

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

VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA DE ÁVILA

**A ESCOLA NO TEMPO:
A Construção do Tempo em Escolas Isoladas
(Florianópolis – 1930 - 1940)**

Florianópolis, 2008

VIRGÍNIA PEREIRA DA SILVA DE ÁVILA

**A ESCOLA NO TEMPO:
A Construção do Tempo em Escolas Isoladas
(Florianópolis – 1930 - 1940)**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra.Vera Lucia Gaspar da Silva.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

**Florianópolis – SC
2008**

Este trabalho é dedicado à Ailema e ao Vanderlei, meus pais; aos irmãos queridos Robson, Andrea e Rodrigo; à Luisa, ao Marcos Vinícius e à Eduarda, sobrinhos amados; às minhas cunhadas Kita e Fafá. Amo todos (as) vocês.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Vera Lúcia Gaspar da Silva, pelo bonito encontro, marcado por generosidade, competência e rigor acadêmico, a quem sou muito grata e de quem já sinto saudades.

Aos professores (as) doutores da linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação Celso João Carminati, Gladys Mary Ghizoni Teive, Gizela Eggert Steindel e Maria Teresa Santos Cunha, por sua seriedade, competência e disponibilidade e, principalmente, por me instigarem a querer fazer sempre o melhor.

Aos colegas Ângela Beirith, Denise Araújo Meira, Denise de Paulo M. Prochnow, Marcos Roberto Martins (o guri da turma), Maria Clarete Borges Andrade, Maria Cristina Martins e Vanessa Picolli, pelas aulas memoráveis e de muito bom humor, pelas incertezas e conquistas que juntos partilhamos; a vocês, obrigado pelo convívio fraterno.

À Angela Beirith - colega com quem dividi minhas angústias e descobertas sobre o tempo e que ao longo da jornada se tornou uma amiga preciosa -, obrigado pela generosidade e conforto nas horas difíceis.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente nas pessoas de Anderson Neves e Gabriela Vieira, sempre solícitos e gentis, pelo modo atencioso com que me fizeram sentir em casa.

Ao Wladimir e à Silvia, amigos queridos, que não me deixaram desanimar e sempre me apoiaram nos momentos bons e difíceis, pela amizade singela, da qual faço questão de cuidar bem.

À Maristela e à Claudia, amigas também de todas as horas; por sua solidariedade, obrigado, e pela amizade, guardada com muito carinho.

Aos amigos Dagmar e Cristiano, sempre atentos e generosos.

À tia Aidê, companheira em todas as horas, por haver sabido entender meu isolamento.

À Márcia Terezinha de Borja Ramalho, pela leitura do trabalho e por sua amizade carinhosa.

Às minhas colegas de trabalho, Aline e Keity, pelo respeito, convívio e carinho.

“Ninguém determina de antemão e do princípio ao fim o caminho que seguirá na vida. O máximo que fazemos é optar por trechos, com maior ou menor ousadia, à medida que prosseguimos em frente. Ocorre que, a cada novo trecho do caminho, nós nos deparamos com novas realidades e possibilidades desconhecidas que alteram não só as nossas expectativas sobre o futuro, mas que podem colocar o percurso já transcorrido sob uma nova luz e perspectiva. O conhecer modifica o conhecido” (EDUARDO GIANNETTI, 1997, p.55).

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa com que se investigou e procurou analisar nuances entre o prescrito e o vivido no que concerne à *construção e organização do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis, no período compreendido entre 1930 e 1940*. Com base na análise da repercussão local dos textos que estabelecem as reformas de ensino no estado, bem como nas lembranças de ex-alunos/as e professores/as, o trabalho visa a identificar movimentos de descontinuidades e persistências do conceito de tempo presentes na memória e nos documentos. Privilegia o diálogo com diferentes autores do campo da história e da historiografia da educação; mais especificamente, os relacionados à história cultural. Para explorar questões afetas à história da educação catarinense, incursiona pelos estudos produzidos a partir da década de 1990 em diversos programas de pós-graduação, especialmente o Programa da Universidade do Estado de Santa Catarina, além dos estudos produzidos na própria universidade. É preciso considerar que reflexões sobre o tema, além de recentes, são mais frequentes no âmbito internacional do que nacional. Sempre que possível, serão adotadas como referência. Em relação ao desenvolvimento da temática, foi adotada a perspectiva de Vinão Frago (1998), que concebe a arquitetura temporal como uma construção social permeada pela cultura e pelos sujeitos que a produzem. Outra perspectiva de análise utilizada é a de Rita Galllego (2003), que assinala que a criança, ao entrar na escola, sofre uma alteração brutal de ritmos, horários e regras minuciosas de trabalho e convivência. Para a autora, o tempo, como algo aprendido, internalizado pelos indivíduos e grupos sociais, transforma-se em normas e condutas a serem transmitidas e vivenciadas de determinadas maneiras. Com referência a fontes e procedimentos de pesquisa, optou-se pela legislação educacional do estado de Santa Catarina. Considera-se que tais documentos podem evidenciar marcas entre o que foi prescrito e normatizado pelos legisladores e o que foi incorporado/apropriado pela escola e seus usuários em escolas isoladas. Outra fonte das evidências e repercussões deste ideário no território pesquisado é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Palavras-chave: Tempo Escolar; Escolas Isoladas; Ensino Primário; Cultura Escolar.

ABSTRACT

This work presents the results of a research that investigated and tried to analyze nuances between the prescribed and the lived (experienced) in relation to the time construction and organization in distant schools of Florianópolis, in the period between 1930 and 1940. Based on the analysis of the local repercussion of texts which establish changes in education in Santa Catarina state as well as on ex-students and teachers' memories, it is tried to identify movements of discontinuity and persistency about the time concepts presented in documents and memory. Focus is given to the dialog among authors of history and education historiography, specially the ones related to cultural history, which conceptual similarities and particularities are of great importance for the present research. In order to investigate education history matters in Santa Catarina, studies produced on the 90's by many pos-graduation courses were strongly considered, specially the program of UDESC – *Universidade do Estado de Santa Catarina*. Studies produced by UFSC – *Universidade Federal de Santa Catarina* were considered as well. It is important to say that the introduction of school time as a constitutive element of school culture is recent; that these studies are more intensively produced in foreign countries; and that they are going to be adopted as a reference to this research whenever it is possible. In relation to the subject development, time architecture is understood from the perspective of Vinão Frago (1998), which states that the social construction is historically built by culture and by people who make it; being the school time affected by many other social times. Another analysis perspective is the one stated by Rita Gallego (2003), which emphasizes that children suffer a radical change in rhythm, time and also by the introduction of living and working rules when they start at school. According to the author, the ideas about time are not innate nor naturally elaborate, but a result of a socialization process. That is, the time is something learned and apprehended by individuals and by social groups which turns into rules and behavior to be passed and lived following determined ways. With regard with the research sources and procedures, the option was for the analysis of the educational legislation in Santa Catarina. It is considered that those documents can evidence signs between the prescribed and ruled by legislators and what was incorporate by school and by its users in distant schools. Another source of the evidences and repercussions of this ideário in the searched territory is the Manifesto of the Pioneers of the New Education.

