

LUIZA PINHEIRO FERBER

**“UM MAL NECESSÁRIO”:
AS ESCOLAS ISOLADAS URBANAS NO PROJETO POLÍTICO
REPUBLICANO (SANTA CATARINA, 1911-1928)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Cristiani Bereta da Silva

**FLORIANÓPOLIS, SC
2015**

F346m

Ferber, Luiza Pinheiro

"Um mal necessário": as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928) / Luiza Pinheiro Ferber. - 2015.

155 p. : il. color ; 21 cm

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

Bibliografia: p. 144-151

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

1. Educação - História. 2. Ensino de primeiro grau - Santa Catarina. 3. Escolas públicas - Santa Catarina. I. Silva, Cristiani Bereta da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

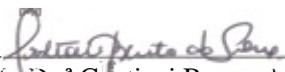
LUIZA PINHEIRO FERBER

“UM MAL NECESSÁRIO”:
AS ESCOLAS ISOLADAS URBANAS NO PROJETO POLÍTICO
REPUBLICANO (SANTA CATARINA, 1911-1928)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

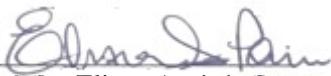
Banca Examinadora

Orientadora:



Prof.ª Dr.ª Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:



Prof. Dr. Elison Antônio Faim
Universidade Federal de Santa Catarina – UDESC



Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof.ª Dr.ª Maria Teresa Santos Cunha (Suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 18 de agosto de 2015.

*A minha mãe, Lizete, por
sempre acreditar em mim, e
aos meus avós, Francisco e
Rely, por toda a dedicação.*

.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, por sempre acreditar em mim, mesmo em momentos que nem eu acreditava, obrigada. És o meu exemplo de mulher batalhadora e competente.

Aos meus avós, Francisco e Rely, pela dedicação e amor que me fazem tão bem.

A minha irmã, Marina, pelo companheirismo e pelos momentos de alegria e descontração.

Ao meu pai e a toda minha família, por todo o carinho e apoio.

As minhas amigas, pela paciência e compreensão das ausências.

Aos meus “cãopanheiros”, Azuka e Darla.

A Hiassana Scaravelli, Sélia Ana Zonin, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Gustavo Rugoni de Sousa, pelos momentos prazerosos de reflexão e parceria.

A Ana Paula de Souza Kinchescki, pela amizade, pelo suporte e pelas conversas que me fizeram levar o mestrado de uma maneira mais doce.

A Luani de Liz Souza, pela ajuda incondicional e conselhos.

A Marina Ávila, pela amizade e parceria.

A Maria Luiza Rovaris Cidade, por me apresentar à Pedagogia.

A todas as pessoas que me apoiaram em algum momento desta trajetória, meus sinceros agradecimentos.

A professora orientadora Cristiani Bereta da Silva, que apostou em mim e no meu projeto.

A professora Vera Lucia Gaspar da Silva, por me apresentar às escolas isoladas e à História da Educação.

Ao professor Elison Antonio Paim, por ter aceitado participar da banca e acompanhar o processo da produção do texto desde que este era um projeto.

A Gabriela Vieira, que faz um ótimo trabalho na secretaria do PPGE, tirando dúvidas e resolvendo nossos problemas tão prontamente.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por me fornecer um apoio financeiro essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço ao Raphael de Melo Bernardino, meu companheiro, meu amor, meu amigo, pelo apoio incondicional, por conseguir se fazer presente, e por tudo de bom que representa para mim.

“Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

FERBER, Luiza Pinheiro. **“Um mal necessário”**: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina 1911-1928). 2015. 155f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.

Esta pesquisa, de caráter historiográfico, insere-se na linha de História e Historiografia da Educação, e pretende analisar as escolas públicas isoladas urbanas e os elementos que as constituem em Santa Catarina, entre os anos de 1911 a 1928. O objetivo geral da pesquisa é “fazer ver” as escolas isoladas, responsáveis por alfabetizar número significativo de catarinenses, constituindo-se, assim, em uma instituição escolar relevante para entendermos a educação no referido estado. A secundarização do olhar do governo catarinense em relação às escolas isoladas emergiu, principalmente, após a reforma da instrução pública catarinense do ano de 1910, que teve como principal reformador o professor paulista Orestes Guimarães. A intenção dos governantes e reformadores com a educação e escolarização republicana era a de inculcar nas crianças, por meio da escola, o sentimento republicano, mostrando-lhes deveres e direitos que um cidadão que vivia sob o regime republicano precisaria incorporar. Uma das estratégias utilizadas foi a seleção e a organização dos saberes destinados aos grupos escolares e às escolas isoladas, estas últimas tidas como atrasadas pelo governo, enquanto as primeiras eram vistas como símbolo do moderno, da República. A pesquisa se caracteriza como documental, com viés histórico, e visa analisar fontes como: os relatórios da secretaria-geral do estado entre os anos de 1911 e 1918, tendo um intervalo entre os anos de 1911 e 1914; programas de ensino dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928; relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães do ano de 1916 e mensagens apresentadas ao Congresso Representativo, entre os anos de 1911 a 1929; periódicos do período estudado; Tais documentos foram analisados com a intenção de investigar traços indicativos em torno do eixo principal desta pesquisa. O resultado do

presente estudo foi a comprovação de que as escolas isoladas foram expressivas na educação primária catarinense, no recorte temporal estudado, apesar de possuírem aspectos físicos e pedagógicos mínimos para a educação e instrução das crianças. Com essa pesquisa espera-se contribuir para a ampliação do conhecimento acerca das escolas isoladas, além de instigar outros pesquisadores a estudarem e “descobrirem” estas instituições escolares.

Palavras-chave: Escolas Isoladas Públicas Urbanas. Educação Primária Catarinense. História da Educação.

RESUMEN

FERBER, Luiza Pinheiro. "**Un mal necesario**": las escuelas aisladas urbanas en el proyecto político republicano (Santa Catarina 1911-1928). 2015. 155h. Tesis de Maestría. (Maestría en Educación – Área: Historia e Historiografía de la Educación) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Posgrado en Educación. Florianópolis, 2015.

En esta investigación, que posee carácter historiográfico y se inserta en la línea de Historia e Historiografía de la Educación, se pretende analizar las escuelas públicas urbanas aisladas y los elementos que las constituyen en Santa Catarina (Brasil), entre los años de 1911 a 1928. El objetivo general del estudio es "hacer ver" a las escuelas aisladas, responsables de alfabetizar un número significativo de estudiantes oriundos de Santa Catarina, por lo que constituyen una institución educativa relevante para comprender la educación en el Estado. El hecho de que el gobierno del estado brasileño en cuestión haya relegado a un segundo plano a las escuelas aisladas emergió sobre todo después de la reforma de instrucción pública de Santa Catarina, la cual sucedió en 1910 y tuvo como principal reformista al profesor Orestes Guimarães. La intención de los gobernantes y reformistas en lo que se refiere a la educación y a la escolarización republicana fue inculcar en los estudiantes el sentimiento republicano a través de la escuela, en lo que se presentaban los deberes y derechos que necesitaría incorporar un ciudadano que vive bajo este régimen. Una de las estrategias empleadas concierne a la selección y organización de los saberes dirigidos a los grupos educativos y a las escuelas aisladas; estas últimas consideradas por el gobierno como retrasadas, mientras que los primeros se veían como símbolo de lo moderno, de la república. La investigación se caracteriza como documental con enfoque histórico y pretende analizar fuentes como: los Informes de la *Secretaria Geral do Estado* entre los años de 1911 y 1918, en cuyo periodo existe un intervalo entre los años de 1911 y 1914; los Programas de Enseñanza de los años 1911, 1914, 1920 y 1928; el Informe del Inspector Escolar José Duarte de Magalhães del año de 1916; y el documento *Mensagens Apresentadas ao Congresso*

Representativo entre los años de 1911 a 1929. Se analizaron dichos documentos con el propósito de explorar rasgos indicativos en torno al eje principal de esta investigación. Como resultado de este estudio se comprueba que las escuelas aisladas fueron expresivas en la educación primaria de Santa Catarina, durante el recorte temporal estudiado, pese a que ni siempre poseían aspectos físicos y pedagógicos mínimos para la educación e instrucción de los alumnos. Con esta investigación se anhela contribuir para la ampliación del conocimiento acerca de las escuelas aisladas, además de instigar a que otros investigadores estudien y "descubran" estas instituciones educativas.

Palabras-clave: Escuelas Públicas Urbanas Aisladas. Educación Primaria en Santa Catarina (Brasil). Historia de la Educación.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre professores com e sem titulação.....	59
Tabela 2 - Número de Escolas Complementares e de matrículas entre 1914 a 1930.....	66
Tabela 3 - Dados do vencimento anual dos professores do ano de 1911..	69
Tabela 4- Dados do vencimento anual dos professores do ano de 1914..	69
Tabela 5 - Dados do vencimento anual dos professores de escola isolada do ano de 1915.....	70
Tabela 6 - Dados sobre a quantidade de instituições escolares e o número de matrícula, entre os anos de 1914 e 1917.....	91
Tabela 7 – Programas de Ensino das Escolas Isoladas e dos Grupos Escolares de 1911.....	109
Tabela 8 – Programas de Ensino das Escolas Isoladas e Grupos Escolares de 1914.....	111
Tabela 9 - Programas de Ensino das Escolas Isoladas e Grupos Escolares – 1920.....	112
Tabela 10 – Programas de ensino das escolas isoladas e dos grupos escolares de 1928.....	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DISCURSOS SOBRE UM LUGAR SOCIAL: AS ESCOLAS ISOLADAS E AS CONDIÇÕES DE SUA EXISTÊNCIA	37
2.1 ESCOLAS ISOLADAS: IGUAIS NA DIFERENÇA	37
2.2 INSPEÇÃO ESCOLAR.....	41
2.3 CARÁTER IDÔNEO E CAPACIDADE = BOM PROFESSOR	54
2.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	58
2.5 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES	68
3 DIVERGÊNCIAS ENTRE A REPÚBLICA E AS ESCOLAS ISOLADAS.....	73
3.1 ESCOLAS ISOLADAS E O MODELO DE ESCOLA MODERNA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES E POLÍTICOS CATARINENSES.....	73
3.2 ESCOLARIZAÇÃO MODERNA.....	97
4 PROGRESSO E CIVILIDADE	108
4.1 PROGRAMAS DE ENSINO.....	108
4.2 CIVILIDADE = BOAS MANEIRAS	122
4.3 ENSINO DE HISTÓRIA.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

“Um mal necessário? É possível uma instituição escolar ser considerada um mal?”. É esta expressão que intitula a pesquisa que aparece no livro *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: Ensino Primário e Secundário no Brasil*, da autora Rosa Fátima de Souza (2008). Neste livro ela afirma que a escola isolada, instituição analisada neste trabalho, era “um mal necessário”. Mas qual seria o motivo para tal afirmação?

Percebe-se que há certa ironia na ideia de mal, pois estas instituições escolares não eram um modelo republicano por excelência, mas eram necessárias, devido à incapacidade do Estado de implantar grupos escolares em quantidade suficiente para atender toda a população, pois este modelo era muito dispendioso. Entretanto, o que era melhor: não ter escola ou ter uma escola isolada? O melhor era ter uma escola isolada, e justamente por isto é que se trata de “um mal necessário”. A escolha do título deste trabalho se justifica, pois, pelo motivo exposto.

O interesse para esta pesquisa aconteceu a partir do ingresso como bolsista de iniciação científica, no ano de 2010, no grupo de pesquisa *Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870 1950) 2ª Edição*. O projeto¹ buscava investigar os artefatos móveis constitutivos de práticas escolares de escolas graduadas. As questões construía-se em torno de objetos e instrumentos utilizados no exercício da atividade pedagógica, como quadros intuitivos, abecedários, figuras geométricas, lousas, globos terrestres, bem como o mobiliário escolar, como mesas, carteiras, quadros-negros, etc., componentes da organização de uma estética particular, que contribuiu para delimitar os contornos da escola graduada.

¹ Informação retirada do currículo *lattes* da autora.

Ao final do ano de ingresso no grupo de pesquisa, foi sugerida a escrita de um artigo² que tratasse sobre mobiliário escolar das escolas isoladas de Santa Catarina entre os anos de 1910 e 1920. Tal artigo recebeu o título de *O Mínimo Necessário: Mobiliário Escolar de Escolas Isoladas (Santa Catarina 1910-1920)*. Para produzir o referido trabalho, houve a necessidade de pesquisar sobre estas instituições escolares; como o foco era o mobiliário escolar, levou-se em conta, durante a pesquisa, aspectos das escolas isoladas que envolvessem o objetivo principal.

A investigação realizada acerca destas instituições aguçou a atenção para o aprofundamento de outras questões que envolvem as escolas isoladas. O presente estudo não tem a intenção de pesquisar escolas isoladas específicas, mas sim analisar aspectos pontuais sobre estas instituições no estado de Santa Catarina.

Provavelmente, muitos documentos relativos às escolas isoladas tenham sido descartados, dificultando a pesquisa acerca do cotidiano dessas escolas, o que se reflete na reduzida quantidade de trabalhos da área da história da educação que tomam as escolas isoladas como objeto de pesquisa. Em que pesem as dificuldades de investigação, pode-se encontrar relevantes estudos sobre estas instituições escolares, que foram importantes para a localização de informações e que serviram de referencial bibliográfico para a presente pesquisa³.

² SILVA, Vera Lucia Gaspar da; JESUS, Camila Mendes de; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: SILVA, Vera Lucia; Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (orgs.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina - séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012, p. 149-167.

³ Vale destacar que, além desses citados, há outros trabalhos sobre as escolas isoladas que foram relevantes para a localização de informações sobre o tema, porém optou-se por não descrever todos na introdução.

É o caso do estudo de Solange Hoeller, intitulado *Escolarização da Infância Catarinense: a Normatização do Ensino Público Primário (1910-1935)*⁴, no qual a pesquisadora tem como objetivo perceber a necessidade de escolarizar a infância catarinense e verificar como eram organizados os grupos escolares e as escolas isoladas, além de identificar qual a justificativa para escolarizar a infância catarinense. Outro estudo interessante é o da pesquisadora Ellen Lucas Rozante, intitulado *A Educação dos Sentidos no Método de Ensino Intuitivo e o Caso das Escolas Públicas Isoladas de São Paulo (1889-1910)*⁵, que analisa a importância dos sentidos e seu adestramento, por meio do método intuitivo, principalmente nas escolas isoladas do referido estado.

A pesquisadora Rosinete Maria dos Reis, com o trabalho intitulado *Escolas Isoladas à Meia-Luz (1891/1927)*⁶, analisou as escolas isoladas do Mato Grosso, a fim de compreender o processo de constituição destas instituições. Assim como esta pesquisa, todos estes trabalhos tiveram como objetivo a tentativa de tirar as escolas isoladas da face oculta do ensino primário brasileiro e dos estudos da História da Educação.

A análise de Hoeller serviu de referência para esta dissertação tanto por apresentar dados relativos às escolas isoladas quanto pela proximidade do recorte temporal proposto para esta pesquisa, enquanto a pesquisa da Rozante, mesmo tomando como referência o contexto paulista, favoreceu uma melhor compreensão do uso do método intuitivo também nas

⁴ Dissertação defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na cidade de Curitiba, no ano de 2009. Orientadora: Gizele de Souza.

⁵ Tese defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na cidade de São Paulo, no ano de 2013. Orientador: Kazumi Munakata.

⁶ Tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na cidade de São Paulo, no ano de 2011. Orientadora: Marta Maria Chagas de Carvalho.

escolas isoladas catarinenses. Já o trabalho de Reis contribuiu para uma percepção dos aspectos internos destas instituições escolares por meio de documentos oficiais, como por exemplo, a(s) cultura(s) escolar(es).

As escolas isoladas já existiam no Brasil mesmo antes de ser proclamada a República, e eram conhecidas como Escolas de Primeiras Letras. Com a implementação do regime republicano, elas foram reorganizadas (HOELLER, 2009) para melhor se adequarem ao novo modelo político. Com o surgimento da República, propagava-se novos ideais, valores e ideologias, que repercutiram em diferentes setores da sociedade. Na esfera educacional não foi diferente. Estas instituições escolares eram localizadas em zonas rurais ou urbanas, e funcionavam em sistema multisseriado, ou seja, um único docente lecionava, ao mesmo tempo, para alunos do 1º, 2º e 3º anos, geralmente em uma casa, que podia ser do próprio docente, no salão de uma igreja ou em alguma casa cedida pela comunidade.

Vale ressaltar que

os membros do Congresso Constituinte decidiram, na Constituição de 1891, a primeira da República, que caberia aos Estados e municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

Esta medida retirava a responsabilidade do governo central, e o governo de Santa Catarina começou a se preocupar mais com a instrução pública, principalmente com a reforma de 1911, no mandato de Vidal José de Oliveira Ramos.

Uma das principais características que descrevem as escolas isoladas é a maneira como estas se constituíam como instituição escolar. Em todo o país estas escolas eram basicamente da mesma forma; funcionavam em prédios que não haviam sido construídos para este fim. Como não havia a

presença do diretor, a única figura responsável pelo ensino das crianças era o professor, que tinha o dever de instruir, quase que ao mesmo tempo, crianças em níveis de aprendizado diferentes.

A partir dos estudos de Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2011), identifica-se que as escolas isoladas eram classificadas em três diferentes modalidades. Dependendo de sua localidade poderiam ser chamadas de preliminares, intermédias ou provisórias, como é possível perceber no trecho escrito pelos autores (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 73):

Nas sedes dos municípios, as escolas isoladas eram chamadas de ‘preliminares’, nas sedes dos distritos de ‘intermédias’ e nos bairros de ‘provisórias’. As preliminares, regidas por normalistas e as intermédias por professores vitalícios ou efetivos, tinham três anos de duração e obedeciam ao seguinte programa: leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia e história, educação cívica, canto e ginástica.

As escolas isoladas representavam uma “ realidade educacional confusa e deformada, herdada do regime monárquico” (BENCOSTTA, 2011, p. 68); por esta razão, tinham menos prestígio que os grupos escolares, considerados símbolos da República e criados para representar um novo modelo de ensino capaz de educar e moldar o novo cidadão com base em ideais republicanos.

Em Santa Catarina⁷ ocorreram debates entre intelectuais, políticos e educadores, a fim de aprimorar o

⁷ Estes debates ocorreram em períodos diferentes, já que a cidade paulista teve o seu primeiro grupo escolar em 1893 e Santa Catarina foi ter seu primeiro grupo escolar em 1911, mais especificamente na cidade de Joinville.

ensino primário, a exemplo do que já vinha acontecendo em estados como São Paulo. Nestes debates as discussões eram acerca do

tipo de escola primária que pretendia ser moderna e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, livros didáticos e mobiliário, precária em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos modernos métodos pedagógicos (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

Havia em todo o país (e Santa Catarina não fugia deste sentimento) um encantamento pelos grupos escolares, considerados escolas da República. Quando a reforma da instrução pública catarinense foi implantada, o governador Vidal Ramos⁸ escreveu, no documento enviado para o Congresso Representativo no ano de 1911, sobre as vantagens

⁸ Em 1910, o coronel **Vidal de Oliveira Ramos** foi conduzido ao governo, tendo entregue o cargo em 1914 ao coronel **Felipe Schmidt**, que por impedimentos temporários foi substituído pelos Srs. coronel Eugênio Luiz Müller, vice-governador, e João Guimarães Pinho, presidente do Congresso do Estado. Felipe Schmidt governou novamente de 1914 a 1918, e foi substituído por impedimentos temporários os Srs. Wanderley Navarro Lins, desembargador e presidente do Tribunal de Justiça, João Guimarães Pinho, presidente do Congresso, e Antônio Pereira da Silva e Oliveira, vice-governador. Em 1918, foi eleito novamente o general Lauro Müller que, como afirmado anteriormente, renunciou ao governo. Desta feita, o Dr. **Hercílio Pedro da Luz** ocupou o referido cargo até sua morte, em 1924, pois se elegera governador em 1922. Nos impedimentos de Hercílio Luz, passaram pelo cargo os Srs. Raulino Júlio Adolfo Horn, presidente do Congresso, e o desembargador João da Silva Medeiros Filho, presidente do Tribunal. Com o falecimento do governador, assumiram o posto os Srs. Antônio P. da Silva e Oliveira, vice-governador, e dr. Antônio Vicente Bulcão Viana, general e presidente do Congresso. Em 1926, foi eleito presidente do Estado o Sr. **Adolfo Konder**, substituído em seus impedimentos temporários pelos Srs. Dr. Walmor Ribeiro Branco, vice, e Antônio Vicente Bulcão Viana, presidente do Congresso Representativo do Estado (CABRAL, 1987, p. 284-285).

de se instituir os grupos escolares na educação primária catarinense:

as vantagens dos grupos escolares são sobremodo patentes; basta notar a divisão do trabalho – consequência da seriação do ensino; a emulação entre o pessoal – [...], a extrema facilidade de fiscalização por parte das autoridades escolares (SANTA CATHARINA, 1911, p. 31).

Entretanto, o discurso do governador para as escolas isoladas era um pouco diferente. No ano seguinte, em documento da mesma natureza citado acima, as palavras de Vidal Ramos não são tão cheias de expectativas e afirmativas: “Para esta ordem de escolas os benefícios da reforma serão inevitavelmente demorados, pois que não é possível, de um momento para outro, prove-las de professores bastante aptos e dar-lhes instalação conveniente” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 44).

Apesar dos obstáculos constantes que as escolas isoladas tinham em seu cotidiano escolar, sobretudo quanto à falta de um bom edifício que comportasse os alunos e a professora, de mobiliário escolar necessário e de material didático adequado, entre outros aspectos, estas instituições educaram e instruíram grande parte das crianças catarinenses que tinham acesso à escola entre os anos estudados, apesar desta situação. Por estes motivos estas escolas não possuíam o mesmo prestígio que os grupos escolares.

O propósito principal da pesquisa é “fazer ver” as escolas isoladas, responsáveis por alfabetizar um número significativo de catarinenses, constituindo-se, assim, em instituição relevante para entendermos a educação em Santa Catarina. O objetivo deste trabalho é tratar sobre as escolas isoladas e elementos que a envolvem, porém a comparação com os grupos escolares é inevitável, pois é preciso mostrar

outro modelo de escola na tentativa de entender qual era a função das escolas isoladas na formação da infância catarinense.

Os estudos sobre estas instituições objetivam compreender as escolas isoladas a partir dos programas de ensino pensados para as mesmas, principalmente com a reforma da instrução pública de 1911, além de analisar, por meio do relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães, como eram os aspectos físicos, pedagógicos e higiênicos das escolas isoladas fiscalizadas pelo inspetor e investigar como era a formação e a remuneração dos professores que lecionavam nas referidas escolas.

Os documentos que auxiliaram na compreensão e nas análises sobre as escolas isoladas catarinenses foram os relatórios do secretário-geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina. Ao todo, foram encontrados seis relatórios, entre os anos de 1911 e 1918, havendo um intervalo entre os anos de 1911 e 1914, programas de ensino dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928, relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães, que data de 1916, mensagens oficiais dos governadores do estado ao Congresso Representativo entre os anos de 1911 e 1929, jornais da época e memória de professores. A maioria destes documentos foi encontrada no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC); outros foram encontrados em acervos eletrônicos e sites relacionados à área da pesquisa.

Tais fontes, de naturezas distintas, foram primordiais para a análise do objeto em questão, além de terem sido decisivas para a definição do período recortado. Os relatórios do secretário-geral dos Negócios do Estado foram essenciais para o conhecimento acerca dos pontos que eram preferenciais na instrução pública e como estes eram abordados e/ou solucionados.

Nestes relatórios é possível constatar que a quantidade de escolas isoladas no período analisado é muito maior que de

grupos escolares, e o número de matrículas e de frequência, conseqüentemente, também é muito maior. Como exemplo, retiraram-se os dados do relatório do secretário-geral relativo ao ano de 1917, no qual o secretário descreve que duzentos e cinco escolas isoladas funcionaram naquele ano, sendo que cinquenta e seis eram para o sexo masculino, trinta e cinco para o sexo feminino e cento e catorze eram mistas. Além destas duzentas e cinco escolas providas, havia cinquenta e quatro escolas vagas⁹.

Os programas de ensino podem ser considerados a concretização dos ideais da reforma educacional, que também tinha como um dos seus objetivos educar e instruir para o fortalecimento do sentimento patriótico. Ao fazer a análise dos programas de ensino das escolas isoladas e dos conteúdos selecionados para a instrução das crianças que frequentavam estas instituições, foi útil realizar comparações com os programas de ensino dos grupos escolares, no intento de perceber e tentar entender as diferenças curriculares entre estas escolas.

Por meio do relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães do ano de 1916 foi possível chegar mais próximo de um entendimento acerca da rotina escolar de algumas escolas isoladas espalhadas por Santa Catarina. No referido documento, o inspetor analisa vinte e cinco escolas isoladas, sendo uma em Florianópolis; três no interior da ilha; cinco no município de São José; duas no município de Palhoça; quatro no município de Laguna; três no município de Tubarão; três no município de Orleans; três no município de Jaguaruna; e duas no município de Araranguá. Em sua maioria, as escolas isoladas descritas no relatório necessitavam de algum item para que seu funcionamento fosse o melhor possível, de acordo com as suas condições.

⁹ Escolas vagas era o nome dado às escolas isoladas onde não havia professor.

As mensagens oficiais dos governadores para o Congresso Representativo são um importante indício a respeito da postura dos políticos que governaram Santa Catarina no recorte espacial estudado, e aponta quais foram os gastos, ou melhor, como foram distribuídos os recursos e se foram distribuídos para as escolas isoladas. Por meio destes documentos, portanto, intentou-se analisar o que os governantes diziam sobre estas instituições.

O Regulamento Geral da Instrução Pública dos anos de 1910 e 1913 apresenta leis e decretos das diferentes funções dos órgãos responsáveis pelo ensino primário catarinense, assim como os deveres das pessoas que trabalham nas mais diversas áreas da educação. Estes documentos são significativos para a pesquisa, pois por meio destes é possível perceber se há melhorias nos artigos destinados às organizações e aos profissionais da educação. Ao pensar em possibilidades de mudança entre um documento e outro de mesma natureza, foi analisado também o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias, do ano de 1908, antes da reforma de 1911. Neste documento o nome escolas isoladas ainda não aparece, sendo nomeadas como tal somente depois da Reforma Orestes Guimarães.

No documento de 1908, as escolas primárias eram divididas em três categorias: escolas da cidade, escolas das vilas e escolas dos povoados. As informações contidas neste regimento indicam que estas três escolas tinham as características de escolas isoladas; cada uma era segmentada em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, desenho um pouco diferente das escolas isoladas da República, que eram divididas em 1º, 2º e 3º anos, e não em quatro anos, como era anteriormente.

É possível perceber que praticamente todos os documentos descritos até o momento são considerados oficiais; expõem leis e decretos, evidenciando intenções de mudanças e melhorias na instrução pública, na formação dos professores e na reformulação dos programas de ensino.

As fontes exploradas neste trabalho são seleções de determinadas memórias. São compreendidas como monumentos/documentos, na acepção descrita por Jacques Le Goff (1992, p. 536) “podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador”. Entende-se, por meio dos escritos de Le Goff (1992, p. 545), que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Ao usar com pleno conhecimento de causa o historiador precisa fazer um exercício de afastamento para compreender que o documento não é imparcial, que nele não está escrito exatamente o que aconteceu e é necessário analisar quem escreveu e para qual destino tem este documento. Estes movimentos foram feitos para que esta pesquisa fosse elaborada da forma mais adequada possível.

Quanto à questão da escolha dos documentos a serem analisados, optou-se por um período temporal que teve seu início no ano de 1911, pelo fato de ter acontecido, no citado período, a aprovação do primeiro programa de ensino para as escolas isoladas e grupos escolares depois da Reforma da Instrução Pública de Santa Catarina, também conhecida como reforma Orestes Guimarães, que leva o nome do professor paulista contratado pelo governador da época, Vidal Ramos, para reformular o ensino primário catarinense.

Entende-se aqui como reforma educacional

alterações das políticas educativas que podem afetar os dirigentes e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura; o currículo – conteúdos, metodologias e evolução; o professorado – formação, seleção, evolução, e também as crianças que deveriam frequentar [sic] o ensino primário (VINÃO FRAGO, 1990, p. 384).

A demarcação temporal da pesquisa finaliza-se no ano de 1928, pois neste período foi emitido o último programa de ensino para as escolas isoladas e grupos escolares, ainda na circunscrição do período que sofreu desdobramentos da política de ensino de Orestes Guimarães. A opção por delimitar o começo e o final do período temporal por meio dos programas de ensino foi devido ao fato de estes documentos terem sido importantes para a reformulação destas escolas.

Nas investigações realizadas em fontes sobre as escolas isoladas, algumas interrogações foram levantadas, como, por exemplo: como era o ensino nestas instituições? Era padronizado ou cada professor tinha seu método? Por qual motivo existia um programa de ensino para as escolas isoladas e outro para os grupos escolares? Como os docentes conseguiam ensinar o conteúdo em uma estrutura física tão precária e anti-higiênica?

A questão de algumas escolas isoladas serem consideradas anti-higiênicas está retratada na inspeção feita pelo Inspetor José Duarte de Magalhães, por exemplo, na escola isolada localizada na Rua Almirante Lamego em Florianópolis o Inspetor relata que:

Visitando esta escola no dia 10 de outubro do corrente ano encontrei-a com 37 alunos matriculados, sendo 25 meninas e 12 meninos, comparecendo nesse dia 28. A escola está mal instalada, funcionando numa sala imprópria, acanhadíssima e pouco arejada, parecendo-se

mais com um cubículo do que com uma sala de aula, cujos alunos estão quase como encerrados sem poderem respirar ar puro, principalmente quando as janelas da referida escola se acham fechadas em dias de vento. Nestas condições, embora a sala seja asseada, não haver higiene suficiente, o que prejudicará sobremodo, não só o bom funcionamento das aulas, como também a saúde dos alunos. (SANTA CATHARINA, 1916, p. 3).

No intento de alcançar os objetivos pretendidos para esta pesquisa, foi necessário determinar alguns mecanismos que auxiliassem os estudos das fontes pesquisadas até o momento. As categorias de análise pensadas para o entendimento maior dos documentos são: representação e cultura escolar.

Para escrever sobre a categoria representação serão utilizadas as obras de Roger Chartier, pois, para este historiador francês (2011, p.16),

não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

Esta categoria será mobilizada para se entender qual era o lugar ocupado pelas escolas isoladas nos regulamentos e decretos do período analisado como, por exemplo, os programas de ensino das escolas isoladas, e a diferença notória entre esta instituição e os grupos escolares, bem como para compreender o lugar das escolas isoladas nos discursos dos

políticos catarinenses da época, que queriam implantar a educação moderna no estado, que se caracterizava por inserir a seriação e a racionalização no ensino.

Por meio de uma análise inicial das fontes, foi possível identificar que as escolas isoladas eram consideradas a antítese do moderno, pois estas não eram seriadas e seu modelo não condizia com o que era esperado para a escolarização moderna, caracterizada pelos grupos escolares. Como foi trabalhada esta questão pelos homens que estavam no cenário político?

A relevância em usar o conceito de representação se dá em virtude de a maioria dos documentos analisados serem documentos oficiais, o que faz com que os escritos contidos nos mesmos tenham uma intencionalidade muito mais aparente, deixando claro de onde se escreve e para quem se escreve: “As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é”. (CHARTIER, 2011, p. 23).

A cultura escolar pode ser entendida como o jeito de *ser* da escola. Este conceito reúne diferentes normatizações, sendo estas direcionadas para a definição dos “saberes a ensinar” e para as “condutas a inculcar”, que reverberam em um conjunto de práticas ligadas à transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos, que podem ser vistos e transmitidos através do currículo (JULIA, 2001).

O conceito de cultura escolar de Dominique Julia vem sendo criticado, principalmente pela expressão “inculcar”, pois este termo faz com que vejamos os alunos como seres passivos, e não atores de sua aprendizagem; apesar disto, entende-se que tal formulação nos ajuda a refletir sobre a cultura escolar e sua forma de transmissão.

O autor Antônio Viñao Frago, em seus estudos acerca da cultura escolar, afirma que esta pode ser compreendida como

práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais –, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

A categoria de análise **cultura escolar** auxiliará quanto às questões presentes no documento do inspetor escolar, que retrata as escolas isoladas tanto em relação ao seu espaço físico como no que respeita à conduta de professores e à maneira que os mesmos ensinavam os conteúdos para seus alunos, sendo possível identificar as prescrições por meio deste relatório. Adota-se a compreensão de que a maneira como os conteúdos estão dispostos nos programas de ensino podem influenciar na(s) cultura(s) escolar(es) das escolas isoladas.

Nos grupos escolares, “a cultura escolar prescrita nos programas de ensino e nos regimentos internos dos grupos escolares em Santa Catarina tinha o intuito de formar o cidadão republicano” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 27).

A organização de uma cultura escolar estava muito ligada ao método de ensino utilizado pelos docentes, como afirma Ellen Rozante (2013, p.95):

Em uma época em que a racionalidade e a organização eram a ponta de lança para a formação e o crescimento da nação, e que a educação era a chave que abriria as portas para sacramentalizar [sic] a consolidação do novo regime; não se conseguia admitir a precariedade das escolas isoladas.

Apesar de a autora retratar o estado de São Paulo, a realidade das escolas isoladas de Santa Catarina era muito parecida, ou seja, não havia a uniformidade presumida nos

“programas, livros, materiais, edifícios, matrícula, carreira de professores, exames finais, entre outros estariam homogeneizados ao ponto de serem passíveis ao controle do Estado” (ROZANTE, 2013, p. 92).

O meio que Santa Catarina encontrou para controlar as instituições escolares foi criando os cargos de inspetor escolar e chefe escolar. Estas funções tinham características bem definidas e específicas. Esta afirmação pode ser encontrada no trecho retirado do trabalho de Neide Fiori, quando a autora escreve sobre estes dois cargos que foram tão importantes para o controle do ensino catarinense.

O Inspetor Geral do Ensino – cargo de Orestes Guimarães¹⁰ – era o verdadeiro responsável pela orientação e fiscalização de toda a instrução pública da época. Na execução dessas atribuições, recebia a decisiva colaboração dos Inspectores Escolares. Estes eram auxiliados pelos Chefes Escolares que, em cada município, tinham a responsabilidade de fiscalização administrativa das Escolas Isoladas e Escolas Ambulantes (FIORI, 1991, p. 97).

No Regulamento Geral da Instrução Pública do ano de 1913, aprovou-se a revisão dos Regulamentos da Instrução Pública do Estado, por meio da Lei n^o. 967, de 22 de agosto de 1913. Neste documento há um capítulo referente aos postos de inspetor escolar e chefe escolar, além de apresentar algumas características que o inspetor precisa ter para conseguir o cargo, que, segundo o documento, era comissionado.

¹⁰ No ano de 1918, Orestes Guimarães passou a exercer o cargo de inspetor geral das escolas subvencionadas pela União. Nessa época, extinguiu-se o cargo de inspetor geral do ensino, pois a Lei estabeleceu que o cargo existiria enquanto Orestes o ocupasse, e essas atribuições passaram a ser da competência do diretor da Instrução Pública (Lei n^o. 1.230, de 30 de outubro de 1918).

É possível perceber, no relatório do inspetor de ensino José Duarte de Magalhães do ano de 1916, alguns relatos sobre as escolas isoladas que visitou. Como exemplo temos a situação descrita de uma escola isolada masculina localizada no bairro de Coqueiros, na cidade de Florianópolis. O inspetor afirma:

Observei pouca ordem e disciplina, pouco ou quase nenhum aproveitamento nos alunos, submetidos a um ligeiro exame. Penso, Exm^o Sr. Dr. Secretário, que um professor nestas condições, longe de ser um elemento eficaz ao magistério público, será antes um obstáculo manifesto, em detrimento de tantos meninos de hoje, que serão os nossos homens de amanhã. Adverti-o e aconselhei-o a prática dos seus deveres, demonstrando-lhe que a soma considerável de dinheiro despendido pelo Estado em benefício da instrução primária, não pode ser malbarateada e infrutífera (SANTA CATHARINA, 1916, p. 07).

Em todo o relatório do inspetor nota-se a presença constante de seus deveres, que podem ser encontrados nos parágrafos descritos acima e nos que não aparecem neste texto, o que aparenta que José Duarte de Magalhães era um bom inspetor escolar e fazia o que deveria ser feito, isto é, controlar e analisar as instituições escolares e o seu ensino nas mesmas.

A partir das fontes localizadas, percebe-se que há ainda outro segmento profissional que também analisa e controla as escolas e o seu ensino: os chefes escolares. Segundo o Regimento de 1913 — documentos onde constam os deveres dos inspetores escolares, assim como os deveres dos chefes escolares —, sua principal função era fazer a fiscalização administrativa das escolas isoladas. As ordens contidas nos artigos e itens evidenciam mais uma direção burocrática da

fiscalização do ensino catarinense, mas esses profissionais também visitavam as escolas isoladas e as escolas ambulantes.

Havia uma hierarquia bem definida quanto aos cargos que inspecionavam o ensino primário catarinense. O chefe escolar acatava às ordens do inspetor escolar e os dois, por sua vez, acatavam às ordens do diretor da Instrução Pública, que do ano 1911 até o ano 1918 foi ocupado pelo professor paulista Orestes Guimarães.

A fim de alcançar os objetivos propostos, esta dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Discursos sobre um lugar social: as escolas isoladas e as condições de sua existência*, trata sobre as escolas isoladas e os lugares onde se localizavam nas zonas urbanas, rurais e coloniais, na tentativa de mostrar algumas características que se assemelham e que se distinguem entre elas.

Assim como os grupos escolares, as escolas isoladas eram fiscalizadas por inspetores escolares, com o objetivo de melhorar o ensino das mesmas e também controlar o serviço dos professores, que eram muito observados pelas autoridades catarinenses. Por vezes, o serviço de inspeção não conseguia chegar a determinadas regiões, pela justificativa de serem muito afastadas, principalmente nas zonas coloniais; por esta razão criou-se o conselho familiar escolar, porém estes conselhos fiscalizavam mais a parte administrativa, como o número de matrículas e frequência, observando os aspectos físicos e até higiênicos. Entretanto, o aspecto pedagógico e a orientação do ensino ficavam a cargo da diretoria da inspeção, que era auxiliada pelos inspetores escolares.

Um dos aspectos pedagógicos analisados era o desempenho do professor, que em muitas ocasiões precisava se adaptar para continuar em seu trabalho, sem contar que a remuneração dos docentes que lecionavam em escolas isoladas era inferior aos que trabalhavam nos grupos escolares. Fatores como a formação dos professores que trabalhavam nas escolas isoladas também são discutidos no primeiro capítulo, na

tentativa de entender como funcionava o ensino destas instituições escolares.

O segundo capítulo, intitulado *Divergências entre a República e as Escolas Isoladas*, tem a intenção de analisar as representações relacionadas à escola moderna republicana e salientar de que maneira as escolas isoladas eram tidas como antíteses da reformulação da pedagogia que estava surgindo no país e também no estado de Santa Catarina, chamada de pedagogia moderna.

Neste capítulo, os documentos utilizados como fontes são relatórios dos secretários gerais dos negócios do estado, relatórios de inspetores, mensagens oficiais de governadores, entre outros. Para desenvolver o assunto proposto para este capítulo, foram necessárias diversas investidas ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de encontrar fontes que pudessem auxiliar na investigação acerca do objeto de pesquisa. Em uma destas investidas, foram encontrados relatórios importantes para que o entendimento a respeito da instituição escolar pesquisada fosse ampliado.

No terceiro capítulo, intitulado *Progresso e Civilidade*, o propósito é analisar os programas de ensino das escolas isoladas comparando com os dos grupos escolares. A ideia é identificar possíveis diferenças relativas aos conteúdos e à metodologia de ensino entre os grupos escolares, destacando o ensino de História nestas duas instituições, com ênfase nas escolas isoladas, e tentar identificar se existem ou não valores diferentes referentes ao conceito de civilidade que era ensinado nas escolas isoladas e nos grupos escolares.

Optou-se por focar no ensino de História, pois,

desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de

nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2009, p. 63).

Na escola primária, o ensino de História,

precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados nos processos educacionais sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação (BITTENCOURT, 2009, p. 64).

A partir da afirmação que a autora traz na citação acima sobre a “exclusão” dos setores sociais marginalizados, entende-se que as escolas isoladas e o perfil das famílias e alunos que frequentavam estas instituições se encaixam neste contorno. Em Santa Catarina, no documento escrito pelo governador Felipe Schimdt para o Congresso Representativo no ano de 1916, percebesse seu contentamento quando este afirma que “a educação cívica, o conhecimento da historia pátria, o culto de nossas glórias e a confiança em nosso futuro faz parte dos programas executados nos grupos escolares” (SANTA CATHARINA, 1916, p. 20).

Esta declaração do governador, de exaltação com os grupos escolares e com o que se ensinava para os alunos, que seriam o futuro do país e que frequentavam estas escolas, faz parte de toda “uma representação negativa em torno das escolas isoladas se disseminou no país, ao mesmo tempo em que crescia o fascínio pelos grupos escolares” que ocorria no início do século XX (SOUZA, 2008, p. 45).

As fontes utilizadas neste capítulo são os programas de ensino dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928, mensagens oficiais de governadores e o relatório do inspetor escolar, além de regulamentos e regimentos da Instrução Pública de Santa Catarina que datam de 1911 a 1914.

2 DISCURSOS SOBRE UM LUGAR SOCIAL: AS ESCOLAS ISOLADAS E AS CONDIÇÕES DE SUA EXISTÊNCIA

2.1 ESCOLAS ISOLADAS: IGUAIS NA DIFERENÇA

as escolas eram mal adaptadas para o fim a que se destinavam e em número insuficiente para atender a demanda. Além de lhes faltarem as condições pedagógicas e higiênicas, não ofereciam um relativo conforto à residência do professor (ÁVILA, 2013, p. 31).

A autora acima citada faz uma descrição dos aspectos físicos, pedagógicos e higiênicos das escolas isoladas rurais, porém a realidade das escolas isoladas urbanas e coloniais, também conhecidas como étnicas, era praticamente a mesma. As condições insalubres enfrentadas pelas crianças e pelos professores destas instituições escolares eram extremamente parecidas, pelo ambiente precário, chamado escola, que docentes e discentes tinham que “enfrentar”.

Um professor e um grupo de crianças com idades e turmas diferentes (1º, 2º e 3º anos), todas em um mesmo espaço, que podia ser a casa do professor, o salão da igreja ou uma casa cedida pela comunidade, por exemplo, são as características principais para uma instituição ser chamada de escola isolada. Há escolas isoladas que abrangem as cidades e as vilas; escolas isoladas que ficam afastadas das regiões centrais; e há escolas isoladas que ficam em zonas rurais, mas são coloniais, ou seja, destinadas aos imigrantes alemães, italianos entre outros que vieram para Santa Catarina.

A intenção de retratar — mesmo que de maneira sintetizada — as escolas isoladas urbanas, rurais e coloniais constitui esforço para melhor entender estas instituições

escolares e mostrar que mesmo atendendo a públicos relativamente diferentes, tinham objetivos semelhantes relacionados à educação e à instrução das crianças. Esta pesquisa deter-se-á na análise específica das escolas isoladas urbanas, que por vezes permaneciam em segundo plano em relação aos grupos escolares, nos projetos políticos.

Os grupos escolares eram instituições públicas; apesar disso, poucos tinham acesso a elas. Segundo Gaspar da Silva (2006, p. 344), “essas instituições sociais funcionaram como vitrines, mas expunham um produto que não estava à venda; deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos”. Como os grupos escolares eram acessíveis para poucos e a maioria da população catarinense morava no interior, o resultado foi a grande procura por escolas isoladas, as quais passaram a ficar cheias de crianças, fazendo com que estas instituições, ao serem comparadas aos grupos escolares, educassem e instruísem mais meninos e meninas.

Em grande parte das fontes analisadas, principalmente quando se trata de dados como a quantidade de instituições, número de matrícula e frequência, as escolas isoladas não são divididas entre urbanas, rurais e coloniais. As mensagens apresentadas ao Congresso Representativo que diferenciam as escolas isoladas urbanas e rurais começaram a partir do ano de 1923. Neste ano, as informações contidas no documento separam os alunos de zonas urbanas e rurais, não especificando o tipo de instituição escolar. Eram 8.297 alunos estudando em zonas urbanas e 22.655 alunos estudando em zonas rurais, porém se sabe que a maioria dos alunos que estudava em zonas rurais frequentavam escolas isoladas.

No entanto, nos documentos, a divisão entre urbano e rural não segue nos anos consecutivos, reaparecendo somente no ano de 1927, em forma de um quadro demonstrativo e mostrando o aumento do número de escolas rurais em relação ao número de escolas urbanas, sendo um total de 21.547 matriculados em zonas rurais e 7.276 matriculados nas zonas

urbanas. No ano de 1928, a distribuição dos alunos nas escolas urbanas e rurais também estava em formato de tabela, sendo 7.823 alunos das zonas urbanas e 23.174 alunos das zonas rurais.

Orestes Guimarães relata sobre a instrução pública catarinense em entrevista cedida para o jornal *O Dia*, datada de cinco de junho de 1917, além de falar também sobre as escolas isoladas coloniais (étnicas). Ao ser perguntado sobre as escolas coloniais, o professor paulista responde que, nestas instituições escolares,

certamente na grande maioria delas, o ensino era ministrado em língua estrangeira e a partir de conteúdos que valorizavam as características dos países de origem dos alunos, em especial os conteúdos de geografia e história (NASCIMENTO, 2009, p. 128).

Incomodava muito os políticos e reformadores de Santa Catarina e do país o fato de as escolas isoladas coloniais não ensinarem às crianças a língua portuguesa, a geografia e história do Brasil na língua vernácula, porém o que causou o fechamento de dezenas de escolas isoladas coloniais em Santa Catarina foi o fato de o governo federal ter declarado guerra¹¹ à Alemanha. Desta feita, por intermédio do Ministério do Interior, todas as escolas que não ensinassem a língua portuguesa deveriam ser fechadas, e em Santa Catarina não foi diferente (NASCIMENTO, 2009).

Cumprindo com a determinação do governo, o governador Dr. Felipe Schmidt fechou por volta de 200 escolas que não ensinavam a língua nacional; estas instituições ficavam nos municípios de São Bento, Joinville, Blumenau,

¹¹ Em outubro de 1917, o então Presidente do Brasil, Venceslau Brás, declarou a entrada do país na Primeira Guerra Mundial e anunciou guerra contra Alemanha.

Itajaí, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruí, porém “a maioria ensinava o português, mas não de modo eficiente” (SANTA CATHARINA, 1918, p. 40).

Entretanto, logo após este mandado, usando de autorização legislativa, o governo da União baixou o Decreto n.º 13.014, de 4 de maio de 1918, que auxiliou os estados brasileiros com a quantia de 1. 800\$000 anuais por escolas criadas nas zonas coloniais.

Para Felipe Schmidt, a ação do governo federal foi benemerita e altamente patriótica, pois

veio ao encontro dos esforços e sacrifícios que o nosso Estado tem feito, no sentido de incrementar o ensino público, e especialmente de nacionalizar completamente a população de origem colonial, ainda hoje espalhada em várias regiões do nosso território (SANTA CATHARINA, 1918, p. 41).

Usando a mesma expressão que o governador lançou mão para descrever o decreto, afirmamos que Felipe Schmidt estava *animado* com este auxílio e até o momento já havia criado 72 escolas isoladas em linhas e núcleos coloniais. Estas instituições, tanto na Primeira República como na chamada Era Vargas (1930-1945), tiveram pouca atenção do governo, pois o principal interesse era que os imigrantes que frequentavam as escolas isoladas coloniais fizessem parte do povo brasileiro, que falassem como primeira língua o português e soubessem geografia, história e os hinos principais do país.

As escolas isoladas das zonas rurais eram marcadas pelo “abandono”, pois, na Primeira República, o maior interesse era pela modernização da sociedade brasileira, perpassando principalmente pelos grupos escolares. Mesmo com tantas adversidades e pouco investimento, as escolas isoladas rurais eram frequentadas por um grande número de alunos.

As escolas isoladas urbanas existiam em menor quantidade, abrangendo sobretudo moradores das cidades e vilas; porém, e não menos importante, estas escolas ficavam à mercê dos grupos escolares, que tinham voltados para si quase todos os “olhares” dos governantes. Marginalizadas não só pelos lugares onde estavam instaladas, mas também pelos políticos, as escolas isoladas foram muito importantes para a educação catarinense e de muitos que não moravam perto do perímetro urbano e que não podiam, por esse motivo, matricular-se nos tão aclamados grupos escolares.

Urbanas, rurais ou coloniais, as escolas isoladas merecem um lugar de destaque nos estudos sobre História da Educação, pois mesmo em condições físicas, higiênicas e — por que não dizer? — pedagógicas precárias, educaram e instruíram milhares de brasileiros.

Estas condições eram fiscalizadas pelos inspetores escolares, que tinham como uma de suas funções inspecionar as escolas isoladas para verificar o andamento do aprendizado dos alunos, o domínio do docente em relação aos conteúdos ministrados, a questão da higiene do espaço físico, etc. O método encontrado para armazenar estas informações foi por meio de relatório; cada instituição escolar visitada por inspetor escolar tinha um espaço reservado e, no final das anotações, o inspetor relatava as suas impressões.

2.2 INSPEÇÃO ESCOLAR

Sem fiscalização não há ensino.
(SANTA CATHARINA, 1912, p. 37).

Esta epígrafe foi retirada de escritas do Vidal José de Oliveira Ramos, governador em exercício no estado de Santa Catarina, na mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado. Neste documento ele fala sobre a

instrução pública catarinense e o primeiro ano da Reforma Educacional do Estado. O governante afirma que “a fiscalização regular do ensino, condição *sine qua non* do êxito da incipiente reforma, está estabelecida e começa a produzir excelentes resultados” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 37).

A inspeção do ensino era uma peça importante para que o desempenho da instrução pública melhorasse a cada ano. Mas quem fiscalizaria? O quê fiscalizaria? Como fiscalizaria? São questionamentos que merecem ser feitos quando se trata de um departamento que era tão cuidadosamente pensado, segundo os documentos analisados.

Para fiscalizar o ensino, foi criado o cargo de inspetor escolar, por meio do Decreto n.º 585, de 19 de abril de 1911, que tinha como objetivo fiscalizar e orientar aspectos pedagógicos e administrativos das instituições escolares (FIORI, 1991). A escolha para o cargo era muito criteriosa. Sobre este ponto, Vidal Ramos escreve:

tive o maior cuidado na escolha dos Inspectores Escolares e estou certo de que ela recaiu em cidadãos capazes, pelo caráter e pelo preparo intelectual, de bem desempenharem as importantes funções, que lhes foram acometidas (SANTA CATHARINA, 1912, p. 38).

O novo sistema de ensino era determinado também pela figura do inspetor escolar: “seu trabalho era também caracterizado por fiscalizar rigidamente, segundo as normas emanadas dos órgãos superiores, todo o trabalho docente e a instrução em geral”. (FIORI, 1991, p.98).

Era de forma rígida que o professor paulista Orestes Guimarães¹², um dos principais personagens da reforma

¹² “Orestes de Oliveira Guimarães nasceu na cidade paulista de Taubaté em 27 de fevereiro de 1871. Formou-se pela Escola Normal de São Paulo. Foi diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo. Antes de dirigir a

educacional catarinense, inspecionava as instituições escolares. Este foi inspetor geral de ensino entre os anos de 1911 e 1918 e, durante o tempo que ocupou o cargo, “visitava constantemente as escolas do Estado, orientando-as e fiscalizando-as” (FIORI, 1991, p. 85). Às vezes, suas visitas podiam durar até cinco dias e por vezes lamentava que não tinha sido possível realizar todas as tarefas (FIORI, 1991).

O Decreto de n.º 794, de 2 de maio de 1914, incluído no Regimento Geral da Instrução Pública do ano de 1913, traz o modo com que os inspetores seriam escolhidos. Além da instituição dos deveres e direitos dos mesmos, por exemplo, o cargo de inspetor escolar era comissionado. Para ser nomeado, este precisava ter mais que vinte e cinco anos, ser diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do Brasil; quando nomeados, precisavam praticar a docência diariamente, por um período de dois meses, em grupos escolares da Capital, com o intuito de acompanhar sua organização, métodos e processos de ensino (SANTA CATHARINA, 1913).

Quanto aos deveres, há funções bem específicas da inspeção quando se trata da parte administrativa das instituições escolares, como é possível perceber no trecho abaixo, retirado do regimento:

reforma da Instrução Pública em Santa Catarina, atuou em Joinville, para dirigir e (re)organizar o Colégio Municipal de Joinville, Santa Catarina. Casado com Cacilda Guimarães, quando veio a serviço da Instrução Pública em Santa Catarina, em 1910, sua esposa também assumiu a função de disseminar as ideias do método analítico de alfabetização ao magistério catarinense. Orestes de Oliveira Guimarães pode ser apontado como um dos mentores intelectuais – talvez mesmo o mais proeminente – determinantes para a reforma educacional de 1910, como também para outras determinações no campo educacional catarinense, por quase duas décadas. [...]. Atuou como Inspetor Geral do Ensino de Santa Catarina; redigiu parecer sobre a adoção de obras didáticas nas escolas catarinenses” (HOELLER, 2009, p. 27).

Art. 27. Incumbe ao inspetor:

§ 1º. Comparecer diariamente á Diretoria da Instrução, quando estiver na Capital, assinando o ponto, e permanecendo na repartição todo o tempo do expediente, afim de auxiliar o Diretor da Instrução e:

Organizar o roteiro da última viagem e a síntese dos trabalhos que houver feito, para transmitilos ao Diretor da Instrução que informará ao secretário-geral o que for devido;

Organizar quadros estatísticos do desenvolvimento do ensino no distrito percorrido;

Organizar, trimensalmente memoriais a respeito das escolas do distrito, dizendo como as encontrou, o que fez, o que deixou determinado e como foram cumpridas as suas determinações;

Propor as medidas que julgar necessárias ao bom andamento da inspeção e do ensino no distrito percorrido;

§ 6. Verificar se a escola tem a matricula e a frequência dos últimos mapas enviados pelos professores, para o que, ao sair da Diretoria da Instrução já levará os dados de todas as escolas do distrito;

§ 7. Fazer rapidamente as visitas administrativas, de modo que lhe seja possível observar, no mesmo dia, a frequência dos professores e a dos alunos em todas as escolas da localidade onde chegar;

§ 8. Permanecer na escola desde a sua abertura até ao encerramento, em visitas técnicas, nos dias imediatos ao que fala § anterior, para:

Bem observar a escrituração:

Fazer repetir as aulas dentro do horário que verificará nessa ocasião (SANTA CATHARINA, 1913, p. 14).

Nota-se o detalhamento de questões que os inspetores deveriam fiscalizar nas instituições escolares pelas quais os

mesmos eram responsáveis. Quanto mais informações sobre a parte administrativa, cotidiano escolar e o desempenho dos docentes, mais elementos haveria para analisar a situação das instituições públicas escolares. É oportuno salientar que os escritos dos documentos sobre as tarefas dos inspetores são representativos de um ideal, mas é sabido que havia falha nos relatórios mandados para a diretoria de instrução, como é possível verificar na passagem de Fulvio Aducci, mais adiante.

No novo sistema de ensino republicano, foi dada uma importância ao cargo de inspetor escolar e à função que o mesmo exerceria para que o ensino público primário catarinense se tornasse cada vez mais eficiente. Os reformadores começaram pelos professores e pela Escola Normal, por entenderem que era preciso aperfeiçoar os principais personagens da educação. Esta é uma das razões pelas quais a fiscalização era tão rígida com o docente e seu trabalho. Acreditava-se que quanto melhor o desempenho do professor, mais os alunos aprenderiam.

Após dois anos do início da Reforma Educacional Catarinense, o governador Vidal Ramos escreveu, na mensagem apresentada ao Congresso Representativo do ano de 1913, que

A inspeção escolar do ensino elementar, confiada a funcionários de reconhecida competência vai produzindo os seus benéficos efeitos. Os relatórios apresentados pelos Inspectores Escolares atestam a eficácia do serviço de fiscalização do ensino e constituem valiosa fonte de informações (SANTA CATHARINA, 1913, p. 30).

E como era feita a fiscalização das escolas isoladas? Por quem era feita? O quê se fiscalizava? Estas instituições escolares não foram excluídas das inspeções, que fiscalizavam

a didática dos professores, sua postura em sala e com os alunos, os conteúdos ministrados, etc.

Outro aspecto muito analisado pelos inspetores nas visitas às escolas era aquele que concernia à escrituração, isto é, ao registro da matrícula e frequência dos alunos, dos materiais adquiridos e do horário adotado (VIEGA; GALVÃO, 2012, p. 483).

No livro *Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)* é possível lermos entrevistas com diversos professores. Alguns falam sobre a questão da inspeção escolar enquanto eram alunos. Para o Sr. Albi Pereira (informação verbal)¹³,

o trabalho do inspetor era ver como estava o desenvolvimento daqueles alunos. Ele fazia algumas perguntas, fazia alguma observação, e dali ele assinava uma ata, dando avaliação do desenvolvimento daquela escola isolada (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 97).

Para a Sr^a. Almerinda da Silva Fernandes (informação verbal)¹⁴, as lembranças da sobre a inspeção escolar em sua escola eram as seguintes:

tinha o Inspetor Escolar, que custava a aparecer. Era de ano em ano. Ele só olhava os livros da escola, prestava atenção nas aulas, chamava a professora e conversava, mas a gente não sabia o que conversavam (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 112).

¹³ Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis em 25 de outubro de 1994. Disponível no Museu da Escola Catarinense.

¹⁴ Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Imbituba em 4 de janeiro de 1995. Disponível no Acervo do Museu da Escola Catarinense.

A Sr^a. Maria dos Passos Oliveira (informação verbal)¹⁵ relata que lembra sobre a ida dos inspetores escolares à escola isolada onde estudava:

Lembro de quando vinham aqueles inspetores. Eles perguntavam tantas coisas que a professora nunca ensinava. A professora afirmava que tinha ensinado sim. Coisas facilímas, como divisão da palavra em sílabas. Uma coisa facilíma. No entanto, ela nunca ensinou. E a gente, para não acusar, para não desrespeitar, não dizia nada. E ela dizia: ‘Não, eu ensinei’. Eu era uma aluna aplicada, estudiosa, inteligente, então, eu não aprenderia? Aprenderia sim, como não?! (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 271).

Cada um recorda de forma diferente as visitas dos inspetores escolares nas escolas isoladas em que estudaram, mas um detalhe em comum que os três entrevistados destacaram foi que a fiscalização da qualidade do ensino era feita; de forma mais rasa ou profunda, mas era examinada.

Os inspetores escolares eram responsáveis por fiscalizar e orientar, como já foi explicado nos parágrafos anteriores, mas “estes eram auxiliados pelos Chefes Escolares que, em cada município, tinham a responsabilidade de fiscalização administrativa das Escolas Isoladas” (FIORI, 1991, p. 97).

O Regimento Geral da Instrução Pública do ano de 1913 também prevê deveres para os chefes escolares, como verificar se há ou não professores, comunicar ao diretor da instrução a data em que os professores das escolas isoladas

¹⁵ Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa e participação da professora Vera Lucia Gaspar da Silva. Florianópolis em 29 de julho de 1999. Disponível no Acervo do Museu da Escola Catarinense.

assumiram ou deixaram o cargo, relatar em seu termo de visita tudo o que na escola fosse digno de louvor ou de censura, entre outros deveres (SANTA CATHARINA, 1913).

Há outro documento, o relatório apresentado ao Dr. Felipe Schmidt, governador do estado, pelo Dr. Fulvio Aducci, secretário-geral dos negócios do estado, escrito no ano de 1915, com dados pertencentes ao ano de 1914, que traz alguns excertos relativos à fiscalização. No trecho abaixo, retirado deste documento, há um discurso muito pontual sobre o que a falta de fiscalização pode fazer com as escolas isoladas. Neste caso, o secretário manifestou sua indignação com o resultado não satisfatório que estas instituições escolares vinham obtendo. Para Aducci,

esse fato é devido principalmente à falta de fiscalização prova-o seguinte: quase todas as escolas isoladas da Capital e lugares mais próximos, tinham uma matrícula reduzidíssima em 1914; depois das insistentes visitas feitas, por determinação minha, pelo Sr. Inspetor Geral do Ensino, ficou completa a lotação dessas escolas, passando os professores a cumprirem regularmente o programa e o horário escolar; verificando-se que o número reduzido de alunos era devido á incúria e desmazelo dos professores, que não davam as aulas com regularidade, não cumpriam o programa, não se dedicavam ao exercício regular de suas funções, em suma, não atraíam os alunos, antes afugentavam-nos. Bastaram algumas visitas e conselhos, admoestações, censuras e uma ou outra suspensão, para esses maus funcionários transformarem-se em bons professores (SANTA CATHARINA, 1915, p. 63).

As palavras do secretário-geral são muito categóricas quando o mesmo afirma que o professor é o problema da

redução de matrículas das escolas isoladas. Para Aducci, se não fosse o trabalho de fiscalização, os professores continuariam trabalhando com desmazelo, e esta representação da figura dos docentes, conforme Fulvio Aducci, faz parecer que estes eram irresponsáveis e que não faziam direito seu serviço.

Estas informações sobre os professores são vestígios que ficaram registrados no documento, podendo persuadir pesquisadores a fazer julgamentos equivocados quanto à ética do trabalho dos docentes. Sobre este argumento, Chartier analisa que

À imediata (e suposta) fidelidade da memória se opõe a intenção de verdade da história, fundada tanto na análise dos documentos, que são vestígios do passado, como nos modelos de inteligibilidade que constroem sua interpretação (CHARTIER, 2011, p. 25).

É necessário ter clareza sobre a natureza de documentos considerados oficiais, pois estes podem conter informações de um discurso com algumas omissões sobre indicações acerca dos assuntos expostos em documentos: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Ainda sobre o tema dos discursos incutidos nos documentos e todo o apoderamento que se pode fazer destas fontes, Le Goff defende que estes não podem ser considerados inócuos, posto que são o resultado de uma produção, consciente ou não,

da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1992, p. 547).

Nos documentos que tratavam sobre a questão da inspeção do ensino público primário catarinense, há um trecho do relatório do ano de 1917, apresentado ao governador, Dr. Felipe Schmidt, pelo secretário-geral dos Negócios do Estado, Dr. Fulvio Aducci, com relação ao serviço de fiscalização. Segundo o secretário,

Esse serviço, essencial e indispensável ao desenvolvimento do ensino, foi consideravelmente melhorado pela criação de dois lugares de inspetores escolares, os quais estão sendo exercidos pelos Srs. Altino Corsino da Silva Flores e José Duarte Magalhães; que, sob a inteligente orientação do Sr. Orestes Guimarães, Inspetor Geral do Ensino, vão dando cabal desempenho às suas funções (SANTA CATHARINA, 1917, p. 69).

O inspetor escolar José Duarte de Magalhães, citado no trecho acima por Aducci, no ano de 1916 relatou o estado de vinte e cinco escolas isoladas, sendo uma em Florianópolis; três no interior da ilha; cinco no município de São José; duas no município de Palhoça; quatro no município de Laguna; três no município de Tubarão; três no município de Orleans; três no município de Jaguaruna; e duas no município de Araranguá.

Na maioria das escolas isoladas visitadas pelo inspetor faltava algum elemento, desde o mobiliário escolar ao domínio que o docente deveria ter das disciplinas e de seus alunos. Ao final do relatório, José Duarte de Magalhães escreveu um resumo do que observou nas escolas isoladas que analisou e reforça um discurso sobre a importância da fiscalização:

Pela leitura do presente relatório, terá V. Ex.^a ocasião de observar e concluir que em geral, a instrução nas escolas isoladas que eu visitei,

deixa ainda muito a desejar, o que atribuo ao seguinte;

- a) Á falta de preparo e aptidão da maioria dos professores;
- b) Á falta de material escolar suficiente;
- c) Á falta de prédios com os requisitos necessários a uma escola pública;
- d) Á diminuta e irregular frequência dos alunos;
- e) Á falta de fiscalização técnica e continuada. É certo, Exm^o Sr. Dr. que o atual sistema de fiscalização, posto que árduo e dispendioso, tem produzido já ótimos resultados, como verifiquei em muitas escolas, cujos professores se emendaram da maior parte dos erros apontados pelos Inspetores passados; por isso, tal sistema só poderá melhorar de uma forma extraordinária o ensino nas escolas isoladas, bem assim em qualquer outro estabelecimento de instrução (SANTA CATHARINA, 1916, p. 30).

O inspetor não poupou os docentes nas visitas realizadas às escolas isoladas. Todos foram avaliados; alguns de maneira positiva e outros de maneira negativa. O último item descrito pelo Sr. Guimarães, quanto à falta de fiscalização técnica e continuada nas escolas isoladas é uma circunstância muito mais regular em instituições mais afastadas, como as zonas rurais. Na tentativa de ampliar o serviço de fiscalização, criou-se um sistema de inspeção nas escolas isoladas coloniais e rurais.

Numa entrevista concedida ao jornal *A Noite*, da cidade do Rio de Janeiro, em setembro de 1925, o professor Orestes Guimarães falou sobre o conselho escolar familiar, como ele funcionava, quem iria fazer parte e também justificou a criação do mesmo. Nas palavras do professor,

A tais conselhos, instituídos em virtude do decreto do governo estadual, cabe a fiscalização administrativa do funcionamento das escolas rurais. Os pais dos alunos de cada escola rural elegem o ‘conselho escolar familiar’ dessas escolas. Ao conselho, formado de três membros compete – verificar a assiduidade do professor a regularidade do funcionamento da escola, o procedimento social do professor. Foi uma medida, considerando-se que ela, além de atrair a atenção dos pais para as escolas públicas, em cuja vida, passaram a atuar diretamente, conforme a concepção hodierna das escolas públicas no ambiente social, ainda preenchem grave lacuna que resultava da deficiência da inspeção escolar técnica, motivada, em grande parte, pela disseminação das escolas rurais, algumas ou digamos a maioria, situadas a centenas de quilômetros das sedes de tais inspetorias. Os conselhos, como me referi, convém notar, tem função meramente administrativa, pois a orientação do ensino continua exclusivamente a cargo da Diretoria de Instrução, auxiliada pelos inspetores técnicos (RIO DE JANEIRO, 1925, p. 01).

O Decreto nº 1.882, de 7 de maio do ano de 1925, citado por Orestes Guimarães, previa instaurar a fiscalização permanente das escolas rurais com a instituição dos conselhos familiares. A criação do Conselho Escolar Familiar pode ser entendida como uma solução ou, quem sabe, uma desculpa para a falta de fiscalização das escolas isoladas que se encontravam em zonas rurais, pois a função do Conselho, como salientou o professor paulista, era *meramente administrativa*; então de que forma haveria a orientação do ensino para os professores? A pesquisadora Solange Hoeller ressalta: “Se por um olhar, os conselhos familiares poderiam representar a atenção dirigida às escolas isoladas, por outro,

propõem que os grupos escolares teriam a prioridade nas ações dos inspetores” (HOELLER, 2009, p. 84).

A proposta feita pela autora entra numa questão que é bastante discutida não somente nesta pesquisa, mas também como em outras quando se trata do entusiasmo do governo com o novo modelo de escola, os grupos escolares, para com as escolas isoladas, modelo considerado pelos reformadores e políticos da época, monárquico e atrasado, para o método pedagógico que se queria instaurar com a reforma educacional catarinense.

O conselho escolar familiar foi uma tentativa de preenchimento de um vazio deixado pela Diretoria de Inspeção. No exemplar do dia 04 de setembro de 1927 do jornal *Republica*, publicado na cidade de Florianópolis, há uma matéria que traz informações sobre o parecer número 10 da tese número 51, intitulada *Nacionalização e Ensino*, da Conferência do Ensino Primário. Esta tese foi apresentada pelo Sr. Carlos Gomes de Oliveira, ex-chefe escolar de Joinville.

No decorrer da reportagem, o tema conselho escolar familiar foi citado. Para o ex-chefe escolar, a configuração deste tipo de inspeção já não era mais tão válida, pois, segundo o Sr. Oliveira,

Os conselhos de Família (o autor refere-se aos Conselhos Escolares Familiares), instituídos pelo decreto n. 1882 de 7 de maio de 1925). São uma engenhosa ideia de fiscalização, mas quanto ao fim de nacionalizar¹⁶, parecem-nos

¹⁶ Esta pesquisa não irá se aprofundar no tema sobre a nacionalização do ensino em escolas isoladas coloniais, pois no momento não é o foco da mesma. Para ler mais sobre este assunto, ler os trabalhos de: ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**- uma abordagem comparada. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013. 214p. Além

deveres insuficientes, porque os seus membros, sendo elementos da população onde a escola funcional, padecem do mesmo mal que ela visa combater o estrangeirismo (FLORIANÓPOLIS, 1927, p. 02).

Este embate sobre a nacionalização do ensino também repercutia entre os professores das escolas isoladas coloniais, pois a maioria dos docentes que lecionavam nestas instituições escolares também era imigrante, dificultando ainda mais o fim do estrangeirismo nas escolas isoladas coloniais, que tinha como principal público discentes imigrantes; além disso, a maior parte destas instituições foi criada e financiada pela própria comunidade das zonas coloniais.

A cobrança e a pressão de um trabalho eficaz por parte do governo para com os professores fazem parte do cotidiano dos mesmos, que estavam quase sempre sendo “vigiados” e, ocasionalmente, por algum deslize cometido, eram severamente punidos, às vezes sendo até demitidos. Os governantes procuravam e exigiam características específicas para considerar bom um docente, avaliando principalmente seu caráter e a sua capacidade para ministrar as aulas.

2.3 CARÁTER IDÔNEO E CAPACIDADE = BOM PROFESSOR

Inúmeros documentos analisados nesta pesquisa trazem estas palavras para descrever o que é ser um bom professor: *caráter idôneo e capacidade*. Em teoria, se o docente tem estas duas características, é considerado apto para o cargo de

disso, pode-se ler PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Modernizar o arcaico**: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014. 249 p.

professor. Segundo o dicionário, a palavra idôneo significa alguém “que se adéqua; que serve perfeitamente ao propósito que se refere; que demonstra aptidão para ocupar determinados cargos, para realizar determinadas tarefas; apto e competente”.

Isso pode ser percebido na citação abaixo, retirada da mensagem apresentada ao Congresso Representativo do ano de 1916 pelo então governador Felipe Schmidt, que escreve sobre a ausência de docentes capacitados:

Além da falta de recursos financeiros para alargar-se o serviço de instrução pública, tem o governo de lutar com outro embaraço que só o tempo poderá remover. Refiro-me a falta de pessoal idôneo para o professorado (SANTA CATHARINA, 1916, p. 21).

As punições contra os docentes eram bem diretas e sem “meias-palavras”. Na passagem retirada do Relatório da Secretária Geral dos Negócios do Estado, o secretário Dr. Fulvio Aducci relata ao governador Felipe Schmidt que,

Secundado pela dedicação do Sr. Inspetor Geral do Ensino, que fez uma rigorosa inspeção a quase todas as escolas isoladas, penso ter conseguido melhorar, não só o grau de capacidade do professorado, como a frequência escolar. Para esse fim tive de impor a pena de suspensão a diversos professores, relapsos no cumprimento de seus deveres, censurar e chamar a atenção para algumas falhas encontradas em algumas escolas e relativas á inobservância do programa ou horário, e propor a V.Exa. a remoção e mesmo a demissão de alguns, cuja incapacidade, ou incorrigibilidade, tornaram-se evidentes (SANTA CATHARINA, 1916, p. 75).

A mensagem do secretário em relação à capacidade dos professores é tão dura que a leitura do trecho suscita algumas questões, como, por exemplo: quão ruim era o trabalho desses docentes? Por que os professores não eram aptos? Será que no meio desse discurso havia uma questão política que se sobressaía às questões de eficiência dos professores? Estas indagações não são fáceis de responder, mas são importantes para não formarmos uma imagem errônea dos professores que lecionavam nas escolas isoladas.

A autora Ângela Beirith pesquisa sobre as escolas isoladas de Florianópolis entre os anos de 1946 a 1956, e, apesar de o período pesquisado ser diferente do referente a este estudo, ela escreve sobre questões políticas que envolviam os professores e como o ensino público não escapava aos interesses político-partidários, tema este que abrange também a época analisada neste trabalho. Segundo Beirith (2009, p. 74), “com a máquina do Estado nas mãos, os partidos se utilizavam da estrutura administrativa para obter benefícios, prestar favores e exercer pressões no funcionalismo público, prática que passou a tornar-se comum”. A pressão sobre o bom desempenho do professor sempre foi muito forte, e na época pesquisada não era diferente.

Para a autora Vera L. Gaspar da Silva (2004, p. 50),

o alargamento da escolarização do qual estes professores figuram como protagonistas singulares não se dá ingenuamente. Estes profissionais foram recrutados, formados e contratados, na sua grande maioria, pelo Estado para figurarem como agentes centrais deste processo.

Pelo fato de os professores serem considerados agentes centrais no processo de desenvolvimento do ensino, havia muita tensão entre estes e os governantes, sobretudo quanto ao bom desempenho pedagógico. Em 1915 foi escrito um relatório

sobre as atividades de variados setores sociais e econômicos de Santa Catarina, endereçado ao governador do estado Felipe Schmidt. Este documento foi assinado pelo secretário-geral dos Negócios do Estado, Dr. Fulvio Aducci, e seu conteúdo registra aspectos relativos ao último ano do governo de Vidal Ramos, 1914, o que faz com que o secretário descreva, em sua maioria, questões negativas sobre a Instrução Pública. No caso dos professores das escolas isoladas, ele aponta que

os professores das escolas isoladas, em grande parte, limitam-se a ensinar a um número resumido de alunos as noções mais elementares e pelos métodos mais atrasados. Sem estímulos e sem fiscalização, a maioria dos mestres-escolas vão desempenhando as suas funções tanto quanto baste para justificar a percepção dos seus vencimentos (SANTA CATHARINA, 1915, p. 63).

Após dois anos do mandato de Felipe Schmidt, o cenário das escolas isoladas e dos professores que regiam as mesmas era bem diferente, segundo os escritos de Fulvio Aducci, que precisava mostrar para o governador que estava fazendo um bom trabalho, uma vez que era o secretário-geral dos Negócios do Estado. No relatório escrito em 1917, referente ao ano de 1916, o secretário afirma:

Atualmente posso garantir á V. Ex^a, a situação das escolas isoladas é muito diferente. Funcionam quase todas com a máxima regularidade: o horário e o programa são exatamente observados; os professores esforçam-se para o correto desempenho das suas funções; cada escola vai se tornando um pequeno foco de civismo, pois em todas se ensina a geografia e história nacionais e em todas se ouvem cantar o hino nacional o hino

do Estado, o hino da bandeira e o hino da Proclamação da República. E todas já vão servindo de modelo para as numerosas escolas municipais e particulares (SANTA CATARINA, 1917, p. 63).

Em 1916 existia, em Santa Catarina, 198 escolas isoladas. Será que, como argumentou Fulvio Aducci, todas serviam de modelo para as escolas municipais e particulares? Como o secretário poderia garantir estas afirmações? As respostas para estas perguntas são imprecisas, mas ao fazer estas indagações, consegue-se o afastamento necessário para não “imerso” nas palavras do Dr. Fulvio Aducci e crer que a situação era tal qual descrita por ele.

Como foi a melhora dos professores das escolas isoladas? Eles estavam com uma formação melhor? Qual era a formação desses professores? Em qual instituição os docentes obtinham suas formações? Todos os professores que lecionavam em escolas isoladas tinham acesso às instituições formadoras?

2.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A maioria dos professores de escolas isoladas não tinha uma titulação. Na tabela abaixo, produzida a partir das informações obtidas nas mensagens apresentadas ao Congresso Representativo, é possível perceber a quantidade de docentes não titulados e titulados e a quantidade de escolas isoladas.

Tabela 1 - Dados sobre professores com e sem titulação

ANO	TITULADO	NÃO TITULADO	NÚMERO DE ESCOLA ISOLADA
1912	33	142	213
1914	37	152	189
1915	42	151	193

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das mensagens dos anos de 1912, 1914 e 1915.

Somente os documentos referentes a estes anos trazem em seus registros a quantidade de professores que trabalhavam nas escolas isoladas catarinenses. Os chamados “professores titulados” eram os professores normalistas e os “não titulados” eram aqueles que atuavam como tal, mas não tinham formação adequada para o cargo. Os docentes não titulados eram separados em: vitalícios, efetivos, provisórios e interinos. No ano de 1912 eram: 19 vitalícios, 39 efetivos, 3 provisórios e 81 interinos. Em 1914 eram: 11 vitalícios, 35 efetivos, 67 provisórios e 39 interinos. E em 1915 eram: 11 vitalícios, 32 efetivos, 69 provisórios e 39 interinos.

Os professores considerados vitalícios ficavam no cargo até o seu falecimento, os professores efetivos tinham o cargo pertencente a eles, os professores interinos e provisórios tinham similaridade, mas o interino podia ser caracterizado por ser nomeado. Como é possível verificar, a maioria dos profissionais que atuavam nas escolas isoladas era sem titulação. E a preocupação com esta questão é visível no discurso descrito por Felipe Schmidt na Mensagem apresentada ao Congresso Representativo no ano de 1916. Segundo o governador,

O professor – protegido político – não tem razão de ser e a sua existência constitui um crime, porque é dessa entidade que se originam

os males do presente. O número de professores diplomados que possuímos é bem reduzido e está em sua maioria, devidamente, colocado. Para as escolas vagas não aparecem candidatos, tendo o governo de aproveitar os serviços de pessoas não diplomadas, mas que se submetem a exame de habilitação, cujo resultado, quase sempre, está longe de provar essa habilitação pretendida. Para conseguirmos um serviço de instrução pública generalizado por todo o território do Estado e correspondente a brilhante organização realizada no governo do ilustre Sr. Senador Vidal Ramos, organização que constitui a base de empreendimentos que forme professores aptos, rigorosamente capazes e um estabelecimento que forme professores, tornando-os dignos de sua **elevada missão social** (SANTA CATHARINA, 1916, p. 21, grifos da autora).

A elevada missão social que o governador escreve diz respeito às circunstâncias do período, pois as autoridades catarinenses queriam que o ensino público primário do estado instruisse e educasse as crianças de acordo com a ideologia republicana. Para atingir tal objetivo, seria necessário investir na formação docente, com o intuito

de os dotar de um conjunto de dispositivos indispensáveis ao trabalho a ser desenvolvido. Entre eles, o de primar pelo oferecimento de um currículo que contemplasse a função de educar, instruir e civilizar as novas gerações (MARTINS, 2011, p. 27).

A Reforma da Instrução Pública Primária catarinense em 1911 foi importante para a reformulação da formação dos professores. Orestes Guimarães começou a reforma justamente com a formação dos docentes primários, pois acreditava “ser a

base para o desenvolvimento do ensino de maneira mais eficiente” (MARTINS, 2011, p. 26).

A instituição responsável pela formação dos docentes é a Escola Normal, que em Santa Catarina começou suas atividades no ano de 1883, quando o “Ateneu Provincial foi transformado em Instituto Literário e Normal, com a responsabilidade do ensino primário, secundário e normal, devendo este ser ministrado pela Escola Normal desse Instituto¹⁷” (FIORI, 1991, p. 63).

A Escola Normal foi reorganizada com a Reforma de 1911, e durante os anos seguintes os governantes, junto com os responsáveis pelo melhoramento da instrução pública catarinense, iam adaptando e readaptando os programas e o regulamento da instituição. Em uma passagem retirada da mensagem apresentada ao Congresso Representativo pelo vice-governador do estado, Hercílio Pedro da Luz, no ano de 1919, há o seguinte relato:

A eficiência de qualquer melhoramento no ensino depende do preparo e da orientação dos professores. Foi por assim pensar que, aproveitando a autorização contida na Lei n. 1187, de 5 de outubro de 1917, empreendi a reforma do regulamento e programas da Escola Normal, baixando o decreto n.1205, de 19 de fevereiro do corrente ano. Não procurei fazer obra de completa remodelação, o que exigiria despesas a que o Estado não se pode atualmente obrigar; procurei melhor o que existia. Assim, não aumentei o número das matérias do curso, mas visei tornar mais profundo o estudo das já existentes, distribuindo-as num currículo de

¹⁷ Regulamento de 14 de agosto de 1883. Esse regulamento, entre outros aspectos, tratou das conferências pedagógicas, caixas escolares, professores ambulantes e ensino particular. Estabeleceu, também, os conselhos escolares paroquiais, que deviam auxiliar o delegado literário na inspeção de ensino (FIORI, 1991, p. 63).

quatro anos (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

Existia uma preocupação para estabelecer a ligação entre as disciplinas estudadas e o programa de ensino das escolas primárias; por esta razão, foram acrescentadas “noções de educação cívica ao programa de pedagogia e pontos de higiene a cadeira de história natural.” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

Porém, o pedido de remodelação do programa da Escola Normal para passar de três para quatro anos iniciou-se no ano de 1916, solicitado pelo então governador Felipe Schmidt na mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Para Schmidt, era importante que a instituição escolar formadora de professores fosse

Organizada convenientemente a Escola Normal, de acordo com os novos processos científicos, e instalada em um edifício que corresponda às suas necessidades e á sua importância, estou certo de que a nossa mocidade afluirá para ela, procurando conseguir um diploma que a habilitará a uma carreira honrosa e de inestimável valor na obra da remodelação nacional. O curso da Escola Normal deverá ser elevado a 4 anos (SANTA CATHARINA, 1916, p. 22).

Na passagem descrita acima, o governador também escreve sobre como seria significativo que a Escola Normal obtivesse seu próprio edifício, para chamar a atenção da população, com o objetivo de mais pessoas se matricularem e para que o ensino fluísse com mais qualidade, mas a falta de verbas era um empecilho para cumprir tal objetivo.

Todavia, o currículo de quatro anos da Escola Normal não perdurou por muito tempo, pois no ano de 1924, o coronel

Antonio Pereira da Silva e Oliveira, vice-governador, no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina, escreveu que a Escola Normal voltaria a ter três anos de curso. A justificativa apresentada pelo coronel mostrava que

essa diminuição de currículo é apenas aparente, pois, de fato, foi alterado o nível do ensino normal, devido a exigir-se maior preparo para admissão ao curso de professores. Houve, pois, de fato, aumento de um ano no estudo dos normalistas (SANTA CATHARINA, 1924, p. 23).

Apesar de todo investimento do governo para formar normalistas, o número de profissionais ainda era relativamente pequeno para a quantidade de instituições públicas primárias existentes no estado. O quadro que iniciou este item mostra uma pequena parte da quantidade de normalistas formados, e a maioria destes não queria lecionar nas escolas isoladas, urbanas ou rurais. Um dos motivos era a remuneração não ser tão boa quanto lecionar nos grupos escolares, além das condições de trabalho, que não eram das melhores.

Ainda que em condições de trabalhado não favoráveis, se compararmos com as condições dos grupos escolares, havia uma classe de professores que possuía certo grau de formação para atuar nas escolas isoladas, os chamados professores complementaristas. “A criação de Escolas Complementares impunha-se como complemento indispensável do aparelho de ensino criado pela reforma que está sendo posta em prática.” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 35).

Esta frase é atribuída a Vidal Ramos, e integra a mensagem ao Congresso Representativo, quando o mesmo tratava sobre os desafios e metas para o seu mandato na área da instrução pública. Por meio da expedição do Decreto nº 604, de 11 de julho de 1911, as escolas complementares foram criadas com o fim de desenvolver gradativamente o ensino ministrado

nos grupos escolares, além de aumentar o número de candidatos ao magistério primário catarinense.

Assim como a maioria dos planos de governo concretizados, a criação das escolas complementares surgiu como uma esperança de mudança, como uma novidade que só iria somar-se ao objetivo de tornar a instrução pública catarinense uma das melhores do país. A comparação com o estado considerado modelo, São Paulo, era inerente a cada conquista realizada pelos reformadores e políticos da época.

No ano de 1914, o professor paulista Orestes Guimarães relata, na mensagem ao Congresso Representativo, que

Felizmente, o que não acontece em geral no ensino dos Estados do Brasil, mesmo em São Paulo, para o que basta comparar o programa das escolas isoladas e dos grupos escolares daquele Estado, em Santa Catarina há, no seu aparelho escolar, verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior é o desenvolvimento do inferior ou aquele corolário deste (SANTA CATHARINA, 1914, p. 153).

A questão levantada por Orestes é sobre, segundo suas palavras, “o racionalíssimo sistema didático catarinense, baseado no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 36). O modelo do sistema catarinense se organizava da seguinte forma: os alunos que terminavam o grupo escolar, se quisessem, poderiam se matricular nas escolas complementares; e os que terminavam o curso nestas instituições poderiam se matricular no 3º ano da Escola Normal, pois o programa de ensino das escolas complementares equivalia ao 1º e 2º ano do programa de ensino da Escola Normal, dividido pelos três anos do curso complementar.

Era relevante estipular uma gradação racional e lógica entre as diversas instituições do aparelho escolar, com o intuito de conter o salto brusco dos grupos escolares para a Escola Normal. Por vezes, pela falta de idade, o aluno nem sempre podia se matricular. Orestes Guimarães explanou sobre esta questão na mensagem apresentada ao Congresso Representativo no ano de 1914. Para o professor:

Geralmente, aos doze ou treze anos, as crianças terminam o curso dos grupos, donde saem, sem que possam desenvolver ou mesmo firmar os conhecimentos recebidos. Então é ocasião de se matricularem nas Escolas Complementares, cujo curso, de três anos, se compõe das matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal. Demais, o complementarista ficando com o direito de matrícula do 3º ano da Escola Normal, *ipso facto*, fica estabelecida uma corrente de moços e moças que de todos os pontos do Estado afluirão a Escola Normal. Será uma nova era para o ensino público a instalação de tais escolas (SANTA CATHARINA, 1914, p. 154).

Ainda no mesmo apontamento, o Sr. Guimarães afirma que as escolas complementares são “um complemento indispensável para o levantamento da instrução popular, e sua difusão e localização pelos diversos centros do interior do Estado é uma obra meritória” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 154). Com a perspectiva de que a instalação destas instituições escolares estabeleceriam uma nova era para o ensino público, principalmente para preparar professores para as escolas rurais, começou um trabalho incessante para criação das escolas complementares em Santa Catarina. Na tabela abaixo é possível perceber o aumento gradativo do número de instituições e de matrículas.

Tabela 2 - Número de Escolas Complementares e de matrículas entre 1914 a 1930

ANO	NÚMERO DE ESCOLA COMPLEMENTAR	NÚMERO DE MATRÍCULA
1914	3	103
1915	4	132
1916	5	177
1917	6	146
1918	6	316
1919	-	277
1920	7	319
1921	7	383
1922	8	411
1923	9	550
1924	10	561
1925	10	588
1926	10	471
1927	10	435
1928	10	511
1929	13	684
1930	14	702

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das mensagens apresentadas ao Congresso Representativo de 1914 a 1930.

Os dados da tabela foram extraídos das mensagens apresentadas ao Congresso Representativo entre os anos de 1914 a 1930. Como é possível perceber, somente no documento do ano de 1919 não aparece o número de escolas complementares. As cidades em que estas instituições foram criadas, segundo os documentos, são: Joinville, Laguna, Lages, São Joaquim, São José, São Bento, São Francisco, Blumenau, Itajaí, Tijucas, Tubarão, Brusque, Porto União e Florianópolis.

Na capital, o Colégio Coração de Jesus foi igualado às escolas complementares, por meio do Decreto n^o 649, de 26 de janeiro de 1912, por provar ter condições de prestar bons serviços à causa da instrução pública. Vale esclarecer que estas instituições escolares eram anexas aos grupos escolares, porém nem todos os grupos tinham escolas complementares anexas.

O secretário-geral dos Negócios do Estado, Dr. Fulvio Aducci, no relatório apresentado ao general Felipe Schmidt, do ano de 1918, explana sobre

A população do Estado, que não foge das escolas, que, pelo contrário, reclama todos os dias com a máxima insistência, a criação de novas escolas por toda a parte. Já vai compreendendo a conveniência, senão a necessidade, de desenvolver o nível da educação das crianças. A essa compreensão deve se principalmente o aumento que se nota, de ano para ano na matrícula das Escolas Complementares (SANTA CATHARINA, 1918, p. 81).

Para Roger Chartier (2011, p. 23), “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é”. A aparente “energia própria” citada pelo autor francês pode ser percebida no comentário do secretário, pelo modo com que Aducci se expressa ao falar sobre as escolas

complementares e como o aumento destas instituições está sendo influenciado pela insistência da população para a criação de novas escolas.

Todavia, com a criação de novas escolas há também a contratação de novos professores, pois não adiantaria criar novas instituições escolares se o número de docentes não fosse suficiente para ocupar as escolas que já existiam e as que iriam surgir. Com a admissão de docentes, esbarrou-se em um tema delicado, qual seja, a remuneração dos professores, que desde o período pesquisado causa descontentamento.

2.5 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

A reforma que está sendo posta em prática, atendeu, como devia, a sorte dos professores, assegurando-lhes, tanto quanto possível, uma melhor remuneração do seu árduo trabalho.
(SANTA CATHARINA, 1911, p. 31)

Esta passagem está na mensagem apresentada ao Congresso Representativo pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos, e foi uma das poucas encontradas nos documentos analisados que tratam sobre a remuneração dos professores. Nas fontes pesquisadas, não se encontrou o motivo pelo qual os docentes dos grupos escolares têm o vencimento anual maior do que os docentes que atuam nas escolas isoladas, e nem foi possível encontrar os pagamentos dos professores antes da reforma educacional do corrente ano.

Para elucidar a diferença dos vencimentos anuais entre professores de grupos escolares e de escolas isoladas, segue abaixo, nas Tabelas 3 e 4, dados encontrados em documentos pesquisados, porém estas informações não abrangem todo o período proposto para este trabalho.

Tabela 3 - Dados do vencimento anual dos professores do ano de 1911

1911	
CATEGORIA	VENCIMENTO ANUAL
Professor Efetivo de Grupo Escolar	2:400\$000
Professor Provisório de Grupo Escolar	1:800\$000
Professor da Escola Isolada	1:080\$000
Professor Normalista de Escola Isolada¹⁸	150\$000

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da mensagem apresentada ao Congresso Representativo, 1911.

Percebe-se, nas tabelas mostradas abaixo, que o vencimento anual dos professores de escolas isoladas não mudou muito nos períodos verificados.

Tabela 4- Dados do vencimento anual dos professores do ano de 1914

1914	
CATEGORIA	VENCIMENTO ANUAL
Professor Efetivo de Grupo Escolar	2:400\$000
Professor Provisório de Grupo Escolar	1:800\$000
Professor Preliminar	1:800\$000
Professor Provisório de Escola Isolada	1:080\$000
Professor de Escola Isolada das Vilas	100\$000
Professor de Escola Isolada dos povoadas	75\$000

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da mensagem apresentada ao Congresso Representativo, 1914.

¹⁸ O Estado ainda lhe dava casa para morar.

Na mensagem apresentada ao Congresso Representativo no ano de 1914, Vidal Ramos, governador do estado em exercício, demonstrava entender o que levava os normalistas a preferirem lecionarem nas escolas das cidades, principalmente nos grupos escolares. O governador acreditava que “para se conseguir bons professores para as escolas do interior do Estado, necessário se tornava garantir-lhes vantagens idênticas as que gozam os que professam nas cidades onde são maiores o conforto e bem-estar” (SANTA CATHARINA, 1914, p.141).

Apesar dos governadores saberem e entenderem a razão pela qual existiam tantas escolas isoladas vagas, percebe-se, na Tabela 4, que nada foi feito quanto ao vencimento dos professores que lecionavam nas escolas isoladas, urbanas ou rurais, pois mesmo algumas escolas urbanas localizavam-se distantes dos centros das cidades.

Tabela 5 - Dados do vencimento anual dos professores de escola isolada do ano de 1915

1915	
CATEGORIA	VENCIMENTO ANUAL
Professor Normalista de Escola Isolada	1:800\$000
Professor Provisório de Escola Isolada	1:080\$000
Professor Interino de Escola Isolada	600\$000

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da mensagem apresentada ao Congresso Representativo, 1915.

A falta de professores para trabalhar nas escolas isoladas aumentava e, conseqüentemente, o número de escolas vagas também. Na passagem abaixo, retirada da mensagem

apresentada ao Congresso Representativo do ano de 1921 pelo engenheiro civil Hercílio Pedro da Luz, vice-governador no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina, foi sancionada uma lei que concedia uma gratificação aos normalistas que assumissem escolas isoladas do interior do estado.

A lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919, concedeu uma gratificação adicional de 600\$000 anuais aos normalistas que sejam nomeados para as escolas de Chapecó, Cruzeiro, São Joaquim, Curitibanos e Campos Novos: mas essa gratificação não resolve o problema, porque é concedida somente aos normalistas, e professores dessa categoria dificilmente conseguiremos para regiões tão afastadas desta Capital. Essa gratificação, ou outra que acheis justa, deve, pois, ser extensiva aos professores provisórios porque, ao contrário, ficaremos por dezenas de anos com essas escolas vagas, vendo a população crescer na ignorância e na bruteza (SANTA CATHARINA, 1921, p. 24).

Ainda quanto à questão do estímulo financeiro para os docentes que atuavam nas escolas isoladas catarinenses, em 1927, o governador Dr. Adolpho Konder escreve:

Os professores tiveram o acréscimo de 25% nas gratificações (medida de real valor, por melhor facultar a seleção dos candidatos ao magistério das zonas coloniais), e verbas novas foram criadas para o pagamento dos aluguéis de casas escolares e para o fornecimento do material didático, que poderá ser mais variado e profuso, como convém (SANTA CATHARINA, 1927, p. 67).

Os valores das novas verbas para o fornecimento do material didático e do aluguel de casas escolares, citadas pelo governador, e o total do vencimento anual com o acréscimo de 25% não aparecem no documento.

Não é de hoje que a folha de pagamento dos docentes é geradora de muita insatisfação da parte dos professores, e um ponto ainda não solucionado por parte dos políticos, mas o que é compreensível é que quem mais perde com estes desencontros são os alunos, principalmente aqueles da época analisada, ou seja, os discentes das escolas isoladas, sejam elas urbanas ou rurais.

O motivo pelo qual os professores não ganhavam da mesma forma, até para o presidente do estado no ano de 1928, era uma questão dúbia, porém há que se ter cuidado com as suas palavras, afinal ele era o equivalente ao governador na época. Se ele não entendia o motivo...

Não sei compreender que mestres, sujeitos ao mesmo número de horas de serviço, ao mesmo regulamento, obrigados, enfim, ao mesmo trabalho (o desenvolvimento de programas harmônicos), tenham vencimentos diversos (SANTA CATHARINA, 1928, p. 64).

Há mais questões sobre as escolas isoladas além das que envolvem questões de trabalho e remuneração dos professores, como as condições de higiene em que estas instituições se encontravam, por exemplo. Ademais, o espaço físico muitas vezes não era propício para o funcionamento de uma escola; o investimento e o tempo dispensados para as escolas isoladas talvez não fossem suficientes, além de outros pontos que faziam destas escolas serem ao mesmo tempo importantes e questionadas.

3 DIVERGÊNCIAS ENTRE A REPÚBLICA E AS ESCOLAS ISOLADAS

3.1 ESCOLAS ISOLADAS E O MODELO DE ESCOLA MODERNA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES E POLÍTICOS CATARINENSES

As nossas escolas isoladas, pesa-me dizê-lo, não produzem em geral nenhum resultado apreciável.

(SANTA CATHARINA, 1915, p. 63)

Esta frase está incluída no relatório que foi destinado ao governador Felipe Schmidt, assinada pelo secretário-geral dos Negócios do Estado, Dr. Fulvio Aducci. O documento era produzido anualmente para apresentar ao governante os resultados com relação aos serviços realizados na administração pública do estado de Santa Catarina.

Compreende-se, neste trabalho, que os relatórios da Secretaria Geral são importantes indícios de representações sobre a educação no período pesquisado, pois era por meio deles que o governador em exercício conseguia visualizar a situação de Santa Catarina e de seu governo. Vale ressaltar que cada relatório contém os resultados da gestão do ano anterior; por exemplo, o documento de 1917 expõem a situação social e econômica do estado, ao mostrar o desempenho de diversas atividades do ano de 1916.

Os conteúdos da seção sobre a Instrução Pública dos relatórios pesquisados e analisados diferem bastante entre si quanto à questão do ensino primário catarinense e à instituição analisada, ou seja, as escolas isoladas. Os discursos encontrados nos relatórios variam de uma percepção cética à

confiante sobre a função destas instituições no contexto educacional catarinense.

No relatório de 1915, por exemplo, o secretário-geral é bem enfático quando relata que as escolas isoladas não estão cumprindo seu papel, e faz severas críticas a estas instituições e aos profissionais de educação que nelas trabalhavam, como é possível perceber no trecho escolhido para iniciar este capítulo, assim como no excerto abaixo, quando ele escreve que

os professores das escolas isoladas, em grande parte, limitam-se a ensinar a um número resumido de alunos as noções mais elementares e pelos métodos mais atrasados. Sem estímulos e sem fiscalização, a maioria dos mestres-escolas vão desempenhando as suas funções tanto quanto baste para justificar a percepção dos seus vencimentos (SANTA CATHARINA, 1915, p. 63).

É pertinente observar que este relatório foi redigido no ano de 1915, ou seja, depois da reforma educacional catarinense, que tinha como um dos seus objetivos modernizar e organizar a instrução pública, mas até a época do escrito estes objetivos ainda não tinham alcançado totalmente as escolas isoladas. No documento do ano de 1915, o secretário-geral descreve as atividades do governo anterior, liderado pelo Vidal José de Oliveira Ramos, que ficou no cargo entre os anos de 1910 e 1914.

Para mostrar que havia empenho em reparar as escolas isoladas, o secretário exibiu uma lista com 43 instituições por todo o estado, apresentadas abaixo, e que foram beneficiadas com a compra de mobiliários escolares, fornecimento de mapas do Brasil e de Santa Catarina, além de outros materiais didáticos. O relatório de 1916 diz respeito ao primeiro ano de mandato do novo governador, Felipe Schimdt. Pode-se

pensar que talvez por esta razão a “melhoria” da situação das escolas isoladas tenha se efetivado somente em 1915.

Material fornecido em 1915:

A escola do sexo masculino do Jaraguá, regida pelo professor Severiano Heleodoro Borges: 8 classes, 8 bancos, 1 mesa, 1 estrado, 1 cadeira e 1 quadro-negro, por 254\$150.

A escola do sexo masculino de Curitybanos: 1 mesa, 8 classes com bancos, 1 quadro-negro e duas réguas, por 140\$000.

A escola do sexo masculino da Villa do Paraty: 4 bancos, 4 classes, 1 mesa, 1 quadro –negro, 2 cadeiras e um estrado, por 155\$000.

A escola do sexo masculino de Biguassú (sic): 7 classes, 1 quadro-negro e 1 mesa, por 81\$000.

A escola mista do Itaperiú (Paraty): 6 classes, 6 bancos, 1 mesa, 1 cadeira e 1 quadro-negro, por 107\$000.

A escola da praça da Matriz em Tijucas: 1 mesa, 6 classes com bancos, 1 quadro-negro e 1 régua, por 85\$000.

A escola do sexo masculino de Capoeiras: 5 classes com bancos, 1 mesa, duas cadeiras e 1 quadro-negro (este material foi transferido para a escola da Serraria), por 108\$000.

A escola regida pela professora Carlota de Aquino: 1 cavalete para quadro Parker, por 8\$000.

A escola do morro do Tiburcio (capital), 1 cavalete idem, por 8\$000.

A escola da professora Maria J. Pinto da Luz, Estreito: 3 classes, 1 mesa, 1 quadro-negro e 1 cavalete, por 83\$000.

A escola da professora Maria Amelia de Souza, S. Miguel: 1 quadro-negro, 2 classes e 1 cavalete, por 48\$000.

A escola da professora Anna Regis, do Estreito: 2 classes, 1 quadro-negro e 1 cavalete, por 48\$000.

A escola da professora Maria J. S. Avila: 1 mesa e 1 classe, por 50\$000.

A escola da professora Georgina Ramos, Estreito: 1 cavalete, por 8\$000.

A escola do sexo feminino do Saco dos Limões: 5 classes com bancos, 1 mesa, 1 quadro-negro e 1 cavalete, por 137\$000.

A escola das Oficinas, Tubarão: 5 classes com gavetas, 5 bancos, 1 mesa, 1 quadro-negro e 2 cadeiras, por 106\$000.

A escola do Morro das Mortes, Tubarão: 5 classes com bancos, 2 cadeiras, 1 mesa e 1 quadro-negro, por 106\$000.

A escola do Ribeirão, regida por Carlota Dias Prates: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola do sexo masculino de Campos Novos, regida pela professora Leozadia Augusta de Andrade: 4 classes com bancos, 1 quadro-negro, 1 mesa e 2 cadeiras, por 145\$000.

A escola do Ribeirão: 1 quadro-negro e 1 mesa, por 40\$000.

A escola de S. Antônio: 2 classes, por 40\$000.

A escola de José Mendes: 3 classes, por 60\$000.

A escola da Penha do Itapocoroy: 1 quadro-negro, 4 classes com bancos, 1 cadeira, 1 mesa e 1 cavalete para quadro de Parker, por 94\$000.

A escola do sexo masculino do Saco dos Limões: 3 classes com bancos, por 60\$000.

A escola da professora Lucilia Machado da Silva (Barreiros): 3 classes com bancos, por 36\$000.

A escola do sexo masculino da vila de Jaguaruna, regida pelo professor Henrique Wendhausen: 4 classes com bancos, 2 cadeiras, 2 cadeiras, 1 quadro-negro, 1 mesa e concerto de 6 classes velhas, por 165\$000.

A escola de S. Miguel: 3 classes com bancos, por 45\$000.

A escola de Urussanga, regida pelo professor Antonio Victor de Souza: 4 classes com bancos,

1 mesa, 1 cadeira e 1 quadro-negro, por 107\$000.

A escola mista do Merim: 2 classes com bancos e 1 quadro-negro, por 40\$000.

A escola feminina da vila de Garopaba: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola masculina da mesma vila: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola das Oficinas (Tubarão): 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola do Braço do Norte: 5 classes com bancos, 1 mesa, 1 quadro-negro e 1 cadeira, por 115\$000.

A escola do sexo feminino da vila de Araranguá: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola de Cangicas (Araranguá): 2 classes por, 30\$000.

A escola do sexo feminino da vila de Jaguaruna: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola do Roçado: 2 classes com bancos e 1 cavalete, por 32\$000.

A escola de Serraria: 2 classes com bancos e 1 cavalete, por 32\$000.

A escola de Barreiros: 2 classes com bancos, por 24\$000.

A escola de Coqueiros: 2 classes com bancos e 1 cavalete, por 32\$000.

AA escola do sexo masculino de Nova Trento, regida pelo professor Amphilóquio Nunes Pires: 5 classes com bancos, 1 estrado e 1 quadro-negro, por 125\$000.

A escola do Bom Jardim: 1 mesa, 3 cadeiras, 1 quadro-negro, 6 classes com bancos, 1 mesa, 1 talha, por 116\$500.

A escola de Ribanceira (Tijucas): 1 quadro-negro, por 8\$000.

A escola da vila de Camboriú, regida pela professora Adalgisa Simas: 1 quadro-negro, por 10\$000.

A escola do Gaspar, regida pelo professor Manoel Rosa: 1 mesa e 1 quadro negro, por 40\$000.

A escola do Gaspar, regida pela professora Anna Haendcher: 1 quadro-negro, por 10\$000.
A escola do Belchior, regida por João Bonelli: 1 quadro-negro, por 10\$000 (SANTA CATHARINA, 1916, p. 76-78).

Em 1917, o discurso que se lê no relatório é de otimismo em relação às mudanças que estavam acontecendo nas escolas isoladas. Neste mesmo documento há também uma lista de compra dos mobiliários escolares adquiridos para 25 escolas isoladas de Santa Catarina.

Nele o secretário exalta a atuação do professor Orestes Guimarães e a sua inteligência ao administrar a reforma do ensino primário no estado. Como relata Aducci,

Nos dois últimos anos, quase todas as escolas isoladas foram dotadas do material necessário ao seu regular funcionamento; mais do que isso: pela inspeção exercida rigorosamente nessas escolas, os professores melhoraram de modo notável o delicado serviço que tem a seu cargo. Porque, a inspeção, inteligentemente exercida e orientada pelo ativo Inspetor Geral do Ensino Sr. Orestes Guimarães, visa antes de tudo a aprendizagem e educação do próprio professor (SANTA CATHARINA, 1917, p. 63).

A autopromoção que o secretário-geral fazia em relação ao seu trabalho deturpa, muitas vezes, a real situação que a maioria das escolas isoladas vivenciava. Havia mais de 200 escolas isoladas naquele período, e com a escassez de transporte e a distância destas instituições escolares dos principais centros urbanos ficava muito complicada a inspeção rigorosa de todas, como escreve o secretário.

Outra questão importante sobre os relatos do secretário é com relação ao provimento de mobiliário escolar para as

escolas isoladas. Mais adiante será possível perceber que nem todas tiveram a “sorte” de serem dotadas do mínimo necessário para o bom funcionamento.

No relatório escrito no ano de 1918, o secretário-geral é ainda mais otimista quanto ao seu trabalho perante a Instrução Pública. No excerto abaixo, embora não aponte diretamente para questões referentes às escolas isoladas, faz um panorama da situação do ensino.

Continua em franco desenvolvimento o serviço da instrução pública no Estado. O esforço da administração, no sentido de aumentar o número de estabelecimentos de ensino, e melhor do que isso, no sentido de tornar cada vez mais eficiente a instrução ministrada a população escolar, tem sido coroado de feliz êxito. Aos sacrifícios que o Tesouro faz com tão patriótico objetivo correspondem positivamente os mais belos e salutareos resultados (SANTA CATHARINA, 1918, p. 75).

Entretanto, é importante entender que, apesar de os escritos nos relatórios mostrarem que as escolas isoladas estavam em movimento de conquistar uma trajetória de “sucesso”, elas ainda não eram, e nunca seriam, o projeto de progresso que os políticos catarinenses desejavam para o ensino público primário do estado, principalmente por estes relatórios serem documentos oficiais que, de certa forma, tinham a intenção de mostrar a evolução positiva de Santa Catarina em todas as suas atividades.

Uma das características para estabelecer que as escolas isoladas não faziam parte da educação moderna é o fato de que estas instituições não tinham um regimento interno, como os grupos escolares. Este documento tinha como objetivo prescrever condutas sociais e educativas tanto para os alunos

quanto para os professores, por meio de normas, símbolos, códigos e valores (HOELLER, 2009).

Para compreender melhor o contraste entre os escritos dos relatórios do secretário-geral e a realidade de uma parcela das escolas isoladas, cita-se como exemplo, o Relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães, relativo ao ano de 1916, que descreve uma escola isolada *mista*, localizada na Rua Almirante Lamego, em Florianópolis, como “mal instalada, funcionando numa sala imprópria, acanhadíssima e pouco arejada, parecendo-se mais com um cubículo do que com uma sala de aula” (SANTA CATHARINA, 1916, p. 02).

Quanto ao mobiliário, questão muito citada na maioria dos relatórios do secretário-geral dos Negócios do Estado, o inspetor escolar expõe, na sua conclusão sobre as escolas isoladas que visitou em algumas cidades do estado, que estas instituições deixam muito a desejar, devido a diversas questões. Entre elas, nas palavras de José de Magalhães, “á falta de mobiliário escolar suficiente”. (SANTA CATHARINA, 1916, p. 30).

A cultura material escolar é uma categoria pela qual é possível estudar o mobiliário escolar e como a presença ou a falta deste interfere no cotidiano das instituições escolares, além de outras pesquisas. O autor Ulpiano Bezerra de Meneses (2005, p.18) aponta que,

a chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e na reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais.

Os objetos escolares não podem ser estudados por si só; é preciso levar em consideração o contexto histórico e social em que os mesmos estão inseridos e os personagens que os utilizaram, para assim tentar entender qual era o papel daquele

objeto em determinados espaços, bem como seus usos por diferentes sujeitos.

Entende-se, portanto, que analisar o mobiliário das escolas isoladas pode fornecer indícios sobre a forma como o governo enxergava estas escolas, a cultura escolar das mesmas e as práticas curriculares das professoras. Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p. 220),

É preciso, pois, ver nos objetos escolares algo mais que um utilitarismo insignificante. Eles manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder; eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados às vezes como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem. Compreendem, pois, um aspecto significativo da cultura escolar.

O escrito da autora incita a reflexão sobre relações entre o mobiliário escolar, as práticas pedagógicas e até mesmo a produção de sentidos por parte dos docentes e discentes. Nas escolas isoladas a falta de mobiliário escolar era tão significativa que

a maioria dos materiais registrados era o mínimo necessário para se ter em uma sala; mesmo assim, na grande parte das escolas, este mínimo estava em condições precárias, impróprias para uso ou simplesmente não existia (GASPAR da SILVA; JESUS, FERBER, 2012, p. 9).

Esta afirmação contraria alguns relatórios escritos pelo secretário-geral, Dr. Fulvio Aducci, que faz questão de anunciar a grande compra de mobiliários escolares para as escolas isoladas. Porém, segundo os documentos, das mais de

duzentas instituições escolares, somente setenta tiveram o fornecimento destes mobiliários.

É relevante ter relatórios de naturezas distintas que são basicamente do mesmo período, para que seja possível a compreensão, mesmo que de forma parcial, de como eram as escolas isoladas descritas nos documentos do Dr. Fulvio Aducci e do inspetor escolar. Nos apontamentos de José de Magalhães, a maioria das escolas isoladas visitadas (um total de vinte e cinco instituições) carecia de algum componente imprescindível para o bom funcionamento.

Todavia, nas anotações do secretário-geral há uma mensagem de aperfeiçoamento em todas as esferas das escolas isoladas, que, em uma primeira leitura, faz com que pareça que estas instituições estão obtendo uma melhora surpreendente a cada ano.

O autor francês Roger Chartier (2011, p.16) aponta em seus escritos que

qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares.

As fontes documentais analisadas para esta dissertação vão ao encontro das ideias de Chartier em relação à questão da não transparência entre a fonte e a prática, pois os documentos pesquisados e encontrados sobre as escolas isoladas são basicamente documentos “oficiais”, e esta questão faz com que se veja a situação do ponto de vista de quem estava querendo mostrar serviço; o ponto da teoria.

Não se encontraram, até o presente momento, documentos que possam esclarecer algumas dúvidas sobre as práticas que não estão contidas em prescrições oficiais ou acerca do cotidiano escolar das escolas isoladas,

principalmente no que se refere ao período aqui estudado. Talvez um documento que auxilie na compreensão de como eram estas instituições em toda sua estrutura, desde a estrutura física às questões didáticas, seja o relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães, que traz anotações e apontamentos importantes sobre o estado das escolas isoladas que visitou.

Como é possível perceber nas imagens abaixo, as características físicas das escolas isoladas eram bem específicas. A maioria delas, independentemente de estarem localizadas em zona rural ou urbana, se eram coloniais ou não, funcionavam em locais pouco adequados para o ensino, como o salão de alguma igreja, às vezes na casa do próprio docente ou em casas cedidas pela comunidade onde esta instituição se encontrava. Quanto às características pedagógicas das escolas isoladas, a grande maioria, se não todas, tinha um sistema multisseriado, onde um único professor lecionava para alunos do 1º, 2º e 3º ano ao mesmo tempo.

Imagem 1 – Escola Isolada Paulo Rizzieri, 1930. Morro do Albino, Criciúma/SC



Fonte: Arquivo particular de D. Othilia Cardoso de Oliveira (D. Lili). Cópia digitalizada GRUPEHME.

Imagem 2 – Professora Othilia Cardoso de Oliveira com sua turma. Morro do Albino, Criciúma/SC, 1930.



Fonte: Arquivo particular de Valdecir Cechinel. Cópia digitalizada GRUPEHME.

Segundo o Regulamento da Instrução Pública de 1914, as escolas isoladas deveriam ser “deslocalizadas” dos perímetros urbano e suburbano (art. 44, item 1), sendo consideradas pelo governo como preliminares (art. 55), ou seja, não eram tão bem quistas como os grupos escolares, pois estas só seriam “deslocalizadas” quando a frequência do grupo escolar não estivesse como o desejado, como é possível ver nos escritos do regulamento: “Art. 44. Quando um grupo escolar se resentir da falta de frequência legal (70 alunos em cada seção), o Governo tomará as providências necessárias para conseguir essa frequência” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 20).

Estas instituições escolares não condiziam com o projeto republicano, pelo fato de não demonstrarem, principalmente em sua estrutura física, o poder e a modernidade. Embora, a maioria das atenções políticas estivesse voltada para os grupos escolares, em Santa Catarina e em todo o país, “as escolas isoladas desempenharam um papel importante na educação das crianças paulistas durante boa parte do século XX” (SOUZA, 2008, p. 46), como afirma Rosa Fátima de Souza e como demonstram estudos da área.

Entretanto, é importante reconhecer que a preocupação dos governantes com a escolarização da infância existia desde o Império, e se tornou mais acentuada na República. O motivo desta acentuação deve ao fato de que “era preciso pensar em meios de se civilizar as crianças, para que se tornassem cidadãos da república. Por isso, a escolarização da infância fazia-se necessária” (HOELLER, 2009, p. 26).

Para os políticos e pensadores da época, “A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 07). O meio para conseguir efetivar a nova ordem de progresso e civilidade seria “criar” instituições escolares que mostrassem, por meio de sua estrutura física, toda a imponência e respeito, criando, assim, os grupos escolares.

Com a intenção de mostrar uma maior compreensão da proporção da importância dada à construção da parte física dos grupos escolares e para tentar romper com um aparelho escolar anacrônico, o governo Vidal Ramos afirmou, no documento enviado para o Congresso Representativo, que

A construção de edifícios apropriados ao funcionamento dos estabelecimentos de instrução primária é condição essencial do êxito da incipiente reforma. Em prédios imprestáveis, sem ar, sem luz e sem higiene a escola continuará a ser o que ainda hoje é – o terror

das crianças (SANTA CATHARINA, 1911, p. 34).

Estas instituições precisavam se “fazer ver”, por esta razão a arquitetura dos grupos escolares era tão

‘majestosa, ampla e iluminada’ além de externar magnitude e modernização o seu interior era composto pelo que tinha de mais moderno quanto à questão do mobiliário, material didático, além da implementação da pedagogia moderna, estes quesitos evidenciavam o ‘progresso que a república instaurava’ (CARVALHO, 1989, p. 25).

Era tão importante que os grupos escolares passassem a mensagem de ordem, progresso e modernidade, que o governador Vidal Ramos, no documento enviado para o Congresso Representativo no ano de 1911, escreve que “Para instalação dos primeiros grupos, já foi importado dos Estados Unidos da América do Norte o mobiliário completo”. (SANTA CATHARINA, 1911, p. 34).

Em Santa Catarina, o primeiro grupo escolar foi inaugurado no ano de 1911, na cidade de Joinville. No ano seguinte, em 1912, foi a vez da capital, Florianópolis, ter o seu primeiro grupo escolar, o Grupo Escolar Lauro Müller, localizado no centro da cidade. No ano anterior à inauguração do primeiro grupo escolar do estado, conforme mencionado anteriormente, houve uma reforma educacional, também conhecida como Reforma Orestes Guimarães: “A responsabilidade de Orestes Guimarães era imensa uma vez que o problema efetivamente era criar um sistema educacional e não o de renovar ou continuar ou expandir algo já estabelecido” (FIORI, 1991, p. 82).

A confiança que Vidal Ramos depositava em “seu escolhido” para reorganizar o ensino primário catarinense era tão grande que, na mensagem que o governador escreveu para

o Congresso Representativo no ano de 1911, há um fragmento sobre sua perspicácia em contratar o professor paulista e como o mesmo era excelente no que fazia.

Tendo assumido o Governo com o firme propósito de empregar toda a energia de que me sinto capaz, para levantar a instrução popular do nível inferior em que está, foi um dos meus primeiros cuidados pedir ao Ilustre Presidente do adiantado Estado de S. Paulo que pusesse á disposição do meu Governo o professor Orestes Guimarães, escolhido por mim para auxiliar o trabalho de reorganização do ensino primário no Estado. A preferência que dei a esse provector educador fundou-se no conhecimento da sua idoneidade, reconhecida no seu Estado natal e comprovada. Entre nós, pelo cabal desempenho que deu á comissão que lhe foi confiada pela Municipalidade de Joinville, de funda a Escola Municipal daquela prospera cidade (SANTA CATHARINA, 1911, p. 27).

Esta reforma teve como pressupostos principais para a reorganização do sistema educacional e para a composição da escola moderna elementos como: “prédio escolar, mobília escolar, material escolar, livros didáticos, disciplina, ensino e programa. O ordenamento adequado de todos eles garantiria uma escola primária eficaz e de qualidade” (NÓBREGA, 2010, p.2).

No começo da década de 1910,

por meio da Reforma Orestes Guimarães, o Estado de Santa Catarina estava afinando a modernização do seu ensino primário com o modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental desde a segunda metade do século XIX (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17).

Esta modernização estava ligada diretamente ao novo modelo de instituição escolar que estava aparecendo naquele momento, os grupos escolares.

A reforma da instrução pública ocorreu no governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos, durante o tempo que permaneceu

à frente do Poder Executivo estadual (1910-1914), Vidal Ramos patrocinou reformas no ensino catarinense inspiradas nos moldes paulistas, que estabeleceram contornos ao sistema educacional presentes até os dias de hoje. (GASPAR da SILVA, 2000, p. 2)

sendo a principal, ou uma das principais reformas realizadas durante o seu governo, conferindo ao governador uma notoriedade importante. A partir disso sua gestão considerada como “grande reformadora” (FIORI, 1991, p. 80).

Pertencia à escola primária o dever de moldar o cidadão republicano, de “construir a nação brasileira que passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência” (SOUZA, 2008, p. 36).

Na tentativa de construir a nação brasileira, foi adotado o método intuitivo, que estava vinculado aos grupos escolares, considerados “símbolo do ideal republicano de civilização e de progresso” (ÁVILA, 2013, p. 32). Este método tinha como foco o aprendizado por meio da “observação direta das coisas, do manuseio, do ver, sentir e tocar”, este modelo instigava a imaginação e o raciocínio o que proporcionava o “desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento” (TEIVE, 2008, p. 113).

É possível perceber detalhes do método na descrição que o secretário-geral Caetano Vieira da Costa faz ao governador da época, o coronel Vidal Ramos. No documento, o secretário relata como deveriam ser os grupos escolares e as

disciplinas que seriam ministradas, como é possível verificar na passagem abaixo:

Todo o Grupo Escolar deverá ter 4 classes de 45 alunos, no Maximo, para a secção masculina, e 4 ditas para a secção feminina, perfazendo o total de 360 alunos na hipótese, porém, de haver maior numero de candidatos á matricula a de dispor o edificio de compartimentos convenientemente apropriados para maior lotação, poderão as referidas classes ser desdobradas. Cada classe será regida por um professor, ou professora, consoante o sexo. O curso será de 4 anos, compreendendo: aritmética, até facções decimais; geografia do Brasil e familiarização com essa matéria, em geral; história do Brasil; noções de Física e Ciências naturais; princípios de geometria; educação moral e cívica; ginástica e exercícios militares; musica, desenho e trabalhos manuais. (SANTA CATHARINA, 1911, p. 124).

Apesar de os grupos escolares serem acessíveis a poucos, pois a maioria da população catarinense morava no interior, estas instituições ainda eram o símbolo do progresso e, para o governador Vidal Ramos, tinham muitas vantagens. Segundo ele,

As vantagens dos grupos escolares são sobremodo patentes; basta notar a divisão do trabalho – consequência da seriação do ensino; a emulação entre o pessoal – consequência do trabalho em conjunto, sob direção uniforme; a fiscalização recíproca entre os membros do corpo docente, e, finalmente, a extrema facilidade de fiscalização por parte das autoridades escolares (SANTA CATHARINA, 1911, p. 31).

Enquanto isso, nas escolas isoladas não havia a figura do diretor. Estas instituições eram dispersas pelo território do município e não somente em Santa Catarina, como também outros lugares do país, como é possível perceber neste trecho, que o autor se refere a cidade de Bragança Paulista, em São Paulo “o acompanhamento do que era ensinado, o método utilizado, controle e orientação das práticas dos professores pelos inspetores de instrução pública eram muito difíceis”, sem contar as instalações inadequadas para um bom aproveitamento do ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores (MEDEIROS, 2013, p. 50).

Na tentativa de enfatizar a situação descrita, optou-se por mostrar os dados por meio de uma tabela. As informações contidas nesta foram extraídas dos relatórios pesquisados e analisados do secretário-geral de Santa Catarina. Decidiu-se exibir o número de matrículas realizadas por ano nas duas instituições escolares que mais ensinaram a infância catarinense, os grupos escolares e as escolas isoladas.

Tabela 6- Dados sobre a quantidade de instituições escolares e o número de matrícula, entre os anos de 1914 e 1917

ANO	INSTITUIÇÃO ESCOLAR	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES	MATRÍCULA
1914	Grupos Escolares	7	2.233
	Escolas Isoladas	189	6.394
1915	Grupos Escolares	7	2.067
	Escolas Isoladas	193	7.687
1916	Grupos Escolares	7	1.966
	Escolas Isoladas	188	7.790
1917	Grupos Escolares	8	2.261

	Escolas Isoladas	205	9.138
--	------------------	-----	-------

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos relatórios do secretário-geral de Santa Catarina.

Os números da tabela mostram a discrepância entre as matrículas e o número de instituições escolares. Os grupos escolares eram construídos e instalados nos principais centros urbanos, com a intenção de enaltecer o progresso e a civilidade, além de atender aos interesses políticos. De acordo com as prescrições, estas instituições só funcionariam se as mesmas tivessem “no mínimo 300 crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos”. Devido a este fato, portanto, o acesso às escolas isoladas era muitas vezes a única possibilidade, na maioria dos municípios do estado, “as quais tinham tempo de duração e programas diferenciados dos grupos escolares” (AURAS, 2006, p. 10).

Por esta razão, o número de crianças que foram instruídas e educadas foi consideravelmente maior nas escolas isoladas que nos grupos escolares, como é possível perceber na tabela acima, quando é apresentado o número das duas instituições escolares por todo o estado durante os anos apresentados. Há bastante diferença quanto à quantidade de escolas; esta diferença deve-se ao fato das escolas isoladas não terem um padrão para o seu funcionamento, isto é, poderiam se estabelecer em qualquer casebre disponível na comunidade.

O ensino pensado para os grupos escolares e para as escolas isoladas, não somente em Santa Catarina, mas em todo o Brasil, era bastante desigual. O objetivo das escolas isoladas era basicamente de ensinar a ler, a escrever e fazer contas. Infelizmente, esta situação acontecia em todo o Brasil, como afirma Souza (2008, p.46), quando diz que estas escolas eram

consideradas muitas vezes como ‘um mal necessário’, as escolas isoladas tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências.

Os investimentos na instrução pública no estado catarinense, no começo do século XX, voltaram-se quase em sua totalidade para os grupos escolares, desde o mobiliário até o salário dos professores, como mostram as autoras Gaspar da Silva, Jesus e Ferber (2012, p.162), ao relatarem que “os grupos escolares recebiam maior atenção dos governantes, com a promessa de que, aos poucos, este modelo de instituição seria propagado e acessível a um conjunto maior da população, promessa que não aconteceu”.

Os grupos escolares recebiam a maior parte da atenção devido ao fato de serem considerados um modelo reformador exigido pela República, baseado na ciência, no progresso e na causa nacionalista. Segundo Gaspar da Silva e Valle (2013, p. 309),

Essa nova configuração possibilita uma circulação ímpar de ideais a respeito da organização social, estando estritamente orientada pela relação entre ordem e progresso que passa a ter na formação da infância uma atenção redobrada, dada a necessidade de assegurar um adulto ‘enquadrado’ num determinado projeto de sociedade.

Para se obter este projeto de sociedade era necessária uma boa atuação do professor, ou melhor que houvesse professores. A falta de docentes não era um quesito que causasse muitos problemas para os grupos escolares, pois a

maioria daqueles que se formava nas Escolas Normais queria lecionar nos grupos escolares, diferente da situação das escolas isoladas, que sofria as consequências da falta de profissionais da educação.

Segundo as informações que o governador Vidal Ramos traz no documento enviado para o Congresso Representativo do ano de 1913, das 213 escolas isoladas “estão preenchidas 178, existindo, portanto, 35 vagas. A causa de existir um número relativamente grande de escolas vagas é a falta de professores idôneos que aceitem a regência de escolas no interior” (SANTA CATHARINA, 1913, p. 28).

Esta falta de aceitação se dava por diversos fatores. Em primeiro lugar, a maioria do corpo docente do estado de Santa Catarina era do sexo feminino, e naquela época existia diversas exigências para que uma professora pudesse lecionar no interior do estado ou em cidade que não fosse a sua. As professoras precisavam ser disciplinadas, ter boa índole e ser civilizadas, pois elas, por serem responsáveis por ensinar estes valores para seus alunos; suas condutas deveriam ser impecáveis. Além disso, havia a questão das péssimas condições de trabalho e um salário que não era tão atrativo.

Os discursos dos políticos do país e de Santa Catarina seguiam numa mesma direção: era por meio da educação moderna dos grupos escolares que o sujeito republicano seria moldado. As escolas isoladas, apesar de instruírem mais crianças, não entravam neste discurso, sendo lembradas somente pelo fato de não estarem cumprindo seu papel, como mostra a frase mencionada no começo deste artigo. A autora Gladys Mary Ghizoni Teive Auras (2006, p. 10) escreve que

A escola republicana deveria civilizar e moralizar as crianças, inculcando-lhes os valores éticos e estéticos da racionalidade capitalista, o *ethos* capitalista: amor ao trabalho, à pátria, submissão às leis, respeito a livre empresa, à propriedade privada e à liberdade.

O conceito de modernidade da época, enaltecido e considerado fundamental para a transformação do povo brasileiro, vai muito ao encontro ao que o autor Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2012, p.26), afirma:

A palavra ‘modernidade’ tem se prestado a diferentes interpretações de acordo com seus vários interesses de aplicação, apesar de ser traduzida, não raro, com a mesma ideia de ‘modernização’. Desse modo, ela foi interpretada e apropriada de uma maneira geral como ‘época da história’, em que predominariam as categorias da ‘novidade’, da ‘superação’ e do ‘progresso’ sob a égide do marco da Revolução Francesa.

As três palavras que o autor descreve como categorias da modernidade são “novidade”, “superação” e “progresso”; estas na mesma direção das ideias que o governo republicano pensava para o país e, principalmente, para o povo. Pensando na instrução pública, a categoria *novidade* pôde se inserir quanto ao novo modelo de ensino e de instituição escolar que estavam aparecendo na conjuntura educacional da época, que era o método intuitivo e os grupos escolares. A categoria *superação* relacionava-se aos novos ideais republicanos, por tentarem romper com quaisquer resquícios do regime imperial, na tentativa de superá-los. A última categoria é a do *progresso*; esta, em particular, tem tudo a ver com os ideais dos políticos, que queriam que o Brasil alcançasse o progresso por intermédio também das instituições escolares.

Estas três categorias da modernidade podem ser contempladas no trecho do documento que o governador Vidal Ramos escreveu para o Congresso Representativo no ano de 1912. Tal documento versava sobre a importância de o ensino ser bem aplicado:

Se em nosso Estado o ensino for ministrado, como deve ser, de modo que os pais tenham a certeza de que os filhos vão á escola, não para sacrificarem a sua saúde, não para inibirem o desenvolvimento das suas faculdades, mas para adquirirem a coragem necessária aos embates da vida, as bases indispensáveis á concorrência das atividades, o espírito de disciplina e solidariedade, fundamento de todo o progresso moral e social, a compreensão nítida dos seus deveres e dos seus direitos, alicerce das instituições que nos regem, então este pedaço da terra brasileira terá garantido um futuro cheio de auspiciosos destinos e largos horizontes (SANTA CATHARINA, 1912, p. 42).

Há uma intenção muito positiva no discurso do governador, pelo fato de ele acreditar que seria por meio das escolas que Santa Catarina e o Brasil se tornariam mais desenvolvidos; que as instituições escolares proveriam o fundamento de progresso, moral e social. Mas a qual grupo social Vidal Ramos estava se referindo? Como as escolas isoladas se encaixavam neste discurso tão patriótico e cheio de esperança? Estas são algumas questões que podem ser levantadas acerca do escrito do governador.

A escola e o ensino ideais que Vidal Ramos traçava em seus escritos são componentes das aspirações que o projeto republicano defendia, de modo a incutir nos cidadãos brasileiros o sentimento de nacionalidade acima de tudo. Chartier aponta que “As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem. Ligam-se estreitamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de representações mentais” (CHARTIER, 2011, p. 22).

As afirmações do governo vão ao encontro de alguns princípios da educação moderna, como mostram os autores

Teive e Dallabrida, ao afirmarem que “novos espaços e tempos, novas normas, disciplinas, conteúdos e práticas escolares, tudo selecionado segundo os princípios modernos da utilidade, concreticidade e praticidade do conhecimento” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 15).

3.2 ESCOLARIZAÇÃO MODERNA

A ideia de progresso aliada à de civilização foi transformada na principal bandeira dos republicanos brasileiros, entendidas ambas como o alinhamento do país aos padrões e ao ritmo da economia europeia. [...]. A educação escolar pública é então alçada a questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo. (AURAS, 2006, p. 02)

A adoção de um novo modelo escolar e do método de ensino, que eram veiculados como inovadores, foram bem repercutidos e se instalaram em praticamente todo o país. Para a autora Marta Carvalho (1989, p. 09), “o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação”.

O governador Felipe Schmidt expressa, no documento para o Congresso Representativo no ano de 1917, seu orgulho em relação ao rumo que a instrução pública catarinense estava tomando. Para o governante,

A instrução pública continua o governo a dedicar os melhores esforços, certo de que assim está fazendo obra do mais alto patriotismo. Serviço completamente fiscalizado, moldado hoje pela técnica dos modernos processos de pedagogia, a instrução

pública primária tem uma organização e vai tendo um desenvolvimento que nos enche de legítimo orgulho (SANTA CATHARINA, 1917, p. 28).

“Completamente”, “organização” e “modernos processos de pedagogia” são expressões que podem mascarar as situações que ocorriam na instrução pública catarinense. Segundo os documentos analisados para esta pesquisa, o estado de Santa Catarina fazia investimentos para a melhoria do ensino, mas para onde, ou melhor, para quais instituições estes investimentos eram direcionados? Quando se lê um discurso como o que fez Felipe Schimdt, a primeira instituição escolar que vem a mente é o grupo escolar, pois não parece que as escolas isoladas se encaixassem neste enunciado.

Muito se falava sobre os grupos escolares e a relevância que os mesmos teriam na instrução da infância brasileira e catarinense. Antes da aparição dos grupos escolares, as instituições que mais predominavam no estado de Santa Catarina eram as escolas de primeiras letras; depois da República, as escolas isoladas. Estas não tinham o perfil pedagógico e muito menos arquitetônico que o governo republicano queria para a instituição que levaria para as crianças o símbolo de poder, progresso e modernidade, e isto podia ser reforçado socialmente, ainda que não se frequentasse esta escola.

A afirmação que o autor Augustín Escolano faz quanto ao local onde as instituições escolares se posicionavam é importante para a compreensão de algumas questões abordadas durante o texto. Segundo o autor, “A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares” (ESCOLANO, 2001, p. 32).

A preferência para que os grupos escolares fossem construídos nos centros urbanos tinha como propósito principal

a exposição do novo projeto político brasileiro, o republicano, criando visibilidade e fomentando a admiração do povo brasileiro. À margem dos centros urbanos, as escolas isoladas não teriam a mesma visibilidade e admiração, pois elas eram um “atraso” para a República, posto que ainda eram um modelo de escola da Monarquia.

As escolas isoladas, como já foi descrito e mostrado anteriormente neste capítulo, eram o símbolo da antítese do progresso, mas integravam o mesmo projeto que o regime republicano queria mostrar para a população, por meio também da instauração de um ensino primário que galgasse o moderno e a mudança que estava acontecendo no país naquele momento. Em contraponto a isso, os grupos escolares eram o suprassumo da teoria colocada em prática para o crescimento e aperfeiçoamento do país. A autora Rosa Fátima de Souza (2008, p. 40) aponta que os políticos tentaram “fazer da escola primária uma instituição eminentemente republicana, comprometida com o novo regime e veiculadora dos valores e das virtudes cívico-patrióticas”.

A importância da imponência que a estrutura física dos grupos escolares tinha era tão grande que o assunto era sempre recorrente quando se tratava destas instituições ou quando se aludia a questão abordada neste tópico, ou seja, a educação moderna. Segundo Neide Fiori (1991, p. 86), que pesquisou o ensino público no século XIX e início do século XX, O edifício do Grupo Escolar congregava diversas classes de alunos, cada uma delas com seu professor responsável, sob a supervisão de um diretor. Esse tipo de escola vinha substituir a tradicional escola primária, onde não havia seriação do ensino e um mesmo professor ensinava a todos os alunos. As vantagens inovadoras do Grupo Escolar eram intensamente analisadas pelos educadores da época: divisão de trabalho,

seriação do ensino e economia de instalações pedagógicas.

Outro aspecto importante sobre a questão da educação moderna é o método de ensino, o intuitivo ou lições de coisas, que, no começo do século XX, “chegou” ao país com a esperança de ser um método inovador e que traria boas mudanças para a instrução pública. A autora Neide Fiori (1991, p. 34) se refere à prática e ao método de ensino utilizado em Santa Catarina no regime imperial:

As escolas de instrução primária ensinavam leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, gramática da língua nacional e doutrina cristã. Essas escolas seguiam o método de ensino individual, quando localizadas em menores núcleos populacionais.

O método mútuo, ou método Lancaster, tinha o objetivo de ensinar por meio da monitoria; os alunos que mais se sobressaíam em determinadas disciplinas ocupavam o cargo de monitor. Estes discentes tinham a responsabilidade de alfabetizar grupos com aproximadamente dez alunos, sempre com a supervisão do mestre. A autora Maria Helena Camara Bastos (1999, p.97) descreve o método mútuo como:

Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala, estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro. Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhantes, ou seja, nenhum aluno nem sabe mais nem menos que o outro. Depois de averiguado o conhecimento do aluno, ele é integrado a uma classe. O termo

classe, no método mútuo, designa um conjunto de aquisições e conhecimentos; a primeira corresponde aos iniciantes.

Este método foi quase “abandonado” no regime republicano, pois qualquer resquício do Império poderia ser sinônimo de atraso. Era impensável, ao menos nos discursos, utilizar o método do Império na República, principalmente nos grupos escolares. Para a autora Gladys Auras (2006, p. 07),

a proclamação da República constituía-se num divisor de águas entre o passado arcaico, obscuro e um futuro regenerador, símbolo da ordem e do progresso. [...] a República repudiava a monarquia, suas instituições, sua estética, modos de vida e formas de pensar, e propõe reinventá-las.

Nestas instituições, o método usado era o método intuitivo. Esta metodologia, como já se registrou, foi empregada primeiramente em São Paulo, onde havia uma escola modelo que servia para a aplicação dos métodos ensinados na Escola Normal. Este método foi dirigido por Miss Browne na Escola Modelo (1871), e seguia “a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem”. Este modelo tinha o objetivo de explorar a curiosidade da criança e proporcionar um ambiente de estudo com “prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino” (FIORI, 1991, p. 81).

Santa Catarina conheceu o método intuitivo com a contratação do professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, que reformulou o ensino primário catarinense e inseriu o método, sobretudo nos grupos escolares. Marcado pelo processo intuitivo, tal modelo reunia “as prerrogativas para a formação do cidadão republicano” (GASPAR da

SILVA; JESUS; FERBER, 2012, p. 152), de forma a legitimizar ainda mais o mesmo.

Orestes Guimarães utilizava-se de alguns conceitos como

escuridão/luz; tradicional/moderno; ignorância/instrução; atraso/progresso” para semear, no estado catarinense, “a utopia educativa das luzes, a crença de que a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola”, que teria a capacidade de fornecer o acesso do povo “ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica (AURAS, 2006, p. 04).

Na intenção de compreender ainda mais os propósitos de Orestes Guimarães acerca de da instauração de uma nova escola, que era capaz de cultivar o caráter por meio da educação cívica, decidiu-se trazer os conteúdos dos primeiros programas de ensino após a reforma educacional do ano de 1911, a fim de mostrar o que seria ensinado na disciplina de Educação Cívica para os alunos da “nova escola” e o que seria ensinado para os alunos da “velha escola”.

Para os alunos dos grupos escolares, na disciplina de Educação Moral e Cívica, no terceiro ano eram priorizadas as “Palestras, narrações e leituras sobre deveres dos alunos em relação a si mesmos, à família, à sociedade, à escola, à Pátria” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 9). No quarto ano, por sua vez, era transmitida para as crianças a importância da “bandeira como símbolo da Pátria. Descrição da bandeira nacional. Deveres para com a Pátria. Exemplos de amor à Pátria. Datas nacionais” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 13).

Eram muito incutidos, nas crianças que frequentavam os grupos escolares, os seus deveres no meio onde elas se encontravam. A disciplina ministrada no terceiro ano tinha o objetivo de moldar o caráter das crianças, como é possível

perceber nas temáticas presentes no programa de ensino. Para as crianças do quarto ano, a disciplina de Educação Moral e Cívica tinha um caráter extremamente patriótico, mostrando para elas a importância da bandeira, qual o valor que este símbolo tinha para a pátria e, novamente, quais eram os deveres dos alunos para com a sua pátria amada.

Por outro lado, nas escolas isoladas a disciplina de Educação Cívica era ensinado o seguinte conteúdo:

Explicação da palavra – Estados Unidos do Brasil (unidos pelo território, pela língua, pelo passado, pelos hábitos e pelas aspirações futuras). Pátria. Mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos e, sim, o país. Governo e sua necessidade. Imposto e sua necessidade. Direito e deveres para com o estrangeiro (SANTA CATHARINA, 1911, p. 21).

O ensino proposto no programa de ensino para a “velha escola” era um resumo de alguns temas, que não deixavam de ser importantes para a construção de um caráter patriótico, mas parecia não estimular que este sentimento se tornasse forte e leal. Apesar de o

modelo pretendido estava vinculado à produção de outro lugar para a educação escolar: o grupo escolar símbolo do ideal republicano de civilização e de progresso em oposição à precariedade da escola pequena, isolada, aquela de um só professor funcionando quase sempre em prédio impróprio (ÁVILA, 2013, p. 32).

Apesar de o novo método ter sido implantado na maioria das escolas, algumas instituições, como as escolas isoladas, não obtiveram êxito na sua aplicação. As autoras Jacomeli e Cardoso (2013 p. 5) relatam sobre a organização

didática nas escolas isoladas paulistas, mas sua argumentação pode ser estendida para o estado catarinense. As mesmas escrevem que “Nas escolas isoladas a conversa era outra: não havia uniformidade de métodos nem de práticas de ensino. Métodos individual, mútuo, simultâneo, misto, intuitivo formavam um mosaico”.

Este mosaico podia ser percebido na maneira com que estas instituições estavam desenhadas: uma sala, um professor, três turmas e várias crianças. Esta constituição não contribuía para que o professor realizasse um bom trabalho a partir do novo método, o intuitivo. A aplicação deste método “também representou um deslocamento em relação às práticas da memorização e do verbalismo próprias da escola isolada” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 21).

Há suspeita que estas práticas de memorização e verbalismo foram os métodos encontrados pelas professoras que lecionavam nestas escolas para conseguir ensinar os conteúdos da melhor maneira possível, de modo que os alunos compreendessem e entendessem o que estava sendo passado.

O livro *Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses (1890-1950)*¹⁹ traz relatos de professores nos seus tempos de alunos e depois como docentes²⁰. O professor Albi Pereira, nascido em Florianópolis no ano de 1917, entrou para a escola em 1923, aos seis anos de idade, em uma escola isolada que ficava em Saco dos Limões, bairro que existe até hoje na cidade. Quando questionado sobre qual metodologia era usada pela professora para ensinar seus alunos, Albi respondeu:

¹⁹ Organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva e Dilce Schüeroff.

²⁰ Optou-se por mostrar a narrativa de alguns docentes quando estes eram alunos, pois o período em que estudaram condiz com a época proposta para esta pesquisa.

A professora é que fazia o seu método de ensino. Não tinha um método indicado. O professor é que aplicava o seu método. O método era de começar pela letra e ir até a palavra. Esse método, esse sistema é o seguinte: primeiro você aprendia a letra. O ABC: A,B,C,D,E,F,G,H,I,J (e naquele tempo ainda existia o K, que hoje não existe mais), L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,O,Z (não existia), X,Y,Z. Você tinha que decorar aquele abecedário. Depois do ABC, você iria conhecer as sílabas: b+a= ba, b+e= be, b+i=bi, b+o= bo, b+u=bu, e assim por diante. Depois das sílabas, estudava as palavras. Primeiro se aprendiam as letras, depois as sílabas, depois a frase, a sentença. Depois é que vinham os significados, os sinônimos, aquela coisa toda. Geografia era através do mapa. Não tinha o globo. Aliás, as escolas isoladas não eram bem aparelhadas como hoje, que já têm o globo, mapas, essas coisas todas. Mapa do Brasil e um Mapa de Santa Catarina. Então, ia aprendendo os Estados, Municípios, etc... E ia assinalando no mapa. (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 94).

A aplicabilidade do método intuitivo nas escolas isoladas catarinenses era um tema que estava sob observação; não se sabe se as professoras e professores destas instituições tentavam aplicar a metodologia devido ao espaço ou até mesmo à falta de formação das mesmas. No relatório do inspetor escolar José de Magalhães de 1916, estas duas situações descritas ficam bem evidentes em quase todas as 25 escolas isoladas que o inspetor visitou. Os trechos abaixo mostram as anotações de José de Magalhães; o primeiro excerto é sobre uma escola isolada em Florianópolis, localizada no bairro Trindade:

mandei que o professor explicasse varias mat6rias constantes do programa e notei pouca pratica de ensino, n6o fazendo a verifica76o no fim das aulas ministradas, o que 6 um grande mal para os alunos, que nunca se acostumar6o a concatenar, ou antes a ordenar ideias as mais comezinhas. A maior parte dos alunos do 1º ano, s6o analfabetos. [...]. Aconselhei-o a frequentar quando poss6vel, um grupo escolar, afim de conseguir mais pr6tica e melhor m6todo de ensino, sem o que n6o pode haver instru76o 6til e proveitosa (SANTA CATHARINA, 1916, p. 04).

Sobre esta institui76o, o inspetor ficou espantado n6o s6o com a fr6gil pr6tica de ensino que o professor possu6a, mas tamb6m com as p6ssimas condi76es em que a escola isolada se encontrava. Segundo o inspetor, nas condi76es prec6rias desta escola, o trabalho do professor, que j6 n6o era f6cil, ficaria ainda mais 6rduo, e o aprendizado dos alunos ficaria ainda mais a desejar que o normal.

No excerto abaixo, o inspetor escreve sobre o quanto o ensino era deficiente na escola isolada localizada na cidade de Laguna, e, assim como na primeira escola, as condi76es estruturais desta n6o estavam muito diferentes:

6 muito deficiente, devido 6 falta de prepara76o pr6via das aulas sem o que n6o pode haver ordem, m6todo nem proveito para os alunos, [...]. Penso, Exmº Sr. Dr. , que esta professora deve frequentar mais a mi6do, o Grupo Escolar 'Jeronymo Coelho', para conseguir mais pr6tica de ensino e melhor m6todo. [...] (SANTA CATHARINA, 1916, p. 12).

Percebe-se que o conselho dado aos docentes das duas escolas isoladas pelo inspetor Escolar Jos6 de Magalh6es 6 basicamente o mesmo: os docentes precisam frequentar grupos

escolares para melhorarem sua prática e seu método. Nota-se, a partir da recomendação do inspetor, o quanto os grupos escolares eram modelo de exemplo a ser seguido por meio da sua prática de ensino e do método que era utilizado nos mesmos.

Contudo, será que a melhor maneira de aprimorar o trabalho dos docentes seria encaminhando os mesmos para os grupos escolares, já que a realidade destes e das escolas isoladas eram tão distintas? Como aponta Sud Mennucci (1934, p. 59),

a educação é como as lentes: corrige os defeitos da vista, desde que sejam indicadas para cada caso. Mal adaptadas, não só não servem, mas desservem, porque complicam e impossibilitam o exercício do órgão.

A analogia feita por Mennucci entre a educação e as lentes, adequa-se muito bem ao momento de transição que o ensino primário catarinense estava vivendo nos seus primeiros anos de reforma, principalmente com a reformulação dos programas de ensino, que precisavam ser bem adaptados para as suas devidas instituições escolares, de modo a não dificultar o cotidiano das escolas e o trabalho dos docentes.

4 PROGRESSO E CIVILIDADE

4.1 PROGRAMAS DE ENSINO

A escola moderna deveria responder a tipos específicos de clientela, que deveriam ser distinguidas do ponto de vista da escolarização. Havia, portanto, que difundir, diferencialmente, a cultura entre a população através da fundação de diferentes formas de escolarização. E, nesta tarefa, o ensino a ser ministrado deveria merecer atenção especial dos reformadores, ou seja, para cada forma de escolarização uma organização específica de saberes e práticas escolares, capazes de garantir determinados tipos de raciocínio, de pensamento e de ação. (AURAS, 2006, p. 12)

Escolhemos iniciar este item com o trecho acima porque ele consegue mostrar com nitidez que o objetivo em relação à escolarização moderna não foi o de fazer com que as crianças aprendessem as mesmas disciplinas e nem os mesmos valores que estavam embutidos nos currículos dos programas de ensino das instituições escolares do ensino primário de Santa Catarina, mas foi o de difundir diferencialmente a cultura.

A elaboração dos programas para o ensino primário apresenta sensíveis diferenças entre os destinados às escolas isoladas e aqueles destinados aos grupos escolares. Isso não se deve apenas ao fato de que os grupos escolares eram seriados e organizados em quatro anos, diferentemente das escolas isoladas, que se caracterizavam por oferecer ensino multisseriado organizado em três anos. Tais diferenças precisam ser compreendidas como parte das tecnologias de poder que fazem parte da construção de um currículo.

Para salientar de maneira mais compreensível o que foi exposto, encontram-se abaixo algumas tabelas, que foram elaboradas com o intuito de mostrar os programas de ensino

das escolas isoladas dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928, assim como dos grupos escolares, a fim de comparar a seleção de disciplinas para cada instituição.

Tabela 7 – Programas de Ensino das Escolas Isoladas e dos Grupos Escolares de 1911

PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES -1911							
Disciplina	Escolas Isoladas			Grupos Escolares			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°
Leitura	x	x	x	x	x	x	x
Linguagem	x	x	x	x	x	x	x
Aritmética	x	x	x	x	x	x	x
Geografia	x	x	x	x	x	x	x
História	-	-	x	-	x	x	x
Canto	x	x	x	x	x	x	x
Ginásticas	-	-	x	-	-	-	-
Trabalho	-	x	x	x	x	x	x
Ciências Físicas e Naturais	-	-	-	x	x	x	x
Geometria	-	-	-	x	x	x	x
Educação Cívica e Moral	x	x	x	-	x	x	x
Ginástica e Exercícios Militares	-	-	-	-	x	x	x
Geografia e Cosmografia	-	-	-	-	-	x	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos programas de ensino do ano de 1911.

O programa de ensino do ano de 1911 foi o primeiro da Reforma da Instrução Pública Catarinense. A partir dele, pode-se observar que um dos principais objetivos de reformadores e políticos era proporcionar, por meio da educação e da instrução, o desenvolvimento do caráter do futuro cidadão republicano.

As disciplinas contidas na tabela acima mostram apenas a seleção das mesmas para as escolas isoladas e os grupos escolares. Há, no documento oficial, os conteúdos que cada matéria deveria abranger, porém, na mesma disciplina, os mesmos eram um pouco distintos em cada instituição escolar. Como exemplo, segue o proposto para a matéria de aritmética destinada ao 2º ano das escolas.

Para os grupos escolares:

As quatro operações até 100, inclusive conhecimento de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ etc. Tabuada de multiplicar e de dividir até 12. Formação de unidades, dezenas, centenas e milhares. Soma e subtração. Multiplicação e divisão: casos simples. Sistema métrico. Exercícios práticos sobre pesos e medidas. Cálculo mental. Problemas e algarismos romanos (SANTA CATHARINA, 1911, p. 5).

Para as escolas isoladas:

Programa – ler e escrever números; soma e subtração, estudo completo; multiplicação e divisão; cálculos mentais, números; problemas sobre a soma, sobre a subtração e, combinadamente, sobre a soma e subtração. (Não é permitido o uso de compêndio) (SANTA CATHARINA, 1911, p. 19).

A razão pela qual os conteúdos para os alunos dos grupos escolares eram mais extensos do que para os alunos das escolas isoladas é uma questão não muito fácil de responder.

Há muitas especulações sobre o motivo; a principal delas é que as escolas isoladas eram instituições muito úteis, porém, para o governo, eram um símbolo de atraso para o que se pretendia com a reforma da educação do estado de Santa Catarina.

Tabela 8– Programas de Ensino das Escolas Isoladas e Grupos Escolares de 1914

PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES - 1914							
Disciplina	Escolas Isoladas			Grupos Escolares			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
Leitura	x	x	x	x	x	x	x
Linguagem	x	x	x	-	-	-	-
Caligrafia	x	x	x	x	x	x	x
Aritmética	x	x	x	x	x	x	x
Geografia	x	x	x	x	x	x	x
História	-	-	x	x	x	x	x
Canto	x	x	x	x	x	x	x
Ginástica	-	-	x	x	x	x	x
Trabalho	-	x	x	x	x	x	x
Linguagem Oral	-	-	-	x	x	x	x
Linguagem Escrita	-	-	-	x	x	x	x
Elementos de Ciências e de Higiene	-	-	-	x	x	x	x
Desenho	-	-	-	x	x	x	x
Geometria	-	-	-	-	x	x	x
Botânica	-	-	-	-	x	x	x
Zoologia	-	-	-	-	x	x	x

Física e Química	-	-	-	-	X	X	X
Mineralogia	-	-	-	-	-	X	X
Educação Moral e Cívica	-	-	X	-	X	X	X

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos Programas de Ensino do ano de 1914.

O programa de ensino do ano de 1914 não fez muitas mudanças quanto à seleção das disciplinas, principalmente para as escolas isoladas. A única alteração foi a retirada da matéria de Educação Moral e Cívica dos 1º e 2º anos. A explicação dos conteúdos também continuou reduzida e superficial. Em contrapartida, nos grupos escolares, a descrição dos conteúdos era mais extensa e detalhada.

Tabela 9- Programas de Ensino das Escolas Isoladas e Grupos Escolares – 1920

PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES - 1920							
Disciplinas	Escolas Isoladas			Grupos Escolares			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
Português²¹	X	X	X	X	X	X	X
Aritmética	X	X	X	X	X	X	X
Caligrafia	X	X	X	-	-	-	-
Geografia	X	X	X	X	X	X	X
Higiene	X	X	X	X	X	X	X
Canto	X	X	X	-	-	-	-
Ginástica	X	X	X	X	X	X	X

²¹ A disciplina de português era dividida em leitura, linguagem oral e linguagem escrita.

História	-	X	X	-	X	X	X
Ed. Moral e Cívica	-	X	X	X	X	X	X
Geometria e Desenho	-	X	X	-	X	X	X
Trabalhos	-	X	X	X	X	X	X
Lições de Coisas	-	-	-	X	X	X	X
Música	-	-	-	X	X	X	X
Noções de Ciências Físicas e Naturais e de Higiene²²	-	-	-	-	X	X	X

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos Programas de Ensino do ano de 1920.

O programa de ensino do ano de 1920 veio com algumas adições de disciplinas para as escolas isoladas, tornando seu currículo mais denso e com mais abrangência. As novas matérias para esta instituição escolar eram: higiene para as três turmas, geometria e desenho para o 2º e 3º ano. Além disso, a ginástica, que antes era apenas para o último ano, neste programa passou a contemplar os dois primeiros também e a disciplina de história, que era lecionada somente no 3º ano, começou a ser ensinada também no 2º ano.

A nova disciplina inserida no programa das escolas isoladas teve a maioria de seu conteúdo basicamente voltado para as instituições que se encontravam em zonas rurais. A descrição do que deveria ser ensinado aos alunos sobre higiene no programa de ensino é a seguinte:

²² Esta disciplina consistia nas disciplinas de zoologia, mineralogia, física, química e botânica.

Moléstias que mais atacam os lavradores. Como evitá-las e cura-las. As águas estagnadas e os males delas resultantes. Salubridade das habitações rurais. Necessidade de afastar das habitações os currais, chiqueiros, estrebarias e estrumeiras. Mãos limpas as horas das refeições. O álcool e seus terríveis efeitos. Higiene individual e domiciliária. Palestras sobre as vantagens da vida independente e são dos lavradores e criadores (SANTA CATHARINA, 1920, p. 07).

Percebe-se que todo o conteúdo da disciplina de higiene era uma questão de conscientização; as crianças precisavam aprender e apreender bem cada tópico, para que pudessem passar aos seus familiares e criassem uma reação em cadeia de conhecimento sobre os tópicos abordados nas escolas isoladas.

Tabela 10– Programas de ensino das escolas isoladas e dos grupos escolares de 1928

PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES - 1928							
Disciplina	Escolas Isoladas			Grupos Escolares			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
Português	x	x	x	x	x	x	x
Caligrafia	x	x	x	x	x	x	x
Higiene	x	x	x	-	x	x	x
Agricultura	x	x	x	-	x	x	x
Canto	x	x	x	x	x	x	x
Ginástica	x	x	x	x	x	x	x
Geografia	-	x	x	x	x	x	x
Ed. Moral e Cívica	-	x	x	x	x	x	x
Desenho	-	x	x	-	x	x	x
Trabalhos	-	x	x	x	x	x	x
História	-	x	x	x	x	x	x
Geometria	-	-	-	-	x	x	x
Botânica	-	-	-	-	-	x	x
Zoologia	-	-	-	-	-	x	x

Fisiologia	-	-	-	-	-	-	X
Física	-	-	-	-	-	-	X

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos programas de ensino do ano de 1928.

O programa do ano de 1928 foi o último da Reforma da Instrução Pública de 1911 e o primeiro antes da Reforma Trindade de 1935. A única inserção de disciplina para as escolas isoladas foi a de agricultura, enquanto as disciplinas de aritmética e geometria não faziam mais parte do programa de ensino dessas escolas.

A partir dos dados disponíveis nas tabelas, as quais foram elaboradas a partir dos programas de ensino dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928, é possível confirmar que havia, para as duas instituições escolares, disciplinas iguais, porém o conteúdo selecionado para a instrução das crianças era bem diferente. Neste sentido, é importante entender que o que se universaliza é o acesso ao ensino primário, e não o tipo de ensino, ou seja, o método de ensino de cada instituição era escolhido de acordo com o cotidiano escolar. Por exemplo, no programa de ensino de 1911 das escolas isoladas estava prescrito para a disciplina de aritmética do 1º ano o seguinte conteúdo:

Programa – contar de um até 10; de 10 até 20; de 20 até 50; de 50 até 100, (quadro de Parker), de 100 até 200; de 200 até 300; de 300 até 500; 600; 700; 800; 900 e 1000. Somar, subtrair, multiplicar e dividir, usando dos sinais +, -, x, / e =, no quadro de Parker; Soma e subtração (não é permitido o uso de compêndio) (SANTA CATHARINA, 1911, p. 19).

Já o programa de ensino dos grupos escolares do mesmo período, do mesmo ano e da mesma matéria prescrevia o seguinte:

Rudimentos das primeiras operações pelos meios concretos, com auxílio de taboinhas ou de tornos de sapateiros, ler e escrever números e aprender a ler os mapas de números; uso dos sinais +, -, x, /, =, praticamente, nas diferentes combinações, as quatro operações fundamentais até 100; cálculo mental; problemas fáceis e Algarismos Romanos (SANTA CATHARINA, 1911, p. 02).

Mesmo sendo para as mesmas séries e para crianças com praticamente a mesma idade, é possível perceber diferenças no currículo de cada instituição. Para os grupos escolares, a disciplina de aritmética era mais “puxada” do que nas escolas isoladas. Esta questão pode estar relacionada à educação moderna e ao fato de que os grupos escolares eram a representação do regime republicano, que estava muito mais preocupado em formar e educar cidadãos “úteis” para o Brasil. Segundo Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2011, p.27), “a cultura escolar prescrita nos programas de ensino e nos regimentos internos dos grupos escolares em Santa Catarina tinha o intuito de formar o cidadão republicano”.

Segundo Neidi Fiori (1991, p.108), o artigo 27 do Decreto n.º 795, de 2 de maio de 1914, tinha como orientação geral do ensino obter a homogeneização da instrução; para isso, “os professores tinham a obrigação de cumprir o programa de ensino em toda a sua inteireza não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes”.

A ordem para conseguir a uniformidade da instrução pública em Santa Catarina era tão presente que não estava só no regulamento, mas também nos discursos dos reformadores da instrução, mesmo que esta ordem fosse mais uma questão de método do que necessariamente de conteúdo. Orestes Guimarães, “de modo a evitar alterações de qualquer ordem, tanto por parte de diretores quanto dos professores, proibiu

terminantemente qualquer mudança tanto nos programas quanto no quadro-horário”, na tentativa de garantir “da melhor forma possível” a sua aplicação. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 93).

Expressões como homogeneização e uniformidade merecem atenção, pois nem tudo o que se lê nos documentos oficiais acontecia na prática destas instituições escolares, principalmente nas escolas isoladas. Estes documentos, ou melhor, as pessoas que os escreveram, têm a tendência de apontar iniciativas de sucesso em seu governo, não deixando margem, muitas vezes, para mostrar o que não foi tão bom ou onde fracassou como governante. Para o autor francês Roger Chartier (2011, p.23), estas representações retratadas nas fontes “possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é”.

Os programas de ensino ganharam mais força e visibilidade após a reforma educacional catarinense do ano de 1910, que tinha como objetivo organizar e apresentar novos conteúdos, para incutir nas crianças valores patrióticos, sobretudo nas que pertenciam principalmente ao grupo dominante, autor dos programas de ensino.

O formato dos programas de ensino tinha muito a ver com a palavra do momento para a Primeira República: *ordem*, ainda mais porque “buscou-se fazer da escola primária uma instituição eminentemente republicana, comprometida com o novo regime e veiculadora dos valores e das virtudes cívico-patrióticas” (SOUZA, 2008, p. 40), e o documento que continha os valores e virtudes ditos pela autora não poderia ser desorganizado, muito menos ter algum resquício das ideias da Monarquia.

O primeiro programa de ensino catarinense foi aprovado por meio do Decreto nº 588, de 22 de abril de 1911, e contemplava os grupos escolares e as escolas isoladas. Este documento continha 21 páginas; destas, 15 eram reservadas

para os grupos escolares, e as outras 6 às escolas isoladas. Uma breve análise deste documento já indica a distinção que o governo fazia entre estas duas instituições. Nas páginas destinadas aos grupos escolares, além das disciplinas e conteúdos, havia notas que explicavam como o professor deveria ensinar às crianças; nas direcionadas às escolas isoladas havia apenas os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina, sem mais detalhes.

Com base no programa de ensino de 1911, é escrito outro programa no ano de 1914, aprovado pelo Decreto n.º 796, de 2 de maio de 1914, muito mais detalhado e com mais conteúdos, principalmente para os grupos escolares, que tinham 59 páginas destinadas a eles; para as escolas isoladas as disciplinas e conteúdos não mudaram, e tinha somente 8 páginas destinadas a elas. Neste novo programa, Orestes Guimarães foi mais incisivo, quando “proibiu terminantemente qualquer mudança tanto nos programas quanto no quadro-horário, de modo a assegurar, ‘da melhor maneira possível’, a sua aplicação” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 93). Desta forma ele deixou claro para os professores que não se podia ensinar outros conteúdos para seus alunos que não fossem os prescritos nos programas de ensino, muito menos inverter a ordem das disciplinas durante as aulas.

Após seis anos com o mesmo programa de ensino, o vice-governador, que estava em exercício no cargo de governador, Hercílio Pedro da Luz, engenheiro civil, deliberou que havia necessidade de revisão dos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas, por meio do Decreto n.º 1322 de 29 de janeiro de 1920. O formato do programa de ensino de 1920 foi diferente dos anteriores, pois neste cada instituição tinha seu documento com as disciplinas e conteúdos, e não um documento para as duas escolas.

Para as escolas isoladas, o perfil do programa começou a se parecer com os primeiros programas de ensino dos grupos escolares. Neste documento, as notas para os professores

começaram a aparecer, mesmo que ainda de forma simples e resumida, além da inserção de novas disciplinas como, por exemplo, geometria, desenho e higiene.

Nos grupos escolares também houve o acréscimo de uma disciplina um tanto quanto interessante, denominada *lições de coisas*, que tinha como objetivo ensinar aos alunos

Os sentidos e seus órgãos, os serviços relevantes que nos prestam os sentidos; noções resumidas sobre as partes do corpo humano; noções resumidas sobre as partes dos vegetais em geral; noções resumidas e concretas sobre os estados do corpo; distinção das formas dos corpos, tendo à vista sólidos geométricos e outros quaisquer objetos, passando depois a representação gráfica (desenho) dos mesmos no quadro de formas geométricas; distinção das cores, para que o professor organizara uma representação do espectro solar, e coleções de papéis ou retalhos de várias cores (SANTA CATHARINA, 1920, p. 12).

Esta matéria tem o mesmo nome do método “renovador” da reforma do ensino primário catarinense, método intuitivo ou *lições de coisas*. A disciplina, assim como o método, começa tratando do que é mais concreto para as crianças, chegando ao abstrato, focando na aprendizagem por meio da observação direta das coisas (TEIVE, 2008).

Quase dez anos após o último programa de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas, o Poder Executivo autorizou, pela Lei 1.619, de 1 outubro de 1928, a reorganização da Instrução Pública catarinense, e pelo Decreto 2.218, de 27 de outubro de 1928, foi aprovada a revisão dos programas de ensino.

No documento apresentado ao Congresso Representativo do ano de 1929, mas referindo-se ao ano

anterior, o governante no poder, Dr. Adolpho Konder, relata que precisava ser feita uma revisão dos programas.

Em suas palavras,

De há muito os programas escolares vinham reclamando uma revisão que os escoimasse dos excessos e das deficiências verificadas na prática cotidiana. Usando da autorização contida em lei, determinei a necessária reforma da estrutura programática do ensino público, feito de acordo com o parecer e as sugestões de uma comissão técnica, por mim escolhida e composta do Sr. Diretor da Instrução, como presidente, e dos Srs. Orestes Guimarães, Francisco Barreiros Filho, João dos Santos Areão, Luiz Trindade e Sra. Delia Regis (SANTA CATHARINA, 1929, p. 73).

Quanto ao programa de ensino do ano de 1928, pode-se considerá-lo mais completo para as escolas isoladas; sua estrutura começava a se parecer com a de um programa de ensino dos grupos escolares; as notas que auxiliavam na didática do professor vieram menos resumidas e mais pontuais, além de terem sido incluídas novas disciplinas. Em relação aos escolares, a principal mudança foi a também inclusão de novas disciplinas.

O governador Vidal Ramos escreveu, no documento enviado para o Congresso Representativo em 1912: “A instrução cabe desenvolver essas qualidades. Ela deve ser uma verdadeira educação, no sentido de iluminar a inteligência, aprimorar o coração e fortalecer a vontade e o caráter” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 34). É possível pensar na possibilidade de os programas escolares terem sido produzidos baseados nestas qualidades descritas pelo governante.

A tarefa de fazer um documento que serviria de base para educar e instruir centenas de crianças catarinenses não foi

fácil., sobretudo porque tratava-se de pensar e selecionar um currículo que estivesse de acordo com os ideais que se queria inculcar nos alunos pequenos, de modo que o sentimento de patriotismo se fortalecesse. Sobre isto, Julia afirma que “não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (2001, p. 23).

A cultura escolar se apresenta como “componente determinante do currículo” (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 1), por meio do qual esta cultura pode ser ressignificada. Sem desconsiderar a existência de uma cultura escolar dominante, entende-se que há na escola “uma série de símbolos, estruturas, normas, pautas, tons, estilos, modos, códigos, costumes, tradições, formas de atuar, maneiras de pensar” (MARTIN, 2011, p.21), que são próprios da sua cultura e transmitidos através das práticas curriculares, mas cada instituição possui a sua cultura escolar.

O currículo tem como objetivo legitimar certos saberes e formar determinados tipos de sujeitos de uma sociedade. A classe dominante, principalmente, reafirma suas ideias nas escolas através do currículo, e é a partir dele que esta classe inculca nos educandos as suas “verdades”, sua forma de ver o mundo, privando, muitas vezes, os estudantes de verem e pensarem a partir de outra visão, evidenciando, assim, as relações de poder.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 20), o currículo é entendido como

um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade.

Entendendo o currículo como uma “zona de produtividade”, ao ler as ordens para que os professores mantivessem o máximo possível à disposição igual ao dos programas, fica a seguinte dúvida: será que existia espaço na prática escolar dos professores das escolas isoladas para a chamada zona de produtividade do currículo? De uma maneira hipotética é até possível que existisse esta zona; talvez pela falta de materiais didáticos, o docente precisava criar para ensinar, e não simplesmente criar por criar.

4.2 CIVILIDADE = BOAS MANEIRAS

67. Defeitos que se deve evitar na sociedade

É contra civilidade dar ou aceitar alguma coisa estendendo o braço por diante de outrem sem necessidade e sem lhe pedir desculpa. Se a pessoa com que se fala estiver distante, pode-se pedir à que se achar mais próxima o favor de passar o objeto que se envia, ou melhor, levantar-se e passar por detrás dos outros, salvo quando se está à mesa [...].

(LACERDA, 1945, p. 44)²³.

Este trecho faz parte de uma série de livros destinados às escolas públicas primárias catarinenses. A série acima referida é mais conhecida como Fontes, levando o sobrenome de seu escritor, Henrique da Silva Fontes, que na época era diretor da Instrução Pública. Por meio do Decreto nº. 2.186, de 21 de julho de 1928, o governador Dr. Adolpho Konder estabeleceu a adoção de determinados livros escolares para as instituições escolares, pois o mesmo considerava que a

²³ O livro foi publicado originalmente no ano de 1920, porém a edição encontrada e adotada para este trabalho foi a do ano de 1945.

fiscalização do ensino deveria começar pela adoção de obras didáticas.

Para as escolas isoladas, as obras indicadas da série Fontes eram as seguintes: Cartilha Popular, Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro e Quarto Livro; para os grupos escolares só não foi indicada a Cartilha Popular. Apesar de serem indicados os mesmos livros para estas duas instituições escolares, não é possível afirmar se estes eram utilizados da mesma maneira, ou se estes livros chegaram a circular de modo efetivo nas escolas isoladas, instituição foco desta pesquisa. Da mesma forma, não se sabe ao certo se os valores de civilidade encontrados no conteúdo da disciplina de educação cívica eram ou não iguais para os grupos escolares e escolas isoladas.

Por meio dos documentos foi possível perceber que a intenção da inclusão da disciplina da educação cívica no currículo foi a de formatar comportamentos e condutas das crianças, ensinando-as a serem cidadãos corteses, educados, gentis e polidos para melhor convivência na sociedade. Nesta direção, “surge a intenção de valorizar e perceber o controle dos sentimentos como forma de alcançar êxito nas relações interpessoais diante de uma nova ordem social estabelecida” (CECCHIN; CUNHA, 2007, p. 02).

Ao analisar os programas de ensino dos anos de 1911, 1914, 1920 e 1928 para as escolas isoladas percebeu-se que os conteúdos que deveriam ser trabalhados não tiveram muitas mudanças; a principal delas aconteceu somente no programa do ano de 1920, com a inserção da disciplina de educação cívica também para o 2º ano. Nos anos de 1911 e 1914, percebe-se um discurso incisivo em relação ao significado de pátria e quanto à questão da postura frente aos estrangeiros, que deveriam ser abordados pelos professores nas escolas isoladas, como é possível notar nos excertos abaixo:

Explicação da palavra – Estados Unidos do Brasil (unidos pelo território, pela língua, pelo

passado, pelos hábitos e pelas aspirações futuras). Pátria. Mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos e, sim, o país. Governo e sua necessidade. Imposto e sua necessidade. Direito e deveres para com o estrangeiro (SANTA CATHARINA, 1911, p. 21).

Explicação da palavra – Estados Unidos do Brasil (unidos pelo território, pela língua, pelo passado, pelos hábitos e pelas aspirações futuras). Pátria. Mostrar que a pátria não é o lugar onde nascemos e, sim, o país. Governo e sua necessidade. Imposto e sua necessidade. Direito e deveres para com o estrangeiro (SANTA CATHARINA, 1914, p. 74).

Verifica-se que não houve modificação nenhuma quanto ao conteúdo ensinado na disciplina de educação cívica entre os programas de 1911 e 1914. Uma possibilidade para essa permanência está relacionada ao fato de que o país estava passando por um momento de construção de sua identidade nacional, e o conteúdo exposto para os alunos das escolas isoladas estava de acordo com isso, reforçando o ideário nacionalista. A outra possibilidade é a de que os responsáveis pelos programas de ensino não acharam necessário tirar ou acrescentar algum assunto da disciplina de educação cívica.

Nos programas de ensino dos anos de 1920 e 1928 houve uma ampliação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados e outros temas além dos que envolviam o país e suas organizações, como, por exemplo, os deveres para com os pais e professores e a necessidade do asseio, como se verifica abaixo:

Deveres das crianças para com seus pais, parentes, professores e pessoas mais velhas. Modo de se portarem à mesa e em lugares públicos. O asseio como necessidade para a saúde e dever com a sociedade. Deveres para com a Pátria. A Bandeira e o Hino Nacional.

Organização do governo brasileiro; quem faz as leis, quem as executa e quem as interpreta. Organização do governo do Estado. Quem faz as leis, quem as executa e quem as interpreta. Organização do governo do município. Idem. Nomes dos presidentes da República e dos governadores do Estado, em ordem (SANTA CATHARINA, 1920, p. 10).

Deveres das crianças para com seus pais, parentes, professores e pessoas mais velhas. Modo de se portarem á mesa e em lugares públicos. Pátria – língua usada; forma de governo. A Bandeira e o Hino Nacional. Nota: Dar o maior número de exemplos, narrando fatos que demonstrem aos alunos as conseqüências de faltas que possam cometer (SANTA CATHARINA, 1928, p. 11).

Nota-se que no programa de ensino de 1920 as questões ensinadas para as crianças das escolas isoladas são mais amplas e focadas na organização do país e do estado. No caso do programa do ano de 1928, o que mais chama a atenção é a indicação direcionada aos docentes, que deveriam, de certa forma, “impressionar” as crianças, no sentido negativo da palavra, com exemplos de fatos que as mesmas não poderiam cometer. Neste sentido, surge a indagação: será que a narração desses “exemplos de fatos” se dava por meio das obras didáticas selecionadas para as escolas isoladas?

Sabe-se que existia uma ânsia em quebrar os estereótipos de um país “arcaico, conservador, atrasado e pouco desenvolvido em seus conceitos sociais, culturais e econômicos”, na tentativa de criar ações de “reforma” concreta “ao ditar novos pressupostos e novas práticas fundadas em objetivos bem demarcados num processo de mudança política do país” (CECCHIN; CUNHA, 2007, p. 04).

Neste sentido, optou-se por mostrar alguns assuntos ensinados na disciplina de educação moral e cívica. Nos grupos

escolares, a matéria era intitulada desta maneira. No programa do ano de 1911, a indicação para o 3º ano era bem simples: o professor deveria lecionar “Palestras, narrações e leituras sobre deveres dos alunos em relação a si mesmos, á família, á sociedade, á escola, á Pátria” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 9). Entretanto, nos outros programas escolares, a extensão dos conteúdos a serem trabalhados era muito maior, por esta razão escolheu-se mencionar apenas um ano por programa de ensino.

No programa de ensino do ano de 1914, elegeu-se apresentar os conteúdos do 3º ano para a disciplina de educação moral e cívica. Observou-se a divisão entre o que é considerado moral e o que é considerado cívico perante a sociedade. A relação com os pais, professores, outros colegas; a definição de “cidadão cívico”; questões como o respeito e a valorização de sua pátria; e a importância e o respeito do voto são pontos possíveis de serem percebidos no excerto abaixo:

O trabalho – a necessidade e a dignidade do trabalho. **A economia** – gastar bem, evitar desperdícios. **Os frutos** da economia. **A energia** – os grandes frutos que podem ser obtidos pela energia, pela constância. Perigos do zelo mal entendido – **o fanatismo**. **A tolerância** – respeito pelas diferenças de opinião. **Justiça** a todos, sem exceção de sexo, idade, credo, posição social, nacionalidade ou raça. Como cada criança, cada homem, cada mulher, pode servir ao seu país. **O que os pais deixaram aos filhos** estes tem o dever de respeitar e conversar; o que **os nossos antepassados nos deixaram** – **território, língua, liberdade, instituições sociais**, também todos os brasileiros devem respeitar e conservar até a custa da própria vida. **A pátria** não é o **lugar** um sentimento vão, exemplos: - os animais procurariam as suas querências sáfaras, embora fossem colocados em zonas privilegiadas pelas suas pastagens; o esquimáu

sórdido, mal alimentado e mal vestido, voltaria saudoso às suas choupanas, embora fossem colocados com todas as comodidades nos grandes centros, etc. Combater o **cosmopolitismo**, as suas ideias utópicas as suas aberrações. Idem quanto ao **egoísmo**, o **individualismo**, **Eleger**, quer dizer **escolher**. Quem escolhe os homens que governam o **município** – o **estado** – o **país**. **Importância do voto. Um voto não se pede e nem se dá fora da consciência e porque [sic]**. O Brasil só será grande quando os seus homens, os seus filhos, **respeitarem o voto** (SANTA CATHARINA, 1914, p. 52-53, grifos do original).

Os conteúdos selecionados no programa do ano de 1920 ensinava aos alunos de 2º ano dos grupos escolares como se tornarem bons cidadãos, desde tratar bem as pessoas com algum tipo de deficiência até o orgulho de pertencerem a uma pátria tão rica em território e natureza:

Recapitulação e desenvolvimento do programa do primeiro ano, a juízo do professor; o bom tratamento devido aos defeituosos: surdos, cegos, fracos, idiotas e gagos, não zombando de seus defeitos; cumprimentos fiel das promessas feitas; o valor da assiduidade nos estudos; a obediência de boa vontade aos pais e aos professores, mostrando a diferença entre o cumprimento de uma ordem com uma boa vontade e a obediência forçada; a perseverança: não abandonar um brinquedo, um estudo, um trabalho qualquer em vista das dificuldades encontradas, pois o dever é lutar. Frutos da perseverança; a lealdade á sua escola e amor á mesma; amor da pátria. Modos de servi-la desde criança; motivos de entusiasmo por nossa Pátria: sua grandeza territorial, inigualáveis riquezas e benignidade de sua natureza (SANTA CATHARINA, 1920, p. 22).

A relação com os estrangeiros aparece no programa de ensino dos anos de 1920 e 1928, aparentemente com viés mais comercial, pela menção à “cooperação entre as nações”, a transatlânticos, o que faz pensar que o civismo começava a tomar um rumo um pouco diferente. Este conteúdo era lecionado no 4º ano, último ano do grupo escolar, muitos alunos depois que acabavam seus estudos começavam a busca por um emprego, esta pode ser uma possível razão para os assuntos abordados, no trecho seguinte:

Males que causam os gastos desordenados e o jogo; Necessidade da cooperação entre os indivíduos e da cooperação entre as nações: - o comércio, as letras, as artes, as ciências, as vias de comunicação, as ferrovias, rodovias, os transatlânticos e os aeroplanos; Ideia mais desenvolvida sobre a pátria – língua, costumes, tradições; Respeito às nações estrangeiras. Relações com os estrangeiros; Necessidade de um governo; Organização do governo da Nação, do Estado e dos municípios; Deveres e direitos do cidadão brasileiro. Sorteio militar. Necessidade do imposto; A eleição e o voto. Quem escolhe os homens que governam o município, o Estado e a Nação. Importância do voto (SANTA CATHARINA, 1928, p. 42).

A necessidade emergente de educar e instruir cidadãos civilizados para lidar com a nova sociedade que estava de certa forma “surgindo” aparece nos conteúdos dos programas de ensino tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares. Desse modo, o conceito de civilidade transmitido para as crianças destas duas instituições escolares aparenta ser distinto, primeiro pela quantidade de temas apresentados; segundo pela proposta que o governo tinha para os grupos escolares, que era transformá-los em “modelos”.

Os conteúdos dos programas de ensino foram apresentados na tentativa entender o que era o conceito de civilidade e o que se pretendia com ela naquela época. Acredita-se que obras didáticas, manuais, programas de ensino e cartilhas foram uma parte importante na

formação do cidadão republicano, pois através deles eram transmitidos e reforçados hábitos morais, cívicos, patrióticos, regras de civilidade, disciplina, higiene, trabalho, fazendo com que várias gerações partilhassem textos que construíram a idéia [sic] da pátria moderna e civilizadora (CUNHA, 2011, p. 166).

4.3 ENSINO DE HISTÓRIA

Nota: Falta um relógio, um quadro de Parker, um estrado para mesa da professora e, principalmente, **uma bandeira do Estado, que muito contribuirá sem dúvida para que se infiltrem no ânimo das crianças os verdadeiros sentimentos da pátria** (SANTA CATHARINA, 1916, p. 01, grifos meus).

Esta nota faz parte do relatório do inspetor escolar José Duarte de Magalhães do ano 1916, que escreveu sobre a escola isolada mista localizada na cidade de Florianópolis, no bairro José Mendes, o que significa que meninas e meninos estudavam juntos, sendo regidos pela professora normalista D. Carlota Cordeiro da Luz. Chama a atenção neste trecho a importância que o inspetor escolar atribuiu à bandeira, considerando-a um símbolo que poderia incutir nas crianças o sentimento patriótico tão valorizado na época.

A autora Circe Bittencourt defende que “Um ponto básico e aceito com certa ‘universalidade’ e que a escola, assim como as demais instituições incorporam, foi o ritual referente aos símbolos da Pátria expressos pela Bandeira Nacional, Hino

Nacional e o Escudo de Armas” (BITTENCOURT, 2004, p. 49). Isto faz com que estes símbolos tomem uma proporção tão significativa na educação que o fato de em alguma escola faltar uma bandeira, ou a professora não conseguir ensinar corretamente os hinos para seus alunos, poderia acarretar em uma advertência para o docente ou uma nota de repúdio do inspetor, como exemplificado no início deste tópico.

Ainda no mesmo relatório, José Duarte de Magalhães aponta que a escola isolada masculina localizada na cidade de Florianópolis, no bairro de Coqueiros, regida pelo professor Manoel José Lamim, estava em decadência. Pelo fato de o professor estar muito cansado e velho e seu método de ensino ser muito arcaico, não cumpria o programa destinado para as escolas isoladas. Segundo o inspetor, os alunos “desconhecem completamente os 4 hinos nacionais²⁴, o que julgo ser um crime para a educação cívica da mocidade” (SANTA CATHARINA, 1916, p. 07).

Fazer com que as crianças soubessem os principais cantos cívicos republicanos era considerada uma questão relevante, pois “a música é um *dos mais poderosos meios de conservar a nossa unidade nacional.*” (BITTENCOURT, 1990, p. 120). No trecho acima, o inspetor escolar enfatiza a falta de conhecimento dos alunos em relação aos hinos nacionais. Se os alunos soubessem o conteúdo e os hinos nacionais, o professor era elogiado quanto ao seu método de ensino e quanto ao cumprimento do programa de ensino para as escolas isoladas.

O termo *disciplina escolar* alude à ideia de Viñao Frago, pois o autor compreende que

a instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma

²⁴ Os quatro hinos nacionais são: o Hino da Bandeira Nacional; o Hino da Independência; Hino da Proclamação da República; e o Hino Nacional do Brasil.

cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares (VIÑAO FRAGO, 2008, p.189).

A autora Cristiani Bereta da Silva (2011, p. 254) atesta que “A escola foi peça fundamental na engrenagem republicana e a História e ao ensino de História investiam-se responsabilidades bem definidas como a de consolidar a História Pátria e com isso impor padrões culturais e formar cidadão republicano”.

Depois da reforma educacional de 1911, o discurso de formação do cidadão republicano veio com mais intensidade, e os políticos da época estavam determinados a cumprir este objetivo. Sendo *as crianças o futuro da nação*, nada melhor que começar a criar este sentimento nas instituições escolares.

A reforma de 1911 trouxe para o cenário educacional catarinense os programas de ensino, que tinham como objetivo mostrar e organizar de forma didática e pedagógica os conteúdos que seriam ministrados a partir daquele momento pelos professores. A autora Cristiani Bereta da Silva afirma em seus escritos que

currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças com o único objetivo de legitimar uma escolarização. O processo de elaboração do currículo escrito é um processo pelo qual se inventa tradição. Da mesma forma que a inserção da disciplina escolar de História nos programas de ensino evidenciam uma tradição seletiva, arbitrária do que é legitimamente considerado de valor e útil para ser ensinado (SILVA, 2011, 258).

A seleção do que era útil para ser ensinado para as escolas isoladas e grupos escolares se dava de forma distinta,

pois nas escolas isoladas o conteúdo selecionado para cada disciplina era mostrado de forma mais geral, aprendia-se o essencial, o básico de cada matéria. As autoras Cristiani Bereta da Silva e Ernesta Zamboni (2013, p.151) afirmam que

A História do Brasil, no regime republicano, assim como o fora no regime imperial, possuía objetivos bem claros: formar a identidade nacional, construir um passado comum com o qual os brasileiros pudessem se identificar. O recorte da história nacional com seus desfiles de feitos e heróis participava do trabalho de nacionalizar os cidadãos pelo ensino e exaltação daquilo que seria o seu passado comum.

A disciplina de história no programa de ensino das escolas isoladas tinha como objetivo previsto:

Explicações dos fatos que motivaram as datas nacionais: Caramuru, Thomé de Souza, Anchieta, Nóbrega, Dias Velho Monteiro, Duque de Caxias e Ozório. Mostrar a tenacidade dos brasileiros expulsando os franceses do Rio e Maranhão; os holandeses da Bahia e Pernambuco; os espanhóis de Santa Catharina e Rio de Grande. Episódios do Paraguai (SANTA CATHARINA, 1911, p.21).

O conteúdo focado principalmente em datas faz com que a história “enquanto narrativa ordenada, coerente e fechada (o conteúdo pronto)” (NADAI, 1989, p. 155). A linearidade com que se ensinava a referida disciplina, tanto nas escolas isoladas, onde os temas eram ensinados de uma maneira mais básica, quanto nos grupos escolares, onde os assuntos eram teoricamente mais explicados e exemplificados.

No programa dos grupos escolares, a disciplina de história começa a ser lecionada no 2º ano, e a orientação relativa ao conteúdo que o professor precisava passar para seus alunos era a de

Desenvolvimento das ideias que os alunos já tenham sobre fatos da História Pátria, dando o professor a forma de contos e salientando os personagens que neles tomaram parte importante. Palestras, de preferência sobre fatos e atos que despertem sentimentos de patriotismo, civismo, heroísmo, abnegação, etc. (SANTA CATHARINA, 1911, p. 5).

Percebe-se que antes de se começar a lecionar os conteúdos de história para o 2º ano dos grupos escolares, o docente precisava indagar seus alunos acerca de seus conhecimentos prévios em relação aos principais fatos da história pátria, e, a partir disso, *despertar* em seus discentes sentimentos que enaltecessem o país e a forma de ser patriota, por meio de contos que relatavam fatos e atos de heroísmo.

Nos dois anos seguintes (terceiro e quarto), a matéria de história traz como conteúdo para ser estudado alguns personagens marcantes, como, por exemplo, Tiradentes²⁵, Cristovão Colombo e Vasco da Gama, além de acontecimentos importantes, como a Proclamação da República, chegada da Família Real no Brasil, etc. Estudar os personagens ilustres do

²⁵ Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792), mais conhecido como Tiradentes, antes de ser considerado o herói da Inconfidência Mineira (1789), foi crucificado como o mártir deste movimento. Veio a República e junto com ela era preciso de um personagem exemplar da história e principalmente, alguém que não tivesse muita ligação com o Império, este foi um dos motivos pelo qual Tiradentes foi escolhido como herói, e desde o início da República, no dia 21 de abril é feriado no Brasil em homenagem a ele. (PERIN, Iara Steiner; FERBER, Luiza Pinheiro. O ensino de História: construindo “filhos ilustres”. **Revista História Catarina**, ano VIII, n. 64, Florianópolis: 2014 p. 24-28).

país era muito importante, pois era através de exemplos (como Tiradentes, o “herói” da Inconfidência Mineira), que se mostrava como era valorosa lutar pela pátria.

A questão da inclusão no currículo da história de Tiradentes estava associada, principalmente, ao movimento da institucionalização da República e tinha a intenção de contestar as organizações contrárias ou de resistência que “lhe moviam os monarquistas e os liberais radicais; representa a afirmação da legitimidade de história da própria República” (NADAI, 1989, p. 155).

No programa das escolas isoladas de 1914 foi introduzida a disciplina de história para o 1º e 2º ano, pois no programa anterior somente o 3º ano tinha esta matéria. No programa de ensino de 1914, os conteúdos ministrados para os alunos das escolas isoladas eram os mesmos que os do programa de ensino anterior.

Não há como não fazer comparações entre as escolas isoladas e os grupos escolares, quando se trata de programa de ensino e conteúdos. No programa de ensino dos grupos escolares de 1914, os conteúdos de história diferem muito dos das escolas isoladas. Para o 1º ano foi feito um panorama do país, como é possível perceber abaixo:

Nome do estabelecimento e para que serve.
Quem o fundou. Data da inauguração.
O professor em forma de narração, em linguagem muito simples e procurando despertar o gosto e a curiosidade dos alunos, pelas narrações, contará: o que era a localidade a principio, o seu aspecto primitivo qual deveria ter sido, os seus fundadores, o quanto soffreram para o povoarem; que o Brazil é hoje um grande paiz, mas que não era a principio, pois só era habitado por selvagens; que o modo de vida dos selvagens era diferente do nosso e em que consistia essa diferença. Nota: *nas aulas*

de linguagem oral, de agosto em diante
(SANTA CATHARINA, 1914, p. 26).

Por mais subjetivo que fosse, a intenção de começar a inculcar nas crianças dos grupos escolares o fato de que os “fundadores” *sofreram* para povoar o país passa-nos a ideia de que é preciso valorizar a terra em que habitam, pois foi com muito *suor e sangue* que se conseguiu conquistar o Brasil.

Os assuntos selecionados para constarem nos programas de ensino, nas produções didáticas ou até mesmo em outros recursos pedagógicos giravam, preferencialmente, sobre os sujeitos encarregados de serem os agentes sociais beneficiados formadores da nação. Neste sentido, procurou-se garantir, “de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, como igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação” (NADAI, 2004, p. 24).

No 2º ano, a disciplina passa a se chamar história do Brasil, acrescentando novos assuntos acerca da história, além de também trazer notas que auxiliavam em relação à didática do professor em sala de aula:

Narrações em forma de contos, sobre o que foi a **localidade**: o seu aspecto primitivo, primeiro habitantes, a evolução da localidade, os seus melhoramentos e autores. Narrações relativamente aos costumes principaes dos selvagens. Narrações, **muito succintas**, em estylo de fácil comprehensão para as crianças e de modo a interessal-as e commovel-as, sobre os **francezes** no Rio e Maranhão; os **hollandezes** em Pernambuco; os **hespanhóes** em Santa Catharina; os **inglezes** em Rio Grande e Trindade, frizando que os **brazileiros** sempre estiveram unidos para combater os **extrangeiros que quizeram tomar o Brazil**.

Descoberta do Brazil, ponto da costa onde aportou Cabral, povo que ahi encontrou. (Mostre mo globo o lugar donde sahiu Cabral, o percurso que fez etc., é necessário, porém, que a explicação seja attrahente). **Povos** que habitavam o Brazil na época do descobrimento – Tupys e Tapuyas – ligeiros traços distinctivos entre uns e outros. Principaes tribus. **Processo em três phases**, a saber: exposição do ponto, tantas vezes se façam necessárias afim de que a maioria dos alumnos apreenda o ponto explicado arguição do ponto pelo professor; exposição oral do ponto pelos alumnos (SANTA CATHARINA, 1914, p. 38-39, grifos do original).

Interesse, comoção, “frisar que os brasileiros sempre estiveram unidos para combater os estrangeiros que quiseram tomar o Brasil”, tudo isso são argumentos que, reforçados diariamente ou semanalmente para os alunos através de práticas bem sistematizadas por parte dos professores, contribuíam para “naturalizar” a ideia de que era preciso lutar para que o Brasil continuasse progredindo pelo empenho e trabalho dos brasileiros. Para Circe Bittencourt (2004, p. 45),

A escola sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela ‘nação’ para formar cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto de disciplinas com seus conteúdos e métodos.

No 3º ano do grupo escolar, ainda no programa de ensino de 1914, havia uma nota para o docente quando o mesmo lecionasse a disciplina de história. Tal nota prescrevia o seguinte: “O mesmo processo do 2º ano. O professor não deve perder oportunidade para salientar os principaes factos que demonstrem a união dos brasileiros contra as usurpações pelos

estrangeiros” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 52). No programa de 1914, salientava-se a união dos brasileiros contra a ocupação dos estrangeiros em praticamente todos os anos do ensino de história para os grupos escolares. No 4º ano o foco era dado às “Revoluções patrióticas – mascates, emboabas, inconfidência mineira” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 63,).

Segundo mensagens oficiais, o ensino de história era tão importante nos grupos escolares que, em uma destas mensagens enviadas ao Congresso Representativo do ano de 1916, o governador Felipe Schimdt relatou: “A educação cívica, o conhecimento da história pátria, o culto de nossas glórias e a confiança em nosso futuro fazem parte dos programas executados nos grupos escolares” (SANTA CATHARINA, 1916, p. 20).

Havia um investimento e um interesse forte dos políticos para que os programas dos grupos escolares mostrassem para seus alunos, por meio dos conteúdos das disciplinas citadas acima, como deveria ser um cidadão republicano e como valorizar e melhorar sua pátria amada, o Brasil.

Em 1920 surgiu um novo programa de ensino das escolas isoladas. Neste documento ainda permaneceram temas do programa de 1911, mas foram contemplados mais conteúdos na disciplina de história. No 2º ano os alunos estudavam

Datas nacionais e seus motivos, descobrimento do Brasil, divisão em capitanias, criação de um governo geral. Os três primeiros governadores. Empreendimentos conquistadores dos franceses no Rio de Janeiro e no Maranhão, dos holandeses na Bahia e em Pernambuco, dos espanhóis em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul (SANTA CATHARINA, 1920, p. 10).

Já para o 3º ano eram lecionados os seguintes conteúdos:

Datas nacionais e seus motivos; recapitulação do programa do 2º ano, a juízo do professor; vinda e regresso de D. João VI, principais fatos de seu governo no Brasil; a independência; D. Pedro I e D. Pedro II, resumidamente; a abolição e a república, resumidamente; fundação das vilas de São Francisco, Desterro, Laguna e Lages, como primeiros núcleos da formação do Estado (SANTA CATHARINA, 1920, p. 12).

Constata-se que os conteúdos para as escolas isoladas no programa de ensino do ano de 1920 continuavam sendo superficiais e, de certa forma, simples, como é possível perceber nos conteúdos explicados no ensino de história. Bastava tratar de forma resumida os fatos relevantes para o surgimento de um provável sentimento de patriotismo e de pertença ao país.

Após oito anos, um novo programa de ensino foi aprovado. É possível perceber no programa de 1928 uma diferença significativa quanto ao primeiro programa de ensino, que datava de 1911. A principal diferença estava relacionada às notas que auxiliavam o professor, ditando como o mesmo deveria ministrar os conteúdos e detalhando, em algumas disciplinas, a melhor maneira de encaminhar a aula.

No caso da disciplina de história, estas notas não são muito explicativas; pedia-se apenas para que o professor mostrasse ideias resumidas e não se preocupe com as datas. Esta orientação está na nota dos anos contemplados pelo ensino de história. Os conteúdos para o 2º e 3º ano não mudaram nada do último programa para o novo.

A partir da análise das fontes, foi possível perceber que o ensino nas escolas isoladas tinha como principal finalidade

educar, isto é, possuía como foco central aspectos intelectuais mais amplos, como, por exemplo, ler e escrever. Como indica o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1913²⁶, no título III, seção III, item 1 do art. 72, “A geografia, a história e a educação cívica serão dadas mais sobre o ponto de vista educativo do que propriamente instrutivo” (SANTA CATHARINA, 1913, p.24).

Ainda sobre o ensino das escolas isoladas, a autora Virgínia Ávila aponta:

por diferentes motivos, como a distância dos centros urbanos as precárias condições das instalações e da formação dos professores e os poucos recursos financeiros, foram levadas a ter um caráter eminentemente prático, sem oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar os conhecimentos a partir do que estava sendo introduzido em termos de renovação educacional. (ÁVILA, 2013, p. 94).

A partir destes documentos, é possível perceber que, para as crianças dos grupos escolares, o intuito era educar, ou seja, criar comportamentos, hábitos, condutas e atitudes republicanas; já o ensino nas escolas isoladas tinha como principal finalidade instruir, isto é, focava-se em aspectos intelectuais, como ler e escrever.

O ensino de história para a escola primária priorizou o estudo de fatos históricos considerados mais úteis ao indivíduo e à sociedade, relegando como menos importante a preocupação com as datas. Era contundente, nesses programas, a representação de que ao ensino de história cabia formar para a cidadania, mas uma cidadania útil ao Estado, cumpridora de seus deveres e, acima de tudo, patriótica. Delegava-se,

²⁶ Aprovado pela Lei número 967, de 22 de agosto de 1912, no governo de Vidal José de Oliveira Ramos.

portanto, às aulas de história do Brasil essa função pedagógica de construir uma identidade nacional sob um passado comum, atrelado ao projeto de nação em curso.

Os saberes que circulavam nas duas escolas eram muito distintos, visto que eram apresentados e abordados de maneiras diferentes. Há uma questão que fica muito presente durante as leituras e pesquisas realizadas: com a distinção tão ampla entre a educação que se dava nos grupos escolares e nas escolas isoladas, será que os alunos destas tinham um forte sentimento de nacionalidade e o amor à pátria?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro contato que tive com as escolas isoladas na condição de bolsista de iniciação científica instigou-me a pesquisar mais adiante acerca destas instituições escolares. Ao começar o estado da arte, percebi que os trabalhos que as analisavam como objeto principal eram poucos, se comparados aos grupos escolares; este foi outro elemento que me fez ter um interesse ainda maior por essas instituições escolares.

Entretanto, o ponto crucial, isto é, que me deixou “encantada” com as escolas isoladas, foram as fontes encontradas e as que não foram encontradas, pois o fato de não localizar determinado tipo de documento também mostra o indício de algo que possa ter sido silenciado e, apesar disto, revela ou não algum fato importante.

Pesquisar, analisar e escrever sobre estas instituições não foi uma tarefa fácil, pois há uma tendência, nos discursos de maneira geral, a desqualificar estas escolas; conseguir se distanciar deste rótulo é, muitas vezes, complicado. O exercício de se afastar dessa prática foi ensaiado nesta pesquisa, por mais que às vezes houvesse deslizos. Por esta razão, a intenção de apresentar aspectos considerados importantes que envolvem as escolas isoladas catarinenses, sejam elas urbanas, rurais ou coloniais, foi fazer com que estas instituições escolares tenham mais espaço nos estudos de história e historiografia da educação. Optou-se por pesquisar questões diversas, desde a localidade, passando pelas disciplinas que eram ministradas nas escolas isoladas, até o conceito de cidadão republicano que se queria formar na época.

Entre os anos de 1911 e 1928, a implantação dos grupos escolares em diversas cidades de Santa Catarina fez com que as escolas isoladas se tornassem secundárias para o governo, e como este trabalho tem por finalidade “fazer ver” estas

instituições, foram analisados aspectos variados, que apresentassem o que eram e como eram as escolas isoladas, tendo como base as que se encontravam nos centros urbanos e suburbanos.

Mesmo com nomenclaturas como escolas isoladas urbanas, rurais ou coloniais, estas instituições tinham características muito parecidas quanto à sua estrutura física, higiênica e pedagógica. Estas escolas instruíram muitas crianças que, por diferentes motivos, não frequentavam os grupos escolares, que eram instituições que mostravam toda a pompa do novo regime instaurado, o regime republicano.

Em relação à maneira e à frequência das inspeções escolares nas escolas isoladas; quando estas localizavam-se em lugares mais distantes, a solução encontrada pelos reformadores foi criar o conselho familiar escolar, que cuidava mais da parte administrativa, mas não se sabe se também era analisada a parte pedagógica, pois a dificuldade de chegar em algumas escolas isoladas era muito grande.

Outro ponto que causava algumas distinções era a questão da remuneração e a formação dos professores que lecionavam em escolas isoladas e grupos escolares. Quanto à formação dos docentes que trabalhavam nessas instituições escolares, a maioria não era normalista, ou não tinham nenhum tipo de formação para ser professor ou eram complementaristas. Uma das razões pelas quais isso acontecia era pela baixa remuneração dos professores de escolas isoladas, mesmo que fossem normalistas, assim como pela dificuldade de localização e do ambiente de trabalho, que não era dos melhores, além da escassez de docentes na época estudada, deixando muitas escolas isoladas vagas.

Educar para formar cidadãos com o sentimento republicano e também pronto para o trabalho era um dos objetivos do governo catarinense, e uma das formas encontradas para inculcar esta formação republicana foi por meio dos programas de ensino, que possuíam conteúdos

selecionados distintos para os grupos escolares e para as escolas isoladas. Para estas escolas, o conteúdo não era tão minimalista; era lecionada de forma mais geral e os professores não tinham tantas notas explicativas sobre como ensinar a disciplina, como acontecia com os grupos escolares. Importante destacar que representações de povo, raça, civismo, educação, progresso, pátria são alguns dos índices de um vasto conjunto de práticas discursivas que informam percepções do social da elite intelectual e política do novo regime e que ressoaram com força entre os educadores e políticos catarinenses.

O lugar ocupado pelas escolas isoladas na educação brasileira e também na educação catarinense era complexo, pois os documentos analisados para esta pesquisa trazem discursos que caracterizam as escolas isoladas como precárias, atrasadas e desorganizadas. Por esta razão, é tão complicado se desvencilhar desta perspectiva, mas não inviável. Pesquisar e escrever sobre as escolas foi um exercício ao mesmo tempo complicado e prazeroso, pois a vontade de transmitir que estas instituições foram tão importantes quanto os grupos escolares estava o tempo todo no processo de escrita do presente trabalho. Há ainda muitas questões que precisam ser levantadas e estudadas sobre as escolas isoladas que não foram possíveis de serem abordadas nesta pesquisa, mas que precisam de investimentos.

REFERÊNCIAS

AURAS, Gladys Mary Ghizoni Teive. Professor Orestes Guimarães: Porta Voz do Progresso e da Civilização. **Revista Linhas**, v. 7, n. 1. Florianópolis: 2006, p. 1- 17.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)** - uma abordagem comparada. 214p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs.) **A História Elementar no século XIX: o método monitoria/mútuo**, Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 95-118.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**. Vol. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III – Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 68-76.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. A História nas escolas primárias: Pátria e Trabalho. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho: o**

ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990, p. 95-162.

_____. Conteúdos e Métodos de Ensino de História: breve abordagem histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 58-96.

_____. O ensino de história e a criação do fato. In: PINSKY, Jaime (org.). **As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas**. 11 ed. SP: Contexto, 2004. p. 43 – 72.

CABRAL, Oswaldo R. L. **História de Santa Catarina**. 3^a edição. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1987.

CARDOSO, M. A. ; JACOMELI, M. R. M. . A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas Paulistas: vestígios do ensino mútuo?. In: **XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização**, 2013, Cascavel. XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização. Cascavel: UNIOESTE, 2013. v. 1.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, Modernidade , Modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natalia; ZICA, Matheus Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, V. 1, p. 13-34.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CECCHIN, Cristiane; Cunha, Maria Teresa Santos. Tenha modos! Educação e sociabilidades em manuais de civilidade e

etiqueta (1900-1960). **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**, Campinas, Unicamp, SP. 2007, p. 1-11.

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da Noção de Representação. **Revista Fronteiras**, Dourados – MS, v. 13, n. 23, jan./jun., 2011. p. 15-29. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955>>. Acesso em: 15 mai. 2014. Tradução de André Dionei Fonseca e Eduardo de Melo.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um patriotismo são: lições de história para a escola primária. Um estudo na série de leitura ‘Pedrinho’ de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 12, n.01, p. 154-169, jan./jun. 2011.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 23-45.

FERBER, Luiza Pinheiro; SILVA, Cristiani Bereta da. Educar para o “são patriotismo”: o ensino de História e a Educação Primária catarinense nas décadas de 1910-1930. **Fronteiras. Revista Catarinense de História**, Anpuh/SC, n.25, 2015, p.103-117. http://www.anpuh-sc.org.br/revfront_25.htm

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 5 ed., 1999.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Sentidos da profissão docente**: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 333 fl. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Regulamentos para a Instrução**: para além do ensino, as condutas. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/158_vera_lucia_g.pdf, 2000.p. 1-14>. Acesso em: 20 de abr. 2014.

_____. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p. 341-376.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; JESUS, Camila Mendes de; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012, p. 149-167.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade Escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA

SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Mato Grosso: EdUFMT, 2013, p.303-319.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da Infância Catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 210p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação – SBHE**. n.1, jan./jun. 2001. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 9-43.
LACERDA, Joaquim Maria. **Defeitos que se devem evitar na sociedade**. In: Segundo Livro de Leitura (Série Fontes), 1945.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. Trad. Bernardo Leitão. p. 535-549.

MARTIN, R.L. **La escuela por dentro**: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universidad de Valencia, 2011.

MARTINS, Elizabeth. A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931). 130 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEDEIROS, Daniel Amaro Cirino de. **O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá**: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890-1910). Dissertação (Mestrado em Educação). 98p. Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

MENESES, Ulpiano B. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B.G. & VIDAL, Diana Gonçalves. **Museus**: dos Gabinetes de curiosidades à

museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentvm, 2005, p. 18-84.

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira de Educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 2ª Ed, 1934. 205 p..

NADAI; Elza O ensino de História e a escola de 1º grau. **R. Fac. Educ.**, SP 15 (2): 152-160 jul./dez. 1989.

_____. Livro: o ensino de história e a criação do fato. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a pedagogia do cidadão**. . SP: Contexto, 11 ed, 2004.

NASCIMENTO, Dorval do. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 21, p. 123-143, set./dez. 2009.

NÓBREGA, Paulo de. **Orestes Guimarães e as Questões Educacionais de sua Época**: da Direção do Colégio Municipal de Joinville à Reforma do Ensino Catarinense de 1911. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt2>. 2010>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Observatório de cultura escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo (PPGEdu—UFMS). In.: AMORIM, Antonio Carlos; PESSANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/TEGT122006.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

REIS, Rosinete Maria dos. **A Escola Isolada à Meia-Luz (1891/1927)**. 310 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROZANTE, Ellen Lucas. **A Educação dos Sentidos no Método de Ensino Intuitivo e o Caso das Escolas Públicas Isoladas de São Paulo (1889-1910)**. 157 fl. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. Os programas de ensino catarinenses na Primeira República e o ensino de História. In: MORGA, Antônio Emílio. (org.). **História, cidade e sociabilidade**. Itajai: Casa Aberta, 2011, p. 251-272.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, volume 33, nº 35, 2013. p. 135-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102018820130001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SCHÜEROFF, Dilce; GASPAR DA SILVA; Vera Lucia (orgs). **Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: UDESC, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Templos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Innovación pedagógica y racionalidad científica.** La escuela graduada pública en España (1898 - 1936). Madrid: Ed. Akal, 1990.

VIÑAO FRAGO, Antonio . Historia da educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, O, 1995, p. 63-82.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A História das Disciplinas Escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18 set/dez., 2008.

FONTES CONSULTADAS

FLORIANÓPOLIS. JORNAL REPÚBLICA. 04/09/1927.

RIO DE JANEIRO. JORNAL A NOITE, 25/09/1925.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 796 de 2 de maio de 1914.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 1322 de 29 de janeiro de 1920.

SANTA CATHARINA. Programa das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 1322 de 29 de janeiro de 1920.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928.

SANTA CATHARINA. Programa das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 2218 de 24 de outubro de 1928.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1911.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira.
Mensagem apresentada ao Congresso Representativo.
Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1912.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira.
Mensagem apresentada ao Congresso Representativo.
Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1913.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe. Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1915.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1916.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1917.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1918.

SANTA CATHARINA. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1919.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio Pedro da. Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1920.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio Pedro da. Mensagem
apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab.
Tyo. D' O Dia, 1921.

SANTA CATHARINA. OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1924.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1927.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1928.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1929.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1911.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1914.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1915.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1916.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1917.

SANTA CATHARINA. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1918.

SANTA CATHARINA. Relatório do Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães. 1916.

SANTA CATHARINA. Regulamento Geral da Instrução Pública. Autorizado pela lei n. 967 de 22 de agosto de 1913.

SANTA CATHARINA. Regulamento para Instrução Pública. Autorizado pela lei n. 846 de 11 de outubro de 1910.