a educação catarinense e de fazer acontecer a pedagogia da Escola Nova em Santa Catarina, ele parecia acreditar que, com o devotamento e a cooperação dos professores, seria possível modificar seus modos de pensar e agir e, conseqüentemente, (trans)formar a cultura da escola primária. Para isso, elaborou instruções, adaptou políticas, realizou consultas e ouviu inspetores, diretores e professores, flexibilizou decisões, enfim, criou estratégias para, mais que representar o novo modelo de escola e de ensino, assegurar aos professores o aprendizado e o exercício do *habitus* pedagógico renovado — trabalho esse que buscou consolidar, em forma de lei, pela reforma protagonizada em 1946.

5. ESCOLA NOVA E *HABITUS* PEDAGÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPA DAS REPRESENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Tal qual uma cartografia, esta tese objetivou realizar uma construção muito particular das representações que o Departamento de Educação apresentou em seus documentos oficiais ou prescrições sobre a Escola Nova e sobre o *habitus* pedagógico desejado para os professores dos grupos escolares catarinenses. Um “modo de ser professor” (Teive, 2008, p. 41) que deveria direcionar suas práticas e transformar a cultura da escola primária nos moldes da pedagogia da Escola Nova. Em 1935, desejando sintonizar a educação catarinense ao movimento nacional de renovação educacional e aos debates realizados pela ABE, Santa Catarina introduziu, pelo Decreto nº 713/1935, alguns preceitos da Escola Nova no currículo das escolas formadoras de professores.

Conduzida por Luiz Sanches Bezerra da Trindade e seguindo as diretrizes propostas pela VI Conferência Nacional de Educação, a reforma efetivada pelo referido decreto transformou também a Diretoria de Instrução Pública em Departamento de Educação, criando os serviços técnicos ou subdiretorias, considerados indispensáveis à concretização de uma escola de princípios educacionais ativos. Além disso, Trindade determinou uma nova estrutura para a formação de professores no estado, direcionando-a, principalmente, aos institutos de educação. Resignificada e adaptada à realidade catarinense, a nova organização por ele proposta buscou inspiração nas reformas empreendidas por Anísio Teixeira (1932) e Fernando de Azevedo (1933) e trouxe para Santa Catarina a habilitação do magistério em nível de segundo grau (ou superior) por meio da escola normal superior vocacional.

Como forma de oferecer aos normalistas o aprendizado da prática pela experimentação em situações de ensino, um dos eixos centrais da Escola Nova, foram anexados grupos escolares aos institutos de educação, os quais deveriam funcionar como colégios de aplicação. Com o intuito de formar professores preferencialmente para os grupos escolares e escolas normais primárias, o programa das disciplinas para o curso normal superior vocacional foi organizado oficialmente pelo DE por meio do Decreto nº 217/1937, elaborado a título provisório em moldes já aplicados em outras instituições similares no país.

O novo currículo estabeleceu uma base pedagógica científica para a formação de professores, necessária à estruturação de um *habitus* pedagógico coerente com a proposta da pedagogia da Escola Nova, oferecendo aos normalistas esquemas que oportunizassem a compreensão do aluno em sua complexidade e que os guiassem à operacionalização dos métodos mais ativos de ensino. Para o aprendizado do novo “jeito de ser professor”, estimava-se que os normalistas tivessem, além de aulas teóricas e de prática de ensino, aulas experimentais em laboratórios, práticas de investigação e círculos de debates e discussões, como forma de exercitar e refletir metodologias que, mais tarde, seriam colocadas em prática nas salas de aula dos grupos escolares. Entre os métodos estudados pelos normalistas em seu percurso de formação estavam os centros de interesse, de Ovídeo Decroly, que, anos mais tarde, foram indicados pelo DE para uso nas escolas primárias do estado.

É importante destacar aqui o protagonismo de Sebastião de Oliveira Rocha diante da implantação dos preceitos da Escola Nova nos grupos escolares de Santa Catarina. Apesar de desprezado na história da educação catarinense, foi possível constatar que a política instituída em seu curto período de gestão (1938-1940) foi responsável por mudanças substanciais na cultura da escola primária catarinense, principalmente por ter fixado no regulamento dos grupos escolares (Decreto nº 714/1939) e nos programas de ensino por ele arquitetados um novo paradigma de escola e uma nova pedagogia, com vistas a modificar a prática do ensino intuitivo até então vigente nas escolas.

Com o projeto de transformar a escola em um ambiente que pudesse servir às “necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar” (SANTA CATARINA, 1939a, p. 5), Sebastião de Oliveira Rocha (re)configurou os tempos, os saberes, as práticas, o espaço e as normas dos grupos escolares, estabelecendo um novo “jeito de ser professor”, que deveria ser aprendido, mesmo que na prática, pelos professores já em ação. Para isso, além dos conteúdos adequados a cada série, ele inseriu no programa de ensino instruções detalhadas acerca de como os professores deveriam ensinar e os melhores métodos a serem aplicados em cada disciplina. O trabalho iniciado por ele foi complementado e adaptado mais tarde, a partir do fim de 1940, por novas estratégias desenvolvidas por Elpídio Barbosa enquanto diretor do DE. O conjunto da obra representou, em tese, a cultura escolar de moldes escolanovistas desejada

para os grupos escolares de Santa Catarina e estabeleceu novos esquemas de pensamento que deveriam ser incorporados ao *habitus* pedagógico do professorado.

A nova temporalidade instituída pelo DE aos grupos escolares a partir de 1939 trouxe consigo uma ordem de importância em relação aos saberes legitimados, fixando a linguagem oral, a escrita e a educação moral e cívica como conteúdos essenciais para a formação da criança catarinense. Como forma de melhor aproveitar o tempo e também adaptar os conteúdos ao nível de desenvolvimento mental da criança, foram indicados testes para a verificação da maturidade para o aprendizado — testes ABC — e aplicadas normas para homogeneizar as classes. Ainda no movimento de adequar os conteúdos escolares à realidade local e prática dos alunos e de modo a promover sua inclusão social, Sebastião de Oliveira Rocha realizou mudanças e adaptações no quadro de disciplinas a serem ministradas nos grupos escolares — não apenas em termos de denominação e conteúdos, mas de atribuição de novos sentidos e inclusão de novos modos de ensinar e aprender, os quais deveriam alçar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e levar em conta seus interesses e suas necessidades.

Assim, seguindo o preceito de um ensino baseado na observação e na experiência pessoal do aluno, conforme preconizado pelo Decreto nº 714/1939, Sebastião de Oliveira Rocha prescreveu práticas inovadoras para a cultura dos grupos escolares do estado e ressignificou algumas já existentes, nas quais o aluno teria participação ativa na construção do próprio conhecimento, cabendo ao professor mediar o aprendizado, despertando o interesse das crianças, estimulando sua criatividade e incentivando sua participação. Entre os métodos orientados para o ensino, entraram em cena as narrativas, a conversação livre, o manuseio de objetos, as dramatizações e os álbuns históricos. Complementando esses métodos, os centros de interesse passaram a ganhar relevância a partir da década de 1940.

A criação e a implementação das associações auxiliares na cultura dos grupos escolares de Santa Catarina, a partir de 1935, igualmente contribuiu para adequar a escola aos moldes instituídos pelo novo paradigma. Com caráter estritamente pedagógico, o trabalho realizado pelas crianças nessas instituições serviria para lhes ensinar um conjunto de valores e habilidades — como o asseio e a higiene, a disciplina, a polidez, a bondade, a criatividade e a livre expressão, o gosto pela leitura, o senso de justiça, o respeito pelas pessoas e pelo ambiente, a

cooperação, o trabalho, o amor à Pátria e a responsabilidade social —, considerado pelo DE como ideais à sua formação.

Baseado na Lei Orgânica do Ensino Federal — Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 —, Elpídio Barbosa, enquanto diretor do DE, estruturou o Decreto nº 298, de 18 de novembro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário Estadual. A lei maior do ensino, promulgada nos tempos de Elpídio Barbosa, estabeleceu um retrato quase fiel do documento implementado em nível nacional. Sua maior novidade, no entanto, era voltada às orientações gerais para o ensino primário fundamental. Neste tópico, incorporou preceitos ditos escolanovistas que foram extraídos do Decreto nº 714/1939 - Regulamento para os Grupos Escolares, expedido por Sebastião de Oliveira Rocha. No entanto, foi nos decretos complementares à lei que Elpídio Barbosa deu corpo e estrutura a toda a política educacional para a escola primária de Santa Catarina e, por meio deles, representou os princípios da Escola Nova catarinense em termos de filosofia e métodos.

Nestes documentos, destacou questões consideradas por ele fundamentais ao ensino e aos postulados da nova pedagogia, como a cooperação e a disciplina nas relações de ensino-aprendizagem. Além disso, estabeleceu os pilares que fundamentaram o conceito de educação integral no estado e os valores morais considerados necessários à criança catarinense. Dessa forma, buscou legitimar — em termos legais — o resultado de todo um trabalho que vinha sendo desenvolvido desde seu ingresso como gestor no DE, em 1940. O caminho trilhado por Elpídio Barbosa nos anos que antecederam a reforma de 1946 revela a sua preocupação em estruturar uma política educacional coerente à realidade das escolas e que pudesse ser posta em prática pelos professores em seu cotidiano. Pautado na representação de um professor devoto à causa educacional e entusiasta no propósito de levar a cabo os princípios da educação integral de moldes escolanovistas configurados para o cenário catarinense, Elpídio Barbosa desenvolveu estratégias não apenas de capacitação para que os professores pudessem internalizar os novos esquemas de pensamento e modificar suas práticas, mas de uniformização, controle, vigilância e adequação dessas mesmas práticas.

Do mesmo modo, ele procurou organizar, por meio das normativas introduzidas, todo o arcabouço filosófico e metodológico para a Escola Nova catarinense. Com isso, buscou tanto transformar a cultura das escolas quanto adaptar os novos preceitos, de forma a torná-los aplicáveis pelos professores. Nesse

panorama, o programa de ensino foi um dos elementos em que ele mais investiu esforços quanto à operacionalização, fazendo refletir essas mudanças nas normas oficializadas em 1946. Conduzido pela crença de uma missão a cumprir, os professores em exercício nos grupos escolares deveriam aprender, pela prática, o novo *habitus* pedagógico. Assim, com devotamento, entusiasmo e obediência, deveriam se dedicar à participação nas semanas educacionais, ao estudo de manuais pedagógicos e à elaboração de comunicados e de planos de aula para discussão nas reuniões pedagógicas, à reflexão de seu próprio trabalho por meio da caderneta de tarefas diárias e, principalmente, ao estudo dos programas, das circulares e das instruções e normas emanadas do DE acerca do ensino.

Na Escola Nova catarinense, conforme as representações do DE, o aluno se tornaria o centro do processo de ensino-aprendizagem e, por meio de atividades que partissem de sua realidade e o levassem a observar e a experimentar, participaria ativamente de sua formação. Pela ação nas associações auxiliares, as crianças seriam conduzidas a agir como pequenas gestoras e mini educadoras, aprendendo e ensinando os hábitos e os comportamentos considerados necessários à vida em sociedade. Brincando, viveriam na escola os papéis sociais que desempenhariam enquanto adultos e, ainda, desenvolveriam bons sentimentos e costumes.

Atuando como mediador e orientador das atividades dos alunos, o professor escolanovista, nas representações do DE, deveria despertar o interesse das crianças e motivá-las para o aprendizado. Dessa maneira, mantendo as crianças em atividade e numa relação de estreita cooperação e respeito mútuo, o professor conquistaria a disciplina tão necessária ao ensino, sem perder a sua autoridade. Para isso, o planejamento era necessário, de forma a racionalizar e aproveitar todo o tempo das aulas e garantir a eficiência do trabalho educativo. Ainda como exemplo a ser seguido, teria também o professor que respeitar e cooperar com o DE, seguindo todas as recomendações encaminhadas para as escolas, precisando disciplinar-se para alcançar as mudanças desejadas pelos gestores da educação. Do mesmo modo, suas atitudes e comportamentos deveriam refletir nas crianças o modelo de moral, urbanidade e bons costumes, a começar pelo senso de ordem, que deveria se espalhar por sua sala de aula e pelo ambiente escolar.

O resultado de seu trabalho e, conseqüentemente, sua eficiência, seriam avaliados pelos inspetores escolares por meio de instrumentos que refletissem o aproveitamento dos alunos. Além disso, os inspetores seriam responsáveis por

auxiliar o DE com a educação e a motivação dos professores, que precisariam estar animados para aplicarem nas escolas o projeto educacional desejado pelos gestores educacionais. As adequações realizadas por Elpídio Barbosa no programa das escolas de ensino primário podem ser entendidas como um grande salto na busca pela eficiência do ensino e, principalmente, pelo *insight* que teve em unir, no programa de uma só disciplina — conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho —, a prática do ensino globalizado e os pilares de formação tão necessários à criança catarinense: o social, o moral e o cívico. Foi também por meio do programa para essa disciplina que o DE fez representar os valores e as atitudes consideradas necessárias *ao habitus* pedagógico do professor à época, o que demonstra que além de sua preocupação com a formação pedagógica do professorado, a questão moral também era relevante.

Apesar das inovações trazidas por Elpídio Barbosa, a permanência das prescrições desenhadas pelo programa de Sebastião Oliveira Rocha na política introduzida pelo primeiro em 1946 demonstra o quanto o trabalho realizado pelo gestor paulista influenciou na inserção da filosofia e de métodos escolanovistas no ensino primário do estado. Afinal, atuando como a base para o traçado das linhas mestras do currículo da escola primária catarinense na reforma ocorrida em 1946, conservou-se como diretriz até as mudanças ocorridas na legislação estadual a partir da LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Ao analisar o Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário, de 1946 — Decreto nº 3.735 —, Neide Fiori (1975) ressalta que, passados quase 40 anos entre a Reforma Orestes Guimarães e a Reforma Elpídio Barbosa, notava-se ainda uma concreta “herança pedagógica” do professor paulista na cultura das escolas e nas novas diretrizes educacionais. Essa presença, segundo ela, teria sido admitida “com admirável honestidade intelectual” pelo próprio Elpídio Barbosa em relatório apresentado à Câmara dos Deputados em 1951, ao tematizar a reorganização do ensino empreendida em seu mandato como dirigente maior da educação catarinense (FIORI, 1975, p. 186). Entretanto, ele não teve a mesma atitude em relação aos feitos do outro professor paulista contratado em 1938 para dirigir o DE, Sebastião de Oliveira Rocha, que, como essa pesquisa apontou, foi quem introduziu a Escola Nova nas escolas primárias do estado.

O paradoxo entre a presença do Regulamento para os Grupos Escolares — Decreto nº 714/1939 —, o programa expedido por Sebastião de Oliveira Rocha no

acervo particular de Elpídio Barbosa e a ausência de seu nome no discurso realizado na Assembleia Legislativa (1951) é sintomático. Porém, as fontes encontradas nesta pesquisa comprovam o ineditismo da inclusão da filosofia e dos métodos da pedagogia renovada na política educacional do ensino primário catarinense na sua gestão, iniciada em 1938. Quanto ao ensino normal, observa-se que as adequações realizadas por Sebastião de Oliveira Rocha diante do estabelecido pela Reforma Trindade, tal qual a transformação das escolas normais primárias em escolas complementares e a remodelação dos institutos de educação, prevaleceram até o ano de 1946, quando houve a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal. Ademais, não se pode apagar o efeito da política de obrigatoriedade escolar estabelecida em tempos de Sebastião de Oliveira Rocha para o êxito das normatizações subsequentes, apesar dos méritos terem sido atribuídos a Elpídio Barbosa.

Passados dois anos da Reforma Elpídio Barbosa, as estatísticas educacionais apontavam o sucesso quantitativo do ensino catarinense e direcionavam a continuidade da política educacional instituída. Esse panorama foi retratado em 1949 pelo governador em exercício, José Boabaid, em mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa. O mesmo cenário foi apresentado pelo Inep em 1950, quando foram elogiados os “notáveis progressos” do estado de Santa Catarina em relação à matrícula, ao número de estabelecimentos primários e ao corpo docente. Os dados estatísticos apresentavam um incremento de aproximadamente 66 mil alunos na rede após a promulgação da lei de obrigatoriedade escolar (1938) e a construção de mais de mil estabelecimentos escolares entre 1938 e 1948. Destes, 692 foram implementados depois da assinatura do Convênio Nacional do Ensino Primário (1943). Ainda assim, segundo o Inep, o estado apresentava “deficiências quanto às instalações pedagógicas” (1950, p. 11), as quais precisavam ser sanadas.

De acordo com Tyack e Cuban (2001), “produzir uma campanha retórica acerca de resolver os problemas sociais por meio da educação é mais fácil que levar a cabo uma transformação fundamental por meio da escola”. Isso porque a reforma se materializa como uma estratégia inventada pelos governantes que intenciona tanto representar um modelo educacional pensado quanto conduzir as práticas daqueles que são os responsáveis por fazê-la acontecer. Nessa perspectiva, duas questões precisam ser consideradas no contexto de sua implementação: a apropriação que os executantes farão dos pressupostos estabelecidos (ou

representações impostas) e os modos como essas apropriações conduzirão seu *modus operandi*, tendo em vista que, enquanto “consumidores” ou “leitores” das prescrições, os professores nem sempre se apropriam das leis da mesma forma e intenção com que foram produzidas pelos reformadores (CHARTIER, 2002b), sendo operacionalizadas e traduzidas na cultura escolar por diferentes modos de ser e pensar que impossibilitam sua uniformização.

Ao finalizar o esboço de meu mapa acerca do novo *habitus* pedagógico desejado para o professor primário catarinense a partir da Reforma Trindade, de 1935 até a Reforma Elpídio Barbosa, em 1946, considero relevante a possibilidade de, em pesquisas futuras, ser analisada a forma como os professores se apropriaram dessas mesmas representações e as traduziram em suas práticas nos grupos escolares catarinenses. Dessa maneira, tornar-se-á possível estabelecer interfaces entre o desejado e o posto em prática, identificando as dificuldades encontradas, as resistências e as táticas arquitetadas pelos professores para lidar com o estabelecido pelo DE, os sucessos e os fracassos alcançados na operacionalização da política instituída, entre outras questões.

Pretendi, com as minhas análises, esboçar um mapa capaz de estabelecer indicações para o traçado de outras cartografias acerca das representações do ensino e da formação de professores no estado. Afinal, como indicado na introdução desta tese, segui a perspectiva de um geógrafo que, ao mesmo tempo em que desenha o mapa, analisa as metamorfoses da paisagem. Quer dizer, mais que representar um mapa, busquei traçar uma cartografia em movimento.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE LETRAS. **Getúlio Vargas – Biografia**. 2019. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/getulio-vargas/biografia>>. Acesso em 15 mai. 2019.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova** (ed. rev.). São Paulo: Companhia Nacional, s/d.

_____. **Pedagogia científica**. 6. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1953.

AMBRÓSIO DA SILVA, J. Organização e situação geral do ensino em Santa Catarina. **Revista de Educação**, Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 2, mar.-abr. 1936.

ANDREOTTI, A. L. O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. **HISTEDBR**, Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ARAÚJO, M. M. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do EnOrgânica do Ensino Primário. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 244-255, jan.-abr. 2009.

AREÃO, J. S. **Relatório da inspetoria federal das escolas subvencionadas ao Ministério da Educação e Saúde**. Florianópolis: Mimeo, 1934.

AS EXCURSÕES ESCOLARES. In: DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim n. 9**, ano II, p. 1. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935.

AZEVEDO, F. O problema da educação rural. Conferência apresentada no Rio de Janeiro, em 17 de agosto de 1933. **A educação e seus problemas**, tomo I, v. VIII, p. 33-52.

_____. (1933a). As bibliotecas e os laboratórios. Discurso proferido em 1º de dezembro de 1933, na inauguração da biblioteca Francisco de Paula Ribeiro, do laboratório de Psicologia do Instituto de Educação. **A Educação e seus problemas**. tomo I, v. VIII. p. 205-210. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

_____. O idealismo na educação nova. **A educação e seus problemas**, tomo I, v. VIII, p. 249-257. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. Política de educação. **A educação e seus problemas**, tomo I, v. VIII, p. 139-161. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

_____. (1937). Sob o fogo do combate. **A educação e seus problemas**, tomo II, p. 129-142. São Paulo: Melhoramentos, 1937.

_____. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cia Nacional, 1940.

BARBIERI, I. **A educação no governo Vargas**: 1930 – 1945, com ênfase no ensino normal e na escola primária. 1973. Tese (Doutorado) – Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco, Osasco, 1973.

BARBOSA, E. Clubes Agrícolas Escolares. **Revista de Educação**, Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 2, p. 12-16, mar./abr. 1936.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BACKHEUSER, E. **Manual de pedagogia moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1948. 4. ed.

BILAC, O. Palavras de Olavo Bilac. In: DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim n. 14**, ano III, p. 1. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

BOABAID, J. **Mensagem**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

BOMBASSARO, T. **Semanas educacionais**: a arquitetura do poder sob a celebração da didática. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____; SILVA, V. G. Modernização do estado e reformas do ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, M. E.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). p. 494. Uberlândia: UFU, 2011.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BORNHAUSEN, I. **Relatório**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1951.

BRANDÃO, C. Relatório da Semana Educativa realizada em Itajaí. p. 12-15. In: FONTES, E. S. **Relatórios da Semana educativa de Itajaí – 21/09/1936 a 26/09/1936**. Arquivo público do estado de Santa Catarina. p. 1-94.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. _____. (1931a) **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. _____. **Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. _____. (1938a) **Decreto-lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1938b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. _____. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 1º mar. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Inep 80 anos: 1937-2017**. Brasília: Viva, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/institucional/inep_80_anos/exposicao/LIVRO_INEP_80_ANOS.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, B. S. Quais as vantagens dos usos dos Mapas de Parker no ensino inicial de aritmética prática? Será possível a usança desses mapas nas escolas isoladas rurais? In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1. **Anais...** Florianópolis: Oficina Gráfica da Escola de Aprendizes e Artífices, 1927. p. 517-518. Disponível em V15. 1943b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CARVALHO, M. M. C Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago 1988.

_____. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: USF, 2003.

_____; TOLEDO, M. R. A. A biblioteca da educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 47-62, nov. 2009.

CAVALCANTE, M. J. Algumas indagações sobre o silêncio em torno da VI Conferência Nacional de Educação. **Revista História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FAE/UFPEL, v. 4, n. 8, p. 193-209, 2000.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, USP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. (2002a) **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. (2002b) **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul.-dez. 2011

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Florianópolis, UFSC, nº 2, p. 177-229, 1990.

CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES. In: DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim da nº. 11 e 12**, ano II, p. 12. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1935.

COSTA, M. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, D. A. **A aritmética escolar no ensino primário brasileiro**: 1890-1946. Dissertação (Tese de Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores**: da “Escola Nova” à escola de hoje. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

CUNHA, M. T. S. O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): do traçado manual ao registro digital. **História e Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 187-206, jan.-abr. 2017.

CUNHA, N. **A revolução e a educação**. Brasília: Plano, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e liberais. 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea). 201 p.

_____. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá (MT), 2013.

DALLABRIDA, N. Colméia de virtudes: o Grupo Escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares. In: _____. (Org.). **Mosaico de escolas:** modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 281-308.

_____; TEIVE, G. M. O jornal A Escola e a construção da escola moderna e republicana (Laguna, década de 1910). In: **História e Educação**. Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 55-68, 2013.

DANIEL, L. S. **Por uma psico-sociologia educacional:** a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930-1940. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2003.

DAROS, M. D. A formação dos professores da escola primária em Santa Catarina. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais...** Florianópolis, 1998.

_____. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: _____.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. **Fontes históricas:** contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946) Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

_____.; DANIEL, L. S. O curso normal em Santa Catarina: o processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com os ideais de nacionalização e "cientifização" do ensino. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. **As escolas normais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

_____.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: _____.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. **Fontes históricas:** contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946) Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

D'AVILA, A. **Práticas escolares**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1946.

DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim nº 17**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

_____. **Boletim nº 18.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928.** Regulamento do ensino. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

_____. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1932b.

_____. (1932a) **Decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932.** Modifica algumas disposições do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e da outras providências. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1932.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

ESCOLANO BENITO, A. Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación, Tiempo y Espacio.** Madrid, n. 298, maio-ago. 1992.

_____. **La cultura de la escuela.** Uma interpretação etnohistórica. Centro Internacional de la cultura escolar. Universidade de Valladolid. Mimeo. 2016.

ESPINOLA, A. M. Quais as vantagens dos usos dos Mapas de Parker no ensino inicial de aritmética prática? Será possível a usança desses mapas nas escolas isoladas rurais? In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1. **Anais...** Florianópolis: Oficina Gráfica da Escola de Aprendizes e Artífices, 1927. p. 515-516. Disponível em V15. 1943b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor:** o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

FARACO, I. Plano de aula. In: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Planos de aula e comunicados dos grupos escolares e escolas para o departamento de educação**. 1941/1942. Fls. 226 e 226v.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: USP, 2009.

FARIA, T. K. F. S. **Lourenço Filho e os projetos de lei orgânica do ensino primário (1938-1946)**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FÁVERO, M. L. A. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, UEM, n. 17, p. 161-180, maio-ago. 2008.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. J.; CIRINO, S. D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum**, Belo Horizonte; Ribeirão Preto; UFMG; USP, v. 20, p. 58-69, abr. 2011.

FERREIRA, S. D. **A I Conferência Nacional de Educação**: contribuição para o estudo das origens da Escola Nova. Brasília: INEP, 1993.

FGV CPDOC. **Aristiliano Laureano de Ramos**. 2019. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ramos-aristiliano-laureano-de>>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. **Fernando Augusto Ribeiro Magalhães**. 2019a. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. **Francisco Luís da Silva Campos**. 2019b. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

_____. **Raúl Leitão da Cunha**. 2019c. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-raul-leitao-da>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

_____. **Sociedade dos Amigos de Alberto Torres**. 2019d. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

FIGUEIREDO, F. P. Relatório da Semana de Educação em Itajaí. p. 16-19. (1936) In: FONTES, E. S. **Relatórios da Semana Educativa de Itajaí – 21/09/1936 a 26/09/1936**. Arquivo público do estado de Santa Catarina, 1936. p. 16-19.

FIORI, N. **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 de Educação, 1975.

FONTES, E. S. **Relatórios da Semana Educativa de Itajaí – 21/09/1936 a 26/09/1936**. Arquivo público do estado de Santa Catarina, 1936. p. 1-94.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). In: ERA – **Revista de Administração de Empresas**, FGV, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 35-46, jul.-set. 1984. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v24n3/v24n3a06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FAVARIN, T.C. “Formadores da Pátria” na Revista de Educação (Santa Catarina, 1936-1937). In: Cristiani Bereta da Silva (Org.). **Educar pra a Nação**: cultura política, nacionalização e ensino de História nas décadas de 1930 e 1940. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 277-297.

FREIRE FILHO, E. S. **A trajetória da Associação Brasileira de Educação (1924-2001)**. Rio de Janeiro: Folha do Educador, 2002.

GAZOLI, M. R. **O método analítico para o ensino de leitura em série de leitura Proença (1926-1928), de Antonio Firmino Proença**. 2010. 175 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

GENTIL, F. W. M. **Acervo professor Elpídio Barbosa**: nacionalização do ensino, culturas políticas e escolares (1930-1940). 165 f. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis, 2015.

GIANNATASIO, G.; BORDONAL, G.C. Uma Pós-modernidade trágica: a historiografia para além da verdade e da mentira. In: IVANO, R. **Epistemologias da**

história: verdade, linguagem, realidade, interpretação e sentido na pós-modernidade. Londrina: UEL, 2011.

GOELDER, G. O. Plano de aula. In: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Planos de aula e comunicados dos grupos escolares e escolas para o departamento de educação.** 1941/1942. p. 208-209.

HACKENHAAR, C. O estado novo em Santa Catarina (1937-1945): disputas políticas e conflitos. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434290643_ARQUIVO_ClaytonHackenhaar_Anpuh2015.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

HISTÓRICO DO PATRONÍMICO. Arquivo disponibilizado pela direção da Escola Estadual Prof. Sebastião de Oliveira Rocha, fev. 2019.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil:** uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970. São Paulo: Cortez: autores associados, 1982.

INSTITUTO, D. B. **A reforma de ensino no Distrito Federal (1927 - 1930).** 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/reforma.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.

JOLY, F. **A cartografia.** Campinas: Papirus, 1990.

KHULMANN JUNIOR, M. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 196-198, jul. 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/609/625>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

KULESZA, W. A.. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n.2, p. 83-92, 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, S. C. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan.-jun. 2007.

_____. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-35). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT02-1737--Int.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

LORENZ, K. M; VECHIA, A. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Autores, 1998. Disponível em: <https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/21/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

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

_____. **Testes ABC** – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUCIO, A. 25º Aniversário da reorganização do ensino em Santa Catarina. **Revista de Educação**, Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 2, mar./abr. 1936.

_____. A educação física na escola. In: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Boletim nº 11 e 12**, ano II. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Série Atualidades pedagógicas. v. 59. São Paulo: Companhia Nacional, 1971.

MACHADO, A. **A implantação de bibliotecas escolares na rede de ensino de Santa Catarina (décadas de 30 e 40)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 2002.

_____. A reforma de 1935: sinalizando a constituição de bibliotecas escolares no sistema estadual de ensino de Santa Catarina. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 450-466, ago./nov. 2017.

MAGALHÃES, J. Questões introdutórias: da cadeira ao banco. In: _____. **Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa, 2010. p. 9-100; 412-464.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: Edusc; Brasília: Inep, 2002.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. **Biografia Caetano Costa**. 2019. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/157-Caetano_Costa>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Biografia Nereu Ramos**. 2019a. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/725-Nereu_Ramos>. Acesso em: 17 mar. 2019.

METELSKI, M. **Saúde, força e alegria: as práticas higienistas escolarizadas dos pelotões de saúde de Santa Catarina (1941-1953)**. 2018. 288 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

_____; CARMINATTI, C. J. **Saúde, força e alegria: os pelotões de saúde e as cruzadas higienistas em tempos de nacionalismo (1941-1953)**. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 107-126, maio-ago. 2018.

METODOLOGIA DA LEITURA E DA ESCRITA. **Revista de Educação**, Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 4 e 5, jul.-out. 1936.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Organização do ensino primário e normal – XVI Estado de Santa Catarina**. **Boletim n. 21**. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

_____. **O ensino normal no Brasil**. Rio de Janeiro: Inep, jun. 1946.

_____. **Organização do ensino primário e normal**. Estado de Santa Catarina. n. 53. Rio de Janeiro: Inep, 1950.

MONARCHA, C. **A escola normal da praça – o lado noturno das luzes**. São Paulo: Unicamp, 1999.

MONTEIRO, J. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: UFSC, 1984.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio-ago. 1992.

MORAES, M. J. Os modelos escolares existentes na reforma do ensino de Vidal Ramos: experiências de preservação da memória escolar. In: **COLÓQUIO DE HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO**, 4. Criciúma: Unesc, 2016.

MOSIMANN, A. Quais as vantagens do ensino de leitura pelo método analítico? Pode esse método ser generalizado a todas as escolas estaduais? In: **Anais da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Oficina Gráfica da Escola de Aprendizes e Artífices, 1927. Disponível em V15. 1943b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC. p. 177-192.

_____. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação**, apresentado ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assis Brasil, digníssimo interventor do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Mimeo, 1931.

MOURA, A. **Os centros de interesse na escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

MOURÃO, P. K. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NÓVOA, A. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Portugal: ASA, 2005.

NUNES, C. **Historiografia comparada da escola nova: algumas questões**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998, vol.24, n.1, pp.105-125.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. **Um educador-deputado: a atuação do professor Elpídio Barbosa na Assembléia Legislativa de Santa Catarina (1951-1955)**. 85 f. 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de História). Departamento de História, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2015.

OTTO, F. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das "ligas da bondade" (1935-1950)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012.

PALMA, G. B. **A colcha de retalhos do espaço urbano sociabilidades, transformações e revitalização na criação da Beira-mar Continental – Florianópolis (1926-2008)**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em História, Florianópolis, 2010.

PANDOLFI, D. C. O golpe do Estado Novo (1937). In: **Getúlio Vargas e seu tempo**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social: Mauad, [2004?]. p. 183-189. Disponível em: <<http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11738>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PAULA, M. F. B. F. W. de. **Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo** (Santa Catarina, 1942-1949). 2015. 448 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRY, M. G.; GASPAR DA SILVA, V. L. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 79-101, set.-dez., 2013.

PINTO, F. M. M. **Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política?** 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2001.

PIRES, A. N. Um quarto de século. In: DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim nº 13**, ano III. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **Getúlio Vargas – Biografia**. 2019. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/biografia>>. Acesso em 15 mai. 2019.

RAMOS, N. O. **Mensagem**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

_____. **Relatório**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938.

_____. **Relatório do exercício 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____. **Discursos**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.

_____. **Relatório do exercício 1940**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941.

_____. **Relatório do exercício 1941**: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

_____. **Relatório do exercício 1943**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

RAMOS DA SILVA, A. **Relatório**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

_____. **Relatório**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

RELAÇÃO dos cidadãos que têm exercido os lugares de Inspetores ou Diretores efetivos ou interinos da Instrução Pública, de 04 de setembro de 1854 até a presente data. **Revista de Educação**, Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 2, mar.-abr. 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis, Órgão do Professorado Catarinense, ano I, n. 1, jan.-fev. 1936. p. 1.

ROBALLO, R. de O.B. **Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)**. 2012. 374p. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, M. **Escolanovismo católico Backheusiano**: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940). 2017. 255 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Doutorado em Educação, Florianópolis, 2017.

ROSSO, G. P. P. **Finalmente temos uma escola normal!:** saberes e práticas na formação de normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação. Criciúma: Unesc, 2011.

SANSON, L. S. R. A educação em tempos de nacionalismo: as representações do escotismo em Laguna (1917-1960). In: ANPED SUL, 10. **Anais...** Florianópolis: Faed; UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/507-0.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911**. Seleção de leis do ano de 1911, p. 68. 1911. Fonte disponível no APESC.

_____. (1911a) **Regulamento da Escola Normal Catarinense**. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911. Fonte disponível no APESC.

_____. (1911b) **Decreto nº 604 de 11 de julho de 1911**. Seleção de leis do ano de 1911. Fonte disponível no APESC.

_____. **Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 795, de 2 de maio de 1914**. Disponível em V15. 1943b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. (1914a) **Decreto-lei nº 796, de 2 de maio de 1914**. Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas. Disponível em V2. 1914-1928. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. **Decreto-lei nº 1.044, de 14 de setembro de 1915**. Cria as escolas reunidas. Fonte disponível no APESC.

_____. **Decreto-lei nº 1.062, de 7 de novembro de 1917**. Adotando diversas obras didáticas para serem usadas nas escolas públicas. Florianópolis, 1918. Acervo da Apesc. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117123>>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Programa de ensino dos grupos escolares aprovado pelo Decreto-lei nº. 1.322, de 29 de janeiro de 1920**. Disponível em V3. 1916-1926. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. **Decreto-lei nº 1.882, de 7 de maio de 1925**. Institui os conselhos escolares familiares.

_____. I CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1. **Anais...** Florianópolis: Oficina Gráfica da Escola de Aprendizizes e Artífices, 1927. Disponível em V15. 1943b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. **Decreto-lei nº 2.176, de 22 de junho de 1928.** Instruções para os grupos escolares. Disponível em V5. 1926-1935. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. (1928a) **Programa de ensino dos grupos escolares, referente ao Decreto-lei nº 2.186, de 21 de julho de 1928.** Instruções para os grupos escolares. Disponível em V2. 1914-1928. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. (1928b) **Decreto-lei nº 2.186, de 21 de julho de 1928.** Aprova relação de obras didáticas para adoção nas escolas. Disponível em V2. 1914-1928b. Coleção Elpídio Barbosa – IDCH – FAED/ UDESC.

_____. **Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935.** Adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado. Disponível em V5. 1926 - 1935. IDCH - UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. **Ata da reunião dos inspetores escolares realizada entre os dias 15 e 20 de fevereiro do ano de 1936.** Disponível em V7 - 1936 – 43-45-48. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. p. 1-17.

_____. **Decreto nº 217, de 9 de março de 1937.** Aprova o programa provisório para a escola normal superior vocacional. Disponível em V5 - 1926 - 1935. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1937a) **Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 1937.** Aprova as instruções para organização das bibliotecas escolares. Departamento de Educação. Disponível em V3. 1916 - 1926. IDCH - UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. Decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938. Normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares do estado. **Circulares 1942.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. p. 91.

_____. (1938a) Decreto-lei nº 244, de 8 de dezembro de 1938. **Circulares 1942.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. p. 5.

_____. (1938b) Decreto-lei nº 55, de 3 de fevereiro de 1938. Normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares do estado. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936. p. 31.

_____. Decreto-lei nº 235, de 26 de novembro de 1938c. Instruções para o concurso de ingresso, reversão e remoção de professores primários. **Relatório do exercício 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____. **Decreto-lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Disponível em V10. 1939-1958-59-60. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939a) **Decreto-lei nº 714, de 3 de março de 1939**. Disponível em V10. 1939-1958-59-60 IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939b) **Programa do primeiro ano do curso primário**. 1939. Disponível em V6. 1935-47 IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939c) **Programa do segundo ano do curso primário**. 1939. Disponível em V6. 1935-47 IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939d) **Programa do terceiro ano do curso primário**. 1939. Disponível em V6. 1935-47 IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939e) **Programa do quarto ano do curso primário**. 1939. Disponível em V6. 1935-47 IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1939f) Decreto nº 367, de 21 de agosto de 1939. Dispõe sobre a criação de cargos de professores de educação física nas escolas. **Circulares 1943 e 1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944. p. 246.

_____. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941.

_____. (1941a) Decreto-lei nº 945 de 25 janeiro de 1941a. Dispõe sobre as cooperativas escolares. In: **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941a. p. 79.

_____. (1941b) Decreto-lei nº 967, de 12 março de 1941. Aprova instruções para inspeção nas escolas isoladas. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941. p. 107.

_____.(1941c) Portaria nº 153, de 8 de junho de 1941. Instruções para a padronização dos relatórios anuais dos diretores de grupos escolares. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941. p. 140-143.

_____. **Circulares 1942**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943.

_____. (1943a) Decreto nº 814 de 9 de agosto de 1943. Institui a obrigatoriedade de assinatura de contrato para matrícula no curso provisório de Educação Física. **Circulares 1943 e 1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. p. 260.

_____. (1943b) **Plano de Trabalho para 1943**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. Disponível em V4. 1920 - 1946. IDCH - UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1943c) **Reunião dos inspetores escolares em 1943**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. Disponível em v4 - 1920 - 1946. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1943d) **Portaria nº 126, de 15 de março de 1943**. Baixa instruções para os serviços das associações escolares da escola. Disponível em V. 1941-1943. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. p. 104.

_____. **Circulares 1943 e 1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

_____. (1944a) Decreto-lei nº 2.991, de 28 de abril de 1944. Associações auxiliares da escola (instruções). **Circulares 1943 e 1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944. p. 123-151.

_____.(1944b) Portaria nº 48, de 23 de março de 1944. **Circulares 1943 e 1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944. p. 120-122.

_____. **Reunião dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares em 1945**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945. Disponível em V7.1936 – 43-45-48. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1945a) **Circular nº 42, de 17 de dezembro de 1945**. Disponível em V19. 1945-1946. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. p. 133.

_____. **Decreto-lei nº 298, de 18 de novembro de 1946**. Expede a lei orgânica do ensino primário. Disponível em V12. 1941-1948. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1946a) **Decreto-lei nº 3.732, de 12 de dezembro de 1946**. Programas para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Disponível em V6 1935-1947. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1946b) **Decreto-lei nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946**. Expede regulamento para o serviço de inspeção escolar. Disponível em IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. Caixa III – Amarela 011.

_____. (1946c) **Decreto-lei nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946**. Disponível em Encadernado 'COM' V. 9. IDCH- UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1946d) **Plano de trabalho**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1946. Disponível em V. 4. 1920 - 1946. IDCH - UDESC. Acervo Elpídio Barbosa.

_____. (1946e) **Decreto nº 257, de 21 de outubro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em IDCH – UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. Caixa III – Amarela 011.

_____. (1946f) **Decreto nº 3.674, de 23 de novembro de 1946**. Dispõe sobre a regulamentação dos estabelecimentos de Ensino Normal. Disponível em IDCH – UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. Caixa III – Amarela 011.

_____. **Decreto n. 3.786, de 28 de janeiro de 1947**. Dispõe sobre o programa para as escolas normais e os institutos de educação. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, ano 13, n. 3.401, 4 fev. 1947.

_____. (1947a) **Circular nº 52 de 22 de dezembro de 1947**. Disponível em V. 1935-1947. IDCH - UDESC. Acervo Elpídio Barbosa. p. 1-10.

_____. **Plano estadual de educação Santa Catarina 2015 – 2024: fundamentação legal, histórico dos planos e análise situacional**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTOS SILVA, M. **A educação brasileira no Estado Novo (1937/1945)**. São Paulo: Livramento, 1980.

SÃO PAULO. **Decreto-lei n. 4.888, de 12 de fevereiro de 1931**. Reorganiza o ensino normal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4888-12.02.1931.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. (1933a) **Decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933**. Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o “Instituto de Educação Caetano de Campos” em Instituto de Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5846-1.02.1933.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. (1933b) **Decreto-lei n. 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-1.04.1933.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação. Santa Maria: UFSM, 2005. v. 30, n. 2.

SCHWARTZMAN, S. H.; BOMENY, M. B. COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema>>. Acesso em 26 fev. 2019.

SEMANAS EDUCACIONAIS – Imprensa Escolar (1937). DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Boletim nº 15 e 16**, ano IV, p. 17-18. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

SGANDERLA, A.P. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina**. 217 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.

SILVA, A. C.; DANIEL, L. S.; DAROS, M. D. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: _____. **Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 23-38.

SOUZA, G. R. **Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis Cimo com o mercado escolar (1912 -1954)**. 217 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2015.

SOUZA, J. M. **Como organizar os departamentos estaduais de educação, de maneira a preencherem devidamente suas funções técnicas?** Acervo Associação Brasileira de Educação (ABE). Mimeo, 1934.

SOUZA, L. L. **O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960)**. 2016. 429 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Doutorado em Educação, Florianópolis, 2016.

SOUZA, N. B. **O 'método global' e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo: anos de 1960**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2014.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 407

SOUZA, T. S. **Entre o ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos grupos escolares catarinenses (1910-1946)**. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ministros**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=147>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

TEIVE, G. M. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935)**. Florianópolis: Insular, 2008.

_____. **Professor Areão: experiências de um "bandeirante paulista do ensino" em Santa Catarina (1912-1950)**. Florianópolis: Insular, 2014.

_____. Recepção de manuais escolares: um estudo a partir dos comunicados e atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Gustavo Richard (1946-1952). **História e Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 49-68, 2016.

_____; DALLABRIDA, N. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. 199 p.

_____; PRATES, F. R. "Associações auxiliares": vestígios de apropriações escolanovistas em grupos escolares de Florianópolis e Brusque - SC (1947 e 1951). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá, Mato Grosso, 2013.

_____; _____. Práticas escolanovistas no ensino primário: uma análise a partir de imagens fotográficas do Grupo Escolar Lauro Müller (1946-1947). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, UFU, v. 14, n. 1, p. 187-202, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32121/17345>>. Acesso em: 1º jul. 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, E. P. F. T. Comunicado: sem disciplina, nulo será todo o trabalho do educador (1942). In: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Planos de aula e comunicados dos grupos escolares e escolas para o departamento de educação**. 1941-1942. p. 208.

TOLEDO, J. **Didática (nas escolas primárias)**. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

TOLEDO, M. R. A. **Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2001.

TOMÉ, N. Escotismo em Caçador (SC): história de uma instituição extra-escolar. In: JORNADA DO HISTEDBR, 6. **Anais...** Ponta Grossa, p. 1-29. 2005.

TRINDADE, L. S. B. Relatório do ano de 1947 apresentado pela inspetoria geral do ensino. In: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Relatórios do Departamento de Educação (1943) e Relatório Inspetoria Geral do Ensino (1947 e 1948)**.

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la utopía: um siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VALENTE, W. R. O ensino intuitivo de aritmética e as Cartas de Parker. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. **Anais...** Aracaju, 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/528.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. Lourenço Filho, as cartas de Parker e as transformações da aritmética escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VI CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Dossiê**. Acervo da Associação Brasileira de Educação (ABE). Mimeo, 1934. p. 1-20.

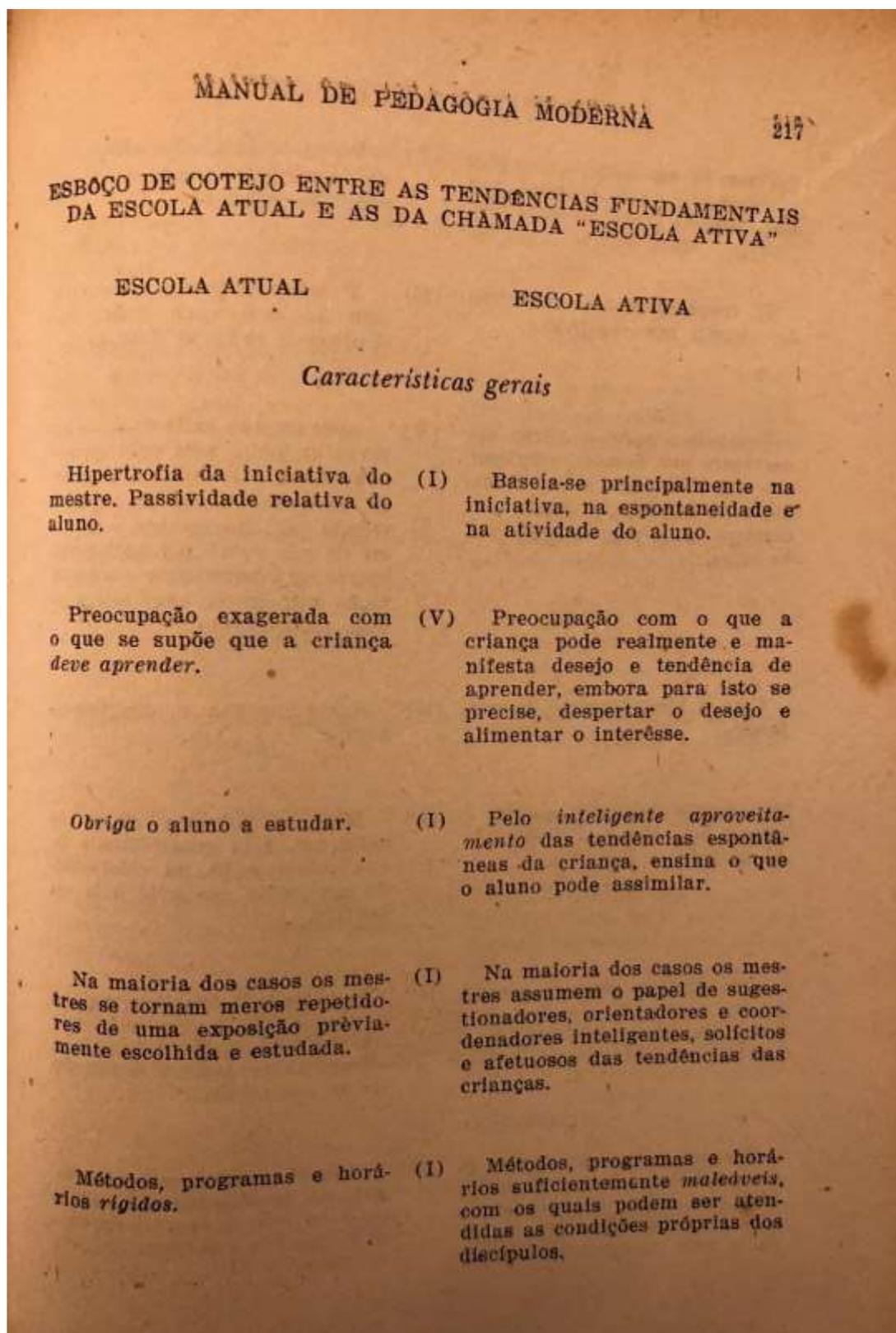
VILLA, M. A. **A história das constituições brasileiras**: 200 anos de luta contra o arbítrio. São Paulo: Leya, 2011.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro, RJ; Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas; Faculdade de Ciências Humanas (FUMEC), 2004.

ZEN, M. W. Brasileiros pelas letras: atividades das associações Auxiliares da Escola no Grupo Escolar Alberto Torres (1941-1959) Brusque/ SC. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. **Anais...** 2006. p. 2332-2342.

_____. *Brasileiros pelas letras. A ação educativa presente nos Clubes de Leitura e Bibliotecas Escolares em Santa Catarina*. O caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque, SC. 2007 (1938-1950). 66 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANEXO A – ESCOLA NOVA x ESCOLA TRADICIONAL, SEGUNDO EVERARDO BACKHEUSER



EVERARDO BACKHEUSER

218

- Visam-se em geral as noções enunciativas, para o aluno *exibir saber*. (V) Visam-se as noções *utilizáveis* nas concepções e nas ações das próprias crianças.
- E' freqüentemente *utilitarista*, quanto aos resultados. (E) E' essencialmente *educativa*, sem se preocupar muito das vantagens práticas futuras.
- Estabelece para o aluno *um ambiente por demais artificial*, em que dominam a passividade, a imobilidade, o receio dos castigos e a preocupação dos prêmios. (V) Aproxima-se mais do *meio natural de vida*, pois nela devem dominar a atividade, a liberdade, reconhecimento da superioridade real do mestre, o vexame de não colaborar suficientemente na comunidade e a satisfação por haver exercido uma ação convergente.
- Tem o ideal ilusório da perfeição. (N) Busca apenas o aperfeiçoamento.
- Deprime freqüentemente o aluno, pelo sistema organizado de prêmios e punições. (C) Eleva a natureza moral de cada um, pela possibilidade de sua colaboração, na coletividade ser posta em evidência ou sentida.
- Cria muitas vezes a incapacidade, a inércia e o desânimo pela sua inadaptação à constituição real da criança. (C) Permite individualizar melhor o ensino, de forma que cada um pode, na maioria dos casos, encontrar verdadeira satisfação na aprendizagem.
- Recurso exagerado ao que já está feito e preocupação excessiva com o que se supõe que o aluno precisará no futuro, para o qual se apela demais. (V) Atende-se mais ao presente, que, em geral, absorve a criança e só com o qual compreende o passado e se prepara para o futuro.

Trata, em geral, a criança como um homenzinho, pretendendo, por isso e com isso que ele atinja à maturidade de pensamentos e sentimentos cedo demais. (V) Trata a criança como criança, respeitando mais a evolução natural desta, sem se apressar em transformá-la em adulto.

Condena o aluno a uma espécie de *trabalhos forçados* por seis ou sete anos. (V) Convida o aluno a ir substituindo gradativamente a sua atividade desordenada e estéril pelo trabalho (atividade produtiva).

Obtém a ordem pela *disciplina imposta*. (C.I.) Obtém a *disciplina voluntária* pela ordem de trabalho.

Características em relação ao sentimento

Subordina incompletamente a instrução à educação. (E) Procura subordinar inteiramente a instrução à educação.

Estabelece a competição. (C) Visa a convergência e a solidariedade.

Pára no cidadão, tomando o serviço da Pátria como meta suprema. (C) Visa o homem em sua ação integral, tomando o serviço da Humanidade como meta suprema.

Prepara para a luta pela vida, desenvolvendo insuficientemente o altruísmo. (C) Prepara para o desenvolvimento gradual de cada sociedade em que vivemos, estimulando o altruísmo (Escola da Comunidade).

Abuso na exigência de submissão, donde, tendências, às vezes, para o servilismo e a hipocrisia. (C) Tende a desenvolver a noção de responsabilidade e o hábito de uma indispensável submissão voluntária.

Características em relação à inteligência

Tem a preocupação de *reduzir o esforço intelectual* do aluno ao mínimo possível.

(I) Leva o aluno, em cada caso, a *trabalhar o mais inteligentemente possível*, e o mestre a colaborar o menos possível.

Cuida mais da *expressão*, donde o *verbalismo*.

(I) Dirige-se mais à *concepção*, de que à expressão, utilizada, entretanto, sob formas mais variadas, fica sendo apenas complemento indispensável.

Meditação baseada principalmente em *resultados não pessoais*.

(I) Procura fazer a meditação resultar, quanto possível, da boa contemplação (observação, experiência e comparação), pessoal de cada aluno.

E' no início mais *analítica* (ou abstrata) do que *sintética* (ou concreta).

(E) E' mais *sintética* do que analítica.

Preocupa-se exageradamente com a *sistematização* dos conhecimentos.

(E) Visa mais a *generalização* por induções bem assimiladas.

Não conduz a boas e verdadeiras abstrações, pois desenvolve insuficientemente a contemplação.

(E) Permite *abstrações sãs e seguras*.

Preocupa-se mais com a *variedade das noções* do que com o desenvolvimento das *faculdades intelectuais*.

(E) Preocupa-se mais com o desenvolvimento das *faculdades intelectuais* (formação lógica), passando a aquisição das noções para segundo plano e meio de satisfazer o primeiro objetivo.

Na expressão cura-se principalmente da *correção e beleza da forma*. (E) Visa-se mais a *clareza e correção*, atendendo-se em primeiro lugar à *idéia*.

Considera-se a *inteligência como fim*, visto como o aluno tende a estudar para saber muito. (V) Considera-se a *inteligência como meio*, visto como o aluno sente que seu estudo visa aplicar mais e melhor, quanto aprende.

Características em relação à atividade

A criança é *essencialmente passiva* e o mestre muito ativo. (I) A criança é *essencialmente ativa*, e o mestre apenas seu orientador solerte, auxiliar mais graduado e experiente.

O aluno ouve, repete e aplica. (I) O aluno observa, experimenta, compara, investiga, cria, projeta e executa (Escola do trabalho).

Proporciona pouco desejo para a criança aplicar a coragem, a prudência e a perseverança. (I) O exercício muito variado da atividade (espontânea, sugerida ou coordenada) força a criança a desenvolver estas três qualidades do caráter.

Ouvindo apenas o que o professor ensina (expondo meramente ou mesmo fazendo) nem sempre a criança aprende. (I) A criança sempre aprende, pois vai lançando mão principalmente de seus próprios recursos, embora precise frequentemente do auxílio e experiência do mestre.

Tolhe a iniciativa. (I) Favorecendo as iniciativas, proporciona uma *idéia* aproximada da capacidade de ação de cada aluno e desenvolve neste a confiança em si próprio.

Não há trabalhos de cooperação, de forma que o aluno não tem oportunidade de verificar a grande importância da convergência de esforços.

O instinto construtor quase não tem aplicação.

(I) Institui em larga escala o trabalho em colaboração, o qual evidencia desde cedo o valor do exercício da atividade em comum.

(I) O instinto construtor encontra larga aplicação e tende a dominar o destruidor.