Keywords: school time, distant schools, primary school, school culture.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO	18
1 A ESCOLA NO TEMPO: COR DO TEMPO EM ESCOLAS ISOLADAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS (1930 A 1940).....	28
1.1 O tempo individual e plural: da luz a querosene à energia elétrica.....	28
1.2 O tempo social e político dos anos de 1930: Em cena o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o pensamento de Anísio Teixeira	34
2 O TEMPO NA ESCOLA: A ORGANIZAÇÃO DOS NÍVEIS, ETAPAS, CICLOS E CURSOS	44
2.1. O tempo institucionalizado nas bases de organização do ensino primário em Santa Catarina	44
2.2. Dos livros e fichas de escrituração.....	52
2.3. Do regime de aula, do recreio e da promoção dos alunos.....	58
3 O TEMPO NA ESCOLA: MARCAS DE TEMPO NA ELABORAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR.....	64
3.1 Da matrícula e frequência	64
3.2. Datas festivas e trabalhos de fim de ano.....	71
3.3. Do período letivo e das férias	77
4 O TEMPO NA ESCOLA: A DISTRIBUIÇÃO SEMANAL E DIÁRIA DAS	

MATÉRIAS E ATIVIDADES.....	82
4.1. Da orientação do ensino e do programa: o tempo como mecanismo de organização e racionalidade curricular.....	82
4.2. O quadro de horários e a materialização do tempo e do trabalho: o tempo como instrumento de controle externo.....	87
TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	101
FONTES	103
ANEXOS.....	107

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da pesquisa que investigou e procurou analisar nuances entre o prescrito e o vivido no que concerne à construção e organização do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis, no período compreendido entre 1930 e 1940. A pesquisa se apoiou nos textos que estabelecem as reformas de ensino no estado de Santa Catarina, bem como nas lembranças de ex-alunos/as e professores/as, por meio dos quais buscou identificar movimentos de descontinuidades e persistências do conceito de tempo.

Na escolha do referencial teórico, privilegia-se o diálogo com diferentes autores do campo da história e da historiografia da educação, mais especificamente aqueles relacionados à história cultural, com similitudes e particularidades conceituais importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para explorar questões afetas à história da educação catarinense, fez-se uma incursão nos estudos produzidos a partir da década de 1990 em diversos programas de pós-graduação, especialmente o Programa da Universidade do Estado de Santa Catarina. Também se vale de estudos produzidos na Universidade Federal de Santa Catarina. É preciso considerar que reflexões sobre o tempo escolar como elemento constitutivo da cultura escolar é recente, mais raros no País e mais freqüentes no âmbito internacional. Sempre que possível, serão adotados como referência para o desenvolvimento deste trabalho.

No campo internacional, vale o registro, mesmo com o risco de deixar importantes estudos para trás, dos trabalhos de Brigitte Héraud, “Les rythmes scolaires. Bibliographie analytique” (Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1987); de Aniko Husti, “L’organisation du temps à l’école” (Paris: INRP, 1983); “École et temps” - Colóquio organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica da França, o INRP, realizado na Sorbonne, em Paris, nos dias 9 e 10 de abril de 1991.

Foram utilizados, ainda, “Histoire du temps scolaire em Europe”, organizado por Marie-Madeleine Compère (Paris: INRP Éditions Économica, 1997); “O tempo na escola”, organizado por Rogério Fernandes e Ana Christina Venancio Mignot (Porto, 2008); “Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)”, de António Carlos Luz Correia (Dissertação de Mestrado, Lisboa, 1996). No Brasil, destaca-se o trabalho de Rita Gallego, “Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)”, (Dissertação de Mestrado em Educação, São Paulo, 2003).

Em relação ao desenvolvimento da temática, foi adotada a perspectiva cunhada por Frago (1998), que concebe a arquitetura temporal como construção social historicamente permeada pela cultura e pelos sujeitos que a produzem, sendo o tempo escolar condicionante e condicionado por outros tempos sociais. Outra perspectiva de análise é a utilizada por Gallego (2003), que assinala que a criança, ao entrar na escola, sofre uma alteração brutal de ritmos, horários e regras minuciosas de trabalho e convivência. Para a autora, as idéias sobre o tempo não são inatas, nem naturalmente elaboradas, mas fruto do processo de socialização. Ou seja, o tempo é algo aprendido, internalizado pelos indivíduos e grupos sociais e se transforma em normas e condutas transmitidas e vivenciadas de determinadas maneiras. Desse modo, é possível localizar na construção do tempo escolar as marcas (experiências e formas de apropriação tanto individuais quanto coletivas) deixadas pelas sociedades em determinados períodos da história.

Os estudos acerca da cultura escolar auxiliam a compreender a construção do tempo escolar como categoria de análise. Juliá concebe a existência de duas culturas escolares (primária e secundária). Segundo este autor, a escola não é somente um local de aprendizagem, mas também de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo”, cujas rupturas ocorrem de forma quase imperceptível (JULIÁ, *apud* VIDAL, 2005). Em sua concepção:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIÁ, 2001, pp. 10-11).

Já Frago (2001, p. 33) remete à análise da cultura escolar como um movimento de descontinuidades e persistências “[...] No hay escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas”. Nesta abordagem, a cultura escolar é produzida por particularidades que caracterizam cada estabelecimento educacional, tais como organização do tempo, calendário, currículo, programas e métodos de ensino, entre outros, e delas produtora, permitindo, assim, identificar descontinuidades e persistências.

Com referência ao levantamento das fontes e procedimentos de pesquisa, opta-se pela legislação educacional do estado de Santa Catarina: leis e decretos que regulamentam o ensino primário; resoluções; portarias e circulares; documentos escolares (livros de escrituração, registros de frequência e matrícula e relatórios de inspeção escolar). Considera-se que estes documentos podem evidenciar marcas entre o que foi prescrito e normatizado pelos legisladores e o que foi incorporado/apropriado pela escola e seus usuários.

Somadas a estes documentos, as obras: “A Educação em Santa Catarina”, de Roberto Moreira (1954); “Educação no Brasil” (1972), de Anísio Teixeira; “Introdução ao estudo da Escola Nova” (2002), de Lourenço Filho, além das Revistas do Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos e de Estudos Pedagógicos de Florianópolis, entre outras. Também é importante o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujo propósito era renovar as finalidades da educação e os modos de funcionamento das escolas por meio de procedimentos cientificamente planejados, evidências de repercussões deste ideário no território pesquisado. Para os escolanovistas, a construção de novas concepções pedagógicas, de programas, métodos de ensino e a ampliação do tempo escolar resultariam em transformações da sociedade brasileira por meio da educação escolar.

No tratamento dos textos legislativos, recorre-se ao enfoque teórico-metodológico proposto por Faria Filho:

A lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social [...] outra possibilidade é pensar a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirado pela legislação (1998, p. 102 e 106).

Pode-se, então, pensar a legislação nestas duas perspectivas; como ordenamento jurídico da prática social e ação dos sujeitos como fontes inspiradoras da sua elaboração. Aqui caberia a pergunta: a escola se adapta à vida das pessoas e, por isso, a legislação é resultado das práticas sociais, ou são as pessoas que se adaptam à escola por meio do ordenamento legal e da prescrição?

Para aprofundar esta reflexão, confronta-se a legislação educacional com fontes orais, visando a reconstruir o objeto de pesquisa como um lugar de memória, pois,

[...] obriga cada um a se relembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade [...] a memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento (NORA, 1993, p.19).

Entre o que foi prescrito e o vivido há sempre um movimento, uma seleção das lembranças a serem recordadas. Sendo assim, a contrapartida da memória é o esquecimento, não sendo possível tudo lembrar, pois a memória é seletiva. Neste aspecto, a história é concebida como uma narrativa que constrói uma representação sobre o passado (PESAVENTO, 2003).

Por delimitação temporal, toma-se a década de 1930 a 1940, período de reconstrução educacional desencadeado por intelectuais em defesa da escola pública, gratuita e laica, resultando na criação do Ministério de Educação e Saúde em 1930. O ministério, órgão fundamental na organização do sistema educacional brasileiro, teria como objetivo central a construção de uma identidade nacional, “[...] com vistas a um projeto de recriação da cultura que atravessa todas as classes sociais” (NUNES, 2001, p. 7). A análise das mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais possibilitam compreender as concepções e propósitos do modelo de organização e construção do tempo escolar e sua repercussão em escolas isoladas. A área geográfica de estudo comporta quatro escolas localizadas no norte de Florianópolis. Na década de 1930, eram sete as Escolas Isoladas Municipais, número que não sofreu maiores alterações na década de 1940.

Como elementos estruturantes e organizadores do trabalho utiliza-se a tríplice estrutura da distribuição do tempo escolar desenvolvida por Frago (1998): meio disciplinador; mecanismo de organização e racionalidade curricular; instrumento de

controle externo. O tempo escolar é entendido como um tempo institucional, pessoal, cultural e individual. Institucional, porque, conforme o autor oferece diversas configurações, níveis, etapas, ciclos, cursos e ritos. Uma estrutura que acompanha toda a vida escolar dos indivíduos. Outra configuração temporal seria aquela estabelecida pelos calendários acadêmicos: dias letivos, datas festivas, recreios e férias, com início e fim determinados. Por fim, uma terceira modalidade, que diz respeito a atividades e disciplinas, duração, turnos, quadro de horários e distribuição das atividades, tarefas e programas; trata-se da micro e intra-história da instituição escolar.

Os conceitos de tempo são diferentes. Como, de acordo com a historiadora Sonia Miranda:

[...] os conceitos de tempo, história e evolução nem sempre tiveram o sentido a eles atribuídos nos dias de hoje, o desenvolvimento da cronologia e cronometria, se por um lado é resultado da evolução cultural do homem, por outro lado provoca impactos profundos na atitude mental e no modo de vida em diferentes civilizações (2005, p. 180).

Em face disso, a análise e a interpretação da temporalidade neste estudo se dará a partir de um determinado contexto histórico, entrecruzado pelas lembranças e apropriações que os sujeitos dela fizeram. Trata-se, sobretudo, da tentativa de compreender os marcos temporais de uma época, refletidos na escola por ex-alunos/as e professores/as.

Desde já, agradeço a acolhida dos/as srs/as Manoel Leopoldo Rosa (ex-aluno), Maria (nome fictício, professora), Dilma Andrade Cunha (professora) e Lídio Leopoldo Pinheiro (ex-aluno), personagens que contribuíram com suas experiências e vivências no mergulho em um tempo que se mostra longínquo e que, no entanto, para a história da educação brasileira, ainda é muito próximo. Por ser este um campo de investigação ainda pouco explorado, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir com os estudos da área de história da educação no município de Florianópolis, integrando-o às pesquisas sobre cultura escolar, principalmente no que diz respeito à conformação do tempo em Escolas Isoladas, evidenciadas nas marcas de tempo reconstruídas pela memória e pelos documentos.

Definidos os apoios teóricos e metodológicos da investigação, passa-se à sua estrutura. O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, “**A escola**

no tempo: cor do tempo em Escolas Isoladas do município de Florianópolis (1930-1940)”, busca-se reconstruir:

- as lembranças da infância e as vivências escolares de ex-alunos/as e professores/as, destacando a dimensão individual e plural;
- o modo de apropriação do tempo escolar de uma época;
- o contexto político e social da década de 1930, tendo como marco simbólico da reconstrução educacional o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na defesa da escola pública, gratuita e laica, e na renovação das práticas escolares.

Aliado a este contexto, introduziram-se a trajetória e o pensamento de Anísio Teixeira, que conferem ao tempo escolar dimensões de integralidade em oposição ao tempo compartimentado das atividades escolares.

O segundo capítulo, “**O tempo na escola:** a organização dos níveis, etapas, ciclos e cursos”, é dedicado:

- à análise do tempo institucional, refletido em regulamentos para o ensino primário em Santa Catarina, evidenciando descontinuidades e persistências na organização e construção do tempo escolar;
- à fiscalização exercida pelos inspetores sobre as atividades escolares por meio dos livros de escrituração, caracterizando o excessivo controle normativo da época, principalmente da década de 1940;
- ao regime de aula, a partir do ritual diário e da apropriação do tempo escolar por parte de alunos/as e professores/as das Escolas Isoladas;
- ao recreio como prática que atravessa a legislação em estudo, indicando a utilização dos preceitos biológicos e psicológicos na compreensão do desenvolvimento dos alunos (como: descansar e brincar são elementos pedagógicos importantes);
- à promoção dos alunos e ao alto índice de reprovações identificadas nos livros de registros escolares, simbolizando o retrato de uma época vivida no município de Florianópolis como no restante do País.

O terceiro capítulo, “**O tempo na escola:** marcas de tempo na elaboração do calendário escolar”, destaca:

- a matrícula e a frequência, associadas aos princípios de obrigatoriedade, gratuidade e laicidade defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e como estratégia educacional do período;

- as datas festivas e trabalhos de fim de ano, demarcando a causa cívica e o patriotismo como elementos na construção de uma identidade nacional;

- a incorporação das festas religiosas no calendário escolar, apesar do caráter laico da educação nacional;

- o período letivo e de férias, que revelam datas específicas para início e término das atividades ao longo do ano; embora indiquem um calendário uniforme, este nem sempre foi fielmente executado pelas Escolas Isoladas.

No quarto capítulo, “**O tempo na escola:** a distribuição semanal e diária das matérias e atividades”, pretende-se, a partir da orientação do ensino e do programa:

- identificar os mecanismos de organização e racionalidade curricular contidas na distribuição das matérias e a forma como professores/as de Escolas Isoladas se apropriaram e/ou organizaram estes aspectos na prática pedagógica: o que ensinar e o tempo destinado para ensinar;

- identificar o controle externo exercido pelos inspetores escolares e pela legislação em vigor por meio do quadro de horários e da materialização do tempo e do trabalho.

Como fecho do trabalho, fazem-se algumas considerações sobre as descontinuidades e persistências nos regulamentos de ensino que determinam os tempos para o ensino primário, assim como sobre os rituais produzidos no interior das Escolas Isoladas por professores/as e alunos/as, com o que se provocam mudanças na forma de operar o tempo escolar. As múltiplas dimensões do tempo na escola levam a crer que, para além das prescrições com vistas à homogeneização do ensino primário, há um conjunto de variáveis que condiciona e é condicionado pelos/as sujeitos, envolvendo uma trama de relações, interações, conflitos e subjetividades que conferirão a cada estabelecimento educacional uma cultura particular.

INTRODUÇÃO

Se transformarmos em verbo o substantivo “tempo”, constataremos de imediato que não podemos separar inteiramente a determinação temporal dos acontecimentos sociais e a dos acontecimentos físicos [...] com o desenvolvimento dos instrumentos de medição do tempo fabricados pelo homem, a determinação do tempo social ganhou autonomia, certamente, em relação à do tempo físico (ELIAS, 1998, p. 38).

Para Elias (1998), no contexto da física e da filosofia, conceito de tempo representa um alto nível de síntese; no entanto, na prática das sociedades humanas, reduz-se a um mecanismo de regulação cuja força coercitiva se percebe quando se chega atrasado a um encontro importante. Essa evolução do tempo, segundo ele, não tem fim, ou antes, não tem começo. São transformações desconhecidas ou mal compreendidas que necessitariam de um começo imaginário. O tempo é antes de tudo um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem.

Foram necessários milênios para que a noção de tempo fosse assim depurada. Nesta perspectiva, como símbolo social e, portanto, fruto da construção humana, o tempo se apresenta de diferentes modos ao longo da história, com interpretações e ritmos muito particulares em cada estágio vivido pelas sociedades.

Com o tempo escolar não é diferente. Se no século XIX se atribuiu importância a fatores relacionados ao conforto dos alunos, como luz, ventilação e condições de higiene, o século XX, em contrapartida, destacou outra variável associada ao conforto: a eficiência (GALLEGO, 2003), que remete de imediato ao slogan “produzir mais em menos tempo”, uma das características do mundo moderno. O tempo escolar revela-se, assim, como dimensão do ensino perpassada por aprendizagens, de interiorização de comportamentos e de representações sociais que atuam como elementos significativos na construção social e histórica da realidade.

Para Saviani (2007, p. 12):

[...] o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação [...] e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

Ler e escrever significa pré-requisito, porta de entrada para o progresso individual e coletivo nessa sociedade que se organiza diferentemente nos estados da Federação. Nessa sociedade, a racionalização do tempo se traduzirá em fragmentação das atividades escolares por meio de relógios que estabelecem horários e de calendários que determinam o que deverá ser realizado e comemorado ao longo dos meses e do ano.

No Brasil, o processo de institucionalização da escolarização básica, que se reflete na construção de um tempo escolar, ocorreu de forma lenta e distinta nas diferentes regiões. No início do século XX, a realidade da escola elementar catarinense se constituía de analfabetos, uma vez que não havia propriamente um sistema popular de ensino. “Quem quisesse dar aos filhos alguma instrução, tinha que mantê-los em certas cidades mais adiantadas, onde, por iniciativa particular ou dos poderes locais, havia escola de primeiras letras” (MOREIRA, 1954)¹.

Um dos problemas enfrentados na criação de escolas era a necessidade de construir estradas e meios de comunicação que interligassem as diferentes regiões do estado. Como consequência da impossibilidade imediata de se criar um grande

¹ MOREIRA, João Roberto. **A Educação em Santa Catarina**. RJ: MEC/INEP, 1954, p. 103. João Roberto Moreira foi professor e diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis no período de 1937 a 1943. Cria, em 1941, a **Revista Estudos Educacionais**, espaço de divulgação das principais idéias educacionais que circulavam no País, escrita por professores e alunos do Instituto de Educação de Florianópolis. Publica, em 1954, pelo Instituto Nacional de Assuntos Pedagógicos, órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura - INEP – e sob a direção de Anísio Teixeira, a monografia intitulada **A EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA**, na qual focaliza os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do sistema estadual catarinense. Como intelectual João Roberto Moreira foi incansável na busca de ações que objetivassem, sobretudo, a qualificação da formação de professores por meio de mudanças na estrutura e nos currículos dos cursos. Em 1947, após realizar concurso de ingresso, Moreira foi trabalhar no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Suas formulações teóricas acerca dos assuntos educacionais foi notadamente reconhecida pelos principais e mais influentes intelectuais desse período, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Roger Bastide. Para saber mais sobre este importante intelectual catarinense, ver DANIEL, Leziany Silveira. Destinatário: João Roberto Moreira. As relações constituídas por esse intelectual-educador em terras catarinenses (décadas de 1930 e 1940). In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia da (orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)** Florianópolis; NUP/CED/UFSC, 2005.

número de escolas reunidas, com capacidade para atender a quatro turmas ou grupos escolares com um número superior de turmas, impõe-se, como solução para o processo de escolarização, a Escola Isolada, pequena, com capacidade para 30 ou 40 alunos. Este fato é evidenciado em relatório² de 1928, com a criação de mais escolas no estado, em decorrência da franca expansão do ensino primário por todo o território nacional.

Os pedidos de criação de escolas só tem sido atendidos, ou quando as populações interessadas doam ou cedem casa e material para o funcionamento das aulas, feito mediante escriptura pública, num praso nunca inferior a cinco annos, ou quando interessadas as prefeituras municipaes, responderem ellas pelo material escolar e o pagamento de alugueis da casa, lavrado o termo de responsabilidade em livro especial existente na Directoria da Instrucção Publica (RELATÓRIO, 1928, p. 152³)

Segundo a legislação, para a instalação das Escolas Isoladas era necessária a verificação, por parte de inspetores escolares, das condições, da existência de prédio, do mobiliário escolar e residência para o professor na localidade, da cessão gratuita ou doação do prédio, mediante escritura legal e da distância, num raio de três quilômetros, entre uma escola municipal e uma estadual. Verifica-se, no entanto, o uso de casas, muitas vezes dos/as próprios/as professores/as no atendimento aos alunos. Os trabalhos de inspeção escolar estavam a cargo dos inspetores Luiz Sanches Bezerra Trindade (que acumulava a função de diretor do expediente da diretoria), de Antonio Gasparello, João dos Santos Areão e Godogredo Oliveira. Depois de instaladas as escolas, cabia aos inspetores fiscalizar e orientar o trabalho administrativo-pedagógico, que incluía também a construção e organização temporal das escolas.

Neste aspecto, para Escolano (2008, p. 241), a dimensão do tempo na escola constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar. Estrutural, porque fixa o ordenamento da instituição por meio de horários calendários. Estruturante, por sua influência e interação com outros elementos que formam a vida escolar - como o espaço, o currículo, a conduta dos sujeitos -, entre outros. Assim, se por um lado se fixa o tempo para as diversas atividades escolares, por outro há elementos externos que afetam e por vezes redimensionam a organização temporal

² Neste trabalho será mantida a grafia dos “documentos de época”.

³ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e da Justiça. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder**. 1928.

da escola. Correia (2008, p. 125) aponta o horário e o calendário escolar como referências simbólicas da construção do tempo. Adverte, porém, que “há toda uma multitude de procedimentos e interações quotidianas, de estruturação de actividades que envolvem desde a consciência subjectiva individual do tempo à organização colectiva dos ritmos e durações”.

No levantamento de dados junto às escolas⁴ que serviram de fonte neste estudo, foi possível observar que, descolada dos horários, do programa e do calendário oficial, havia uma dimensão temporal construída pelos/as professores/as e pelos/as alunos/as, seja pela definição das matérias a serem ministradas ou das datas a serem festejadas, seja pela duração das atividades. Segundo alunos/as e professores/as, elementos como deslocamento, clima e trabalho das crianças junto aos pais também afetam e redimensionam o tempo escolar. Todos estes elementos conferem a cada estabelecimento um modo singular de operacionalizar o tempo – as descontinuidades e persistências entre o prescrito e o vivido na escola.

Instaladas em regiões distantes do centro urbano, as Escolas Isoladas contempladas neste estudo representavam, todavia, a necessidade de escolarizar. Representavam um local em que se deveria ensinar a ler e a escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social. O tempo passaria a constituir elemento organizador das atividades escolares e também das experiências sociais de meninos e meninas que passaram a partilhar o mesmo professor e a mesma sala de aula, com atividades divididas no quadro para todos os anos do ensino primário, por um período de quatro horas diárias. Com o aumento da população, a demanda por vagas cresceu, fato que levou a introduzir um segundo turno a partir da década de 1950.

O desdobramento do período escolar ocorre na Escola Mista Municipal de

⁴ As escolas que compõem esta pesquisa são a Escola Isolada Municipal da Ponta Grossa (como a casa não existe mais e não foi possível localizar documentos desse período, o trabalho teve por base entrevista com ex-aluno); Escola Isolada Municipal de Ratones, onde foram localizados livros de escrituração escolar, além de entrevista com ex-professora; Escola Isolada da Vargem Pequena, com entrevista de ex-aluno; finalmente, a Escola Isolada Municipal Canto do Lamim, onde também só se conseguiu uma entrevista com uma ex-professora. As escolas localizavam-se em Canasvieiras, balneário situado ao norte de Florianópolis, que então se caracterizava por grandes extensões de áreas rurais.

Ratones⁵, em 1957, sob o decreto nº. 9, de 1º de março. Nas outras três escolas não foram encontrados registros sobre o desdobramento do período escolar; entretanto, conforme as entrevistas e a legislação do período, isto se dá efetivamente a partir de 1950.

Faz-se necessário destacar que a década de 1930 representará um dos marcos do movimento de renovação educacional desencadeado pelos liberais republicanos, adeptos da Escola Nova desde meados de 1920. Para Hilsdorf (2007, p. 95), “enquanto especialistas do ensino e tradicionais adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo, pondo em prática as idéias que defendiam [...]”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornar-se-á um importante símbolo da renovação educacional em 1932, destacando-se pela defesa da escola pública, gratuita e laica, como também na proposição de novos métodos de ensino que incidirão sobre a organização do tempo escolar. “Opera-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares, nelas se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e dos espaços escolares” (CARVALHO, 2002, p. 375).

Esta visão é também compartilhada por Gondra (2007, p. 224-225). Para ele, “a presença da infância na cena social vai ter um reatamento nas reflexões relativas aos espaços específicos destinados à criança [...] é a escola que passa a ser o principal lugar de aculturação da infância [...]”. O autor refere-se à escola como instituição na qual os indivíduos tendem a passar um tempo cada vez mais prolongado, proposta, inclusive, defendida e executada por Anísio Teixeira na década de 1930, no Distrito Federal e na Escola Parque⁶ em Salvador, no estado da Bahia, no final da década de 1940.

⁵ A Escola Isolada Municipal de Ratones foi criada pelo decreto nº. 20, de 11 de setembro de 1946; porém, a escola funcionava desde 1941, conforme registros encontrados nos livros de escrituração.

⁶ Para Anísio Teixeira, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Sua experiência na Escola Parque – Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro - objetivava a universalização integral do homem comum. Num período, os alunos estudavam nas Escolas-Classes destinadas ao desenvolvimento intelectual; no outro, os alunos participavam da Escola Parque, onde se ministravam oficinas, atividades socioeducativas, esporte, literatura. A Escola Parque foi inspirada nos modelos de escola propostos por William James e John Dewey: “Educar para a vida e para a democracia formariam o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz. Para saber mais”, ver em CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro**. Estud. av, São Paulo, v.15, n.42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

Constata-se que a ampliação do tempo de permanência dos/as alunos/as não foi identificada nas escolas pesquisadas; pelo contrário, o trabalho de agricultura, pesca e as atividades domésticas impediam até mesmo a frequência regular e interferiam, na maioria das vezes, no aproveitamento escolar. O tempo construído para e pela escola caracteriza-se nas décadas de 1930 e 1940 por variações na organização temporal do seu funcionamento, haja vista as características das comunidades onde estão inseridas as Escolas Isoladas.

Observa-se, neste período, que a criação de escolas primárias se faz notar de forma expressiva no País. Em relação ao município de Florianópolis, o número de Escolas Isoladas corresponde a 22 unidades em 1936 (MOVIMENTO DO ANO LETIVO, 1936, p.27). No estado são 2.447 unidades em 1937, incluindo escolas isoladas estaduais, escolas isoladas municipais, escolas particulares subvencionais, grupos escolares e normais primárias. O governador do estado, Nerêu Ramos, eleito em 1935, permanece no cargo até 1937. Com o Golpe de Estado, é mantido como interventor até 1945; no entanto, segundo Corrêa (2005, p. 318), “os problemas básicos, como falta de saneamento, luz e água, que muito prejudicava a cidade, foram praticamente esquecidos, apesar de, por algum tempo, ter estado à testa da Prefeitura Municipal, Mauro Ramos, um dos irmãos do Interventor”. Esta situação permanecerá, conforme este autor, durante a administração do governador Aderbal Ramos da Silva, de 1947 a 1951.

Quadro de precariedade que naturalmente se refletirá nas Escolas Isoladas, onde não havia banheiros e luz elétrica. “A iluminação pública da cidade era feita através de lampiões e de azeite de baleias (CORRÊA, 2005, p. 299). Era comum, inclusive, as crianças serem medicadas devido a doenças causadas pela precariedade das condições de higiene. As necessidades fisiológicas eram sanadas na escola do sr. Manoel, ex-aluno, com a utilização de um caramujo como sinal, revelando um ordenamento que possibilitaria ao professor controlar o tempo de permanência dos/as alunos/as fora da sala de aula:

Lá fora tinha um caramujo, tu sabes que naquele tempo não tinha banheiro, não tinha patente, era tudo mato, então pegava o caramujo e já sabia que tinha alguém fora, quando voltava colocava na mesa do professor. Se o camarada demorava era porque tava aprontando e aí o professor pegava pela orelha e mandava sentar na classe, porque ele não dava arrego

(MANOEL LEOPOLDO, 2007)⁷.

Sobre a precariedade das escolas isoladas no País, Faria Filho (2000, p. 30) destaca:

[...] produzia-se a representação da “escola isolada”, aquela que funcionava na casa dos professores e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educativa e salvacionista republicana, materializada na educação primária.

Se na década de 1930, a escola representava a possibilidade de inserção nos novos conhecimentos produzidos pela modernidade com o avanço das ciências, isto não se concretizou nas Escolas Isoladas em estudo. A distância do centro urbano pode ter sido um dos motivos que a levaram a ter um caráter eminentemente prático e alheio às transformações sociais e políticas que, de forma geral, rapidamente ocorriam na sociedade brasileira. O ensino tinha como finalidade ensinar a ler e a escrever e, dessa forma, minimizar os altos índices de analfabetismo registrados no município e no estado, cabendo às Escolas Isoladas a tarefa de alfabetização junto às comunidades, até porque “o analfabetismo passava a ser a marca da inaptidão para o progresso” (CARVALHO, 1989, p. 40). As Escolas Isoladas desempenharam, neste aspecto, em que pese a precariedade de suas instalações e da formação de seus professores, importante papel na institucionalização do ensino primário nas diferentes regiões do País.

Embora a década de 1940, marcada pelo Estado Novo e seu excessivo controle normativo, possuisse um modelo de escolarização voltado para o dever cívico, a construção de uma identidade nacional e a formação do homem servil e trabalhador, isto não foi suficiente, conforme os entrevistados, para provocar mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e na construção do tempo em Escolas Isoladas; pelo contrário, mantiveram o mesmo ritual e as mesmas características de precariedade, ao som do hino nacional, entoado todas as manhãs, simbolizando o cumprimento do dever cívico.

Para Carvalho (1989, p. 13), “[...] organizar o trabalho nacional era, sobretudo

⁷ Os textos de entrevistas transcritos neste trabalho sofreram adequações na grafia, preservando, entretanto, fidelidade ao seu conteúdo.

– com o concurso de uma escola que disseminasse “não o perigoso conhecimento exclusivo das letras, mas a consciência do dever domiciliário” -, fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para as cidades e a vitalizar a produção rural”.

Por conseguinte, espaços, tempos e conhecimentos escolares foram sendo produzidos distintamente ao longo da história da educação e se constituíram em grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário que viesse a atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e às reivindicações da população (FARIA FILHO e VIDAL, 2000)⁸. No estado e no município, os esforços para ampliação de escolas são identificados nos relatórios enviados pelo interventor do estado ao presidente da República, Getúlio Vargas, na década de 1940. Remetidos anualmente, demonstram o empenho na criação de mais escolas primárias e, conseqüentemente, no aumento de oferta de vagas, sinalizando o caráter estratégico da educação neste período.

Em relatório⁹ apresentado pelo interventor federal Nerêu Ramos, em 1941, ao presidente da República, Getúlio Vargas, sobre a situação do ensino no estado em 1939, o número de escolas estaduais localizadas no município perfazia um total de 47 Escolas Isoladas; em 1940, este número baixa para 43. No mesmo relatório, o número de escolas municipais de Florianópolis era de 25 em 1939 e de 27 em 1940, números que não sofreram maiores alterações em relação aos períodos anteriores. De qualquer forma, relata o governador, “os municípios vêm cuidando com inegável

⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v., nº 14, Mai/Jun/jul/Ago, 2000. Neste artigo os autores chamam a atenção para a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços sociais, sendo a construção de espaços adequados para o ensino, bem como, a definição de tempos de aprendizagem reclamadas desde o século XVIII. A definição de aprendizagem segundo os autores estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria. Os tempos e espaços são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los em anos, séries, horários, relógios, salas, etc. devem ser compreendidas como processo/ou movimento em direção a institucionalização da escola.

⁹ Relatório apresentado ao exmo. sr. presidente da República pelo dr. Nerêu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1941. Neste relatório, o governador ressalta que, a partir de 1930, com as medidas adotadas pelo Estado, o número de escolas municipais cresceu. Em Florianópolis, no ano de 1935, havia 22 escolas, número que se manteve em 1936 e aumentou para 27 em 1937. Este número é contraditório, pois, a pesquisa revelou que em 1939 havia 25 escolas, como também permitiu levantar a hipótese de poder ter havido um decréscimo no intervalo de dois anos devido ao desdobramento de algumas unidades.

carinho do ensino primário, que é fiscalizado pelo Estado”.

Na análise de Cabral Filho (2004), no primeiro quartel do século XX no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis as Escolas Isoladas existiam em maior número e não poderiam ser mantidas com matrícula inferior a 25 alunos, dos quais 15, no mínimo, em idade obrigatória; entretanto, o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário de 1946 prevê o fechamento dessas escolas. Em pesquisa realizada sobre o surgimento da rede municipal de ensino de Florianópolis, na literatura educacional do período e no auge do processo de expansão da escola pública, o autor identifica justamente o contrário. O número de Escolas Isoladas municipais em Florianópolis em 1947 corresponde a 43 unidades, quando o estado possuía no município, entre grupos escolares, escolas isoladas e cursos complementares, um total de 59 escolas, demonstrando não só a permanência destas escolas, como a sua ampliação.

Uma das explicações é que a escola se viu obrigada a promover o desdobramento dos turnos para atender à demanda, chegando, em alguns momentos, a adotar quatro turnos. Isto explicaria em parte o número de Escolas Isoladas entre as décadas de 1930 e 1940. Aliado ao projeto desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo, o governo estadual de Nerêu Ramos (1937-1945) dedicou-se acirradamente ao processo de homogeneização da população catarinense, que apresentava um contingente significativo de imigrantes (principalmente alemães e italianos), com línguas, hábitos e costumes bastante distintos. Caberia à escola socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípios definidos por um discurso científico e racional (SILVA; DANIEL e DAROS, 2005).

Neste período à frente do Ministério da Educação e Saúde, o ministro Gustavo Capanema (1934 a 1945) reforça o nacionalismo defendido pelo regime do Estado Novo: a formação do sentimento patriótico no ensino primário e o desenvolvimento da consciência patriótica no ensino secundário (HILSDORF, 2007). A organização e a construção do tempo escolar assumem contornos mais rígidos. A normatização e a fiscalização, no que diz respeito a cumprimento de dias letivos, horário de início e término das atividades, se configurarão em aspectos estruturantes da vida escolar.

A medida do tempo como instrumento de domínio e poder, traduzida nos

relógios, é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem, conforme entendimento de Le Goff (2003). Estes, por sua vez, determinam e fragmentam o comportamento e a conduta dos indivíduos, tornando-se elemento constitutivo na conformação do Estado moderno e de suas instituições. Conformação identificada no modelo de instituição escolar criado no Brasil e que revela na sua organização e funcionamento demandas desencadeadas pelo processo de industrialização e urbanização advindos com a instalação da República no século XIX.

Marcas de um tempo de desenvolvimento e modernização urbana por um lado, e que, no, entanto, chegaram muito lentamente às Escolas Isoladas em estudo, dificultando, assim, a mobilidade social defendida por Anísio Teixeira, qual seja, “a escola deveria dar a todos ‘aquele lastro mínimo de educação’, capaz de estabilizar e dar à nação condições de desenvolvimento social” (TEIXEIRA, 1996, p. 85). Na sua concepção, a unificação democrática de um povo depende de todas as camadas sociais, sobretudo as mais baixas, e somente a educação poderá promover a sua ascensão social. A ampliação do tempo de permanência na escola, neste aspecto, favoreceria a formação integral dos/as alunos/as, expandindo seus conhecimentos sobre a vida e sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Apesar do atraso das Escolas Isoladas do município de Florianópolis e da pouca atenção a elas conferida pelas autoridades municipais - com evidente prejuízo sobre a formação de professores e alunos -, a *apropriação* de uns e outros sobre o tempo prescrito e o vivido na escola permitiu aos primeiros cumprir o requisito básico de ensinar a ler e a escrever e aos segundos (alunos), de ingressarem no novo ordenamento social.

Passo importante para um período em que a educação e, principalmente, o ensino primário adquiriram centralidade no cenário político, então associados ao progresso econômico e social do País.

1 A ESCOLA NO TEMPO: COR DO TEMPO EM ESCOLAS ISOLADAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS (1930 A 1940)

Contava-se nos dedos das mãos o número de automóveis que passavam diariamente levantando enorme nuvem de poeira pela antiga rodovia de chão batido, Vergílio Várzea, que ligava o centro ao norte da ilha. Tempo dos ternos de reis, dos paus-de-fita, dos bois-de-mamão, que percorriam todas as comunidades do distrito de Canasvieiras¹⁰ visitando casa por casa; dos bailes residenciais animados por gaitas de fole e pandeiros; das farras de boi onde os policiais participavam como agentes da brincadeira e não como agentes de repressão, como acontece hoje. Período em que os homens, após o trabalho, reuniam-se nas vendas para trocar idéias sobre lavoura, pesca e gado e as senhoras se reuniam nas casas das amigas para conversarem sobre diversos assuntos, enquanto as crianças brincavam no terreiro iluminado pela lua, e os jovens casais namoravam às sombras noturnas das árvores. Nos domingos sem a farra do boi, o lazer dos homens era passear com a gaiola de passarinho na palma da mão, exibindo orgulhosos o canto dos pássaros preferidos (LÍDIO PINHEIRO, p. 6, 2005)¹¹.

1.1 O tempo individual e plural: da luz a querosene à energia elétrica

O Tempo perguntou ao Tempo, quanto Tempo o Tempo tem, o Tempo respondeu ao Tempo, que o Tempo tem tanto Tempo, quanto Tempo o Tempo tem... (...).

Esta quadrinha¹² oriunda da sabedoria popular indica a complexidade

¹⁰ O distrito de Canasvieiras, localizado ao norte da ilha de Santa Catarina, compreendia Ponta das Canas, Ponta Grossa, Vargem Grande e Vargem Pequena (CABRAL, 2004, p. 213).

¹¹ PINHEIRO, Lídio Leopoldo. **Conhecendo a história das intendências**. Jornal Rotadilha, Canasvieiras - Florianópolis, 2005. O artigo é guardado com outros que o sr. Lídio costumeiramente envia para publicação em pequenos jornais de circulação no norte da Ilha de Florianópolis. O artigo foi recolhido na data da entrevista realizada pela pesquisadora em 3/03/08.

¹² Quadrinha retirada em artigo de CARVALHO, Regina Maria L. Lopes. **Tempo e psicanálise**. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). Quanto Tempo o Tempo tem! Campinas:

imediate para se conhecer o tempo que não se deixa conhecer. Para cada um, o tempo tem uma construção diferente: o tempo da criança é diferente daquele vivenciado pelos adultos, que também se diferencia na memória dos mais velhos. É possível dizer que o tempo possui cores e nuances que se modificam ao longo da história dos indivíduos e das sociedades, podendo ser contado, narrado, vivido, pensado, imaginado, e até medido, de diferentes modos.

“O professor era aguardado do alto do morro; quando a maré subia, o cavalo não fazia a travessia, e as crianças logo sabiam que naquele dia não haveria aula” (MANOEL LEOPOLDO, 2007). Esta frase, colhida em entrevista¹³, revela memórias de um senhor de 85 anos, Manoel Leopoldo da Rosa, nascido em 1922, o mais antigo morador da Praia do Forte, localizada ao norte de Florianópolis. O segundo nome é uma homenagem ao pai, o que era bastante comum à época. Frago (2000) diz que todas as pessoas, sem exceção, recriam o passado e misturam recordações e esquecimentos. É nesse movimento que ele recorda a Escola Isolada da Ponta Grossa, freqüentada por apenas seis meses.

Esse foi o período de sua escolarização. Teve que abandonar os estudos para ajudar o pai nas atividades de pesca e agricultura. “Eu tenho muito pouco tempo de escola; só sei fazer o meu nome e mal e mal. O meu pai tirou, porque o serviço era maior e naquele tempo o estudo também não era tão valorizado como é hoje” (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

Lembra que a escola no início da década de 1930 era numa casa de madeira, com carteiras que comportavam quatro alunos, reunidos numa mesma sala do 1º ao 4º ano, com aulas somente no período matutino e um único professor. “Era um velhinho de 60 anos, Zé Birito”. Este, por sua vez, residia na praia das Canasvieiras, balneário localizado também ao norte da cidade. Fazia seu deslocamento até a escola a cavalo. A escola era de tão difícil acesso, os alunos o aguardavam no alto do morro. Se a maré estivesse alta, o professor não conseguiria chegar até a escola; naquele dia, portanto, não haveria aula. O mar tornara-se, então, o marcador

Alínea, 2005. pp. 13-23.

¹³ Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila, em 19/12/2007, na residência do sr. Manoel, construída entre pedras que contornam a praça. O acesso só é possível a pé. A vista, direta sobre o mar e a mata nativa. O entrevistado, bastante solícito, falante e de uma memória invejável. A Praia do Forte está localizada na parte norte de Florianópolis e compõe, juntamente com a praia da Daniela e Jurerê, um dos principais cartões postais da cidade.

temporal da atividade escolar. As condições da maré permitiriam ou não a realização de mais um dia de aula.

Estas lembranças possibilitam, com base na análise das características que compunham o cenário local e, sobretudo, à luz dos significados do tempo na memória de ex-alunos/as e professores/as que freqüentaram Escolas Isoladas¹⁴, identificar nuances entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar. Em relação ao panorama educacional no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis nos períodos de 1930¹⁵ e 1940¹⁶, caracterizar-se-ão dois modelos de escolarização. O primeiro, com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, está relacionado aos ideais da escola pública, gratuita e laica, na renovação dos métodos de ensino e na ampliação do tempo escolar. A escola, por sua vez, constituiria o local onde os sujeitos seriam inseridos numa nova ordem de progresso social. O segundo, fruto de ações implementadas durante o regime do Estado Novo, diz respeito ao processo de nacionalização, centralização e normas que objetivavam a formação do homem cívico e devotado à nação. Embora inspirados nos princípios da Escola Nova, os modelos apresentam diferenças em relação à construção e organização do tempo escolar. Isto se deve, em parte, às alterações provocadas pelo cenário político e social do período e à forma como este conceito fora apropriado pelos legisladores e pelos/as usuários/as da escola.

Tais mudanças repercutiriam em Florianópolis, pois, é a partir de 1930 que o município passa a sofrer influências de políticas estaduais e federais, com significativas alterações na vida da população local, expandindo o desenho urbano e definindo um novo perfil populacional (CABRAL FILHO, 2004). Para Corrêa (2005, p.

¹⁴ Em 1930, são 22 unidades, número que sobe para 27 ao final da década. A região pesquisada, norte de Florianópolis, possuía neste período sete (7) Escolas Isoladas, localizadas em Ratoles (Sede do distrito), Canto do Moreira (também em Ratoles), Vargem Pequena (Canasvieiras), Ponta Grossa (Canasvieiras), Vargem Grande (Cachoeira), Ponta das Canas (Canasvieiras) e Santa Cruz (Cachoeira). Fonte: Relatório do Prefeito Mauro Ramos. Exercício de 1939, Florianópolis. No final de 1940, este número praticamente duplica: serão 43 Escolas Isoladas Municipais.

¹⁵ A década de 1930 tem como característica o crescimento do aparato e do poder estatal do governo federal. A redefinição da correlação de forças políticas no país - divergências políticas em relação às doutrinas pedagógicas - ocorre de forma aberta. A busca pelo controle ideológico do aparelho escolar é alvo de disputas acirradas entre liberais e católicos. Para saber mais, ver em Nagle, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 308-336.

¹⁶ A década de 1940 traz a marca do autoritarismo imposto pelo Estado Novo (1937-1945) e que repercutirá no papel a ser desempenhado pelas escolas e pelos intelectuais do período. Para maior aprofundamento, ver MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. (Coleção corpo e alma do Brasil). São Paulo. RJ, 1979. pp. 129-198.

309), “a população do município da capital tinha dado um verdadeiro salto de 32.229 habitantes em 1900, para 51.476 em 1936”, aumento populacional que, na visão deste autor, de certa forma foi prejudicial ao equilíbrio social da cidade. Este número inclui moradores das zonas urbanas e rurais. Em 1940¹⁷, a população do município correspondia a 46.771 habitantes nas regiões urbanas e a 17.000 nas zonas rurais (CECA, 1996), número que implicaria a criação de mais escolas.

Até 1934, o ensino está subordinado à Diretoria de Instrução Pública da Secretaria do Interior e Justiça do Estado de Santa Catarina. Este é o órgão que orienta a organização e funcionamento das escolas estaduais, municipais e particulares. Com a publicação do decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935, a Diretoria de Instrução Pública passa a denominar-se Departamento de Educação (MOVIMENTO DO ANO LETIVO, 1936, p. 5) e tem como diretor Luiz Sanches Bezerra Trindade. Este, por sua vez, realiza a reforma de ensino que passaria a ser conhecida como Reforma Trindade, que tem como aspecto central o aperfeiçoamento dos professores e a nova organização do Instituto de Educação, que atenderá à escola normal primária, secundária e superior vocacional.

Neste período são colocados em prática os métodos da escola ativa e nela se ministram aulas experimentais aos magistrandos. Estas mudanças ocorrem, segundo o governador Nerêu Ramos, em decorrência das orientações traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado em Fortaleza no ano de 1934 (MOVIMENTO DO ANO LETIVO, 1936, p. 45), com repercussões sobre a legislação educacional catarinense, mas não necessariamente na prática pedagógica desenvolvida no interior da escola.

Isto se evidencia em relato de professora que lecionou em 1945. “Uma vez por mês havia reunião com todos/as professores/as no centro da cidade, o deslocamento levava duas horas, o ônibus saía pela manhã e só retornava no final do dia” (DILMA ANDRADE, 2008¹⁸). Sobre os novos métodos, comenta que os

¹⁷ Segundo Carlos Humberto Corrêa (2005), somente no final desta década a população passou a fazer uso das praias. A falta de estradas e de transporte impedia também que moradores das áreas urbanas pudessem conhecer o interior da cidade, o que provocaria o isolamento de certas comunidades e o difícil acesso ao progresso social difundido pelos governos.

¹⁸ Dilma Andrade Cunha, nascida em 1928, foi professora, em 1945, na Escola Estadual Isolada de Rua Velha. Após, passou a lecionar na Escola Municipal Isolada Canto do Lamim, no norte da Ilha, atualmente denominada Jurerê Internacional, praia que atrai muitos turistas, principalmente os

professores se assustavam um pouco. Ela, por exemplo, utilizava o método sintético¹⁹ e a Cartilha Fontes. Lecionou do 1º ao 4º ano. Os alunos eram atendidos das 8h00 às 12h00, somente no turno matutino. O uso do tinteiro, quatro crianças dispostas por cada carteira, o mesmo professor lecionando do 1º ao 4º ano, por um período de quatro horas, mantivera-se igual à forma adotada na década de 1930.

Lídio Leopoldo²⁰, ex-aluno, descreve a década de 1940 e início de 1950 como um tempo no qual 95% da população local era nativa e vivia da pesca e da agricultura de subsistência; tempo dos engenhos de açúcar e farinha de mandioca, das carretas puxadas a cavalo, que vendiam peixe de porta em porta, chamando os moradores ao toque da buzina feita de chifre de boi. Um tempo em que não havia energia elétrica, poucos automóveis, e a lua iluminava os terreiros. Para ele, a escola significava um ponto de encontro entre as crianças da localidade e servia para aprender a ler e a escrever. A importância dada à escola como espaço de inserção social só foi percebida quando foi trabalhar em Santos, cidade litorânea do estado de São Paulo, em 1961, aos quinze anos. Fato que demonstra a diferença entre os conhecimentos desenvolvidos na escola em que estudou e aqueles ministrados nos centros urbanos.

estrangeiros, devido à infra-estrutura e às belas paisagens. Dona Dilma lecionará em 1957, no Grupo Escolar Osmar Cunha, em Canasvieiras. Aposenta-se 1982. Possuía, em 1944, apenas o ensino primário; a formação complementar só ocorreria na década de 1950, através de curso ministrado por Elpídio Barbosa, diretor de Instrução Pública na década de 1940. Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila e a Angela Beirith, em 12/5/08.

¹⁹ MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Em conferência realizada em 2006, a autora esclarece sobre o método sintético. Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as "séries" e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as "aulas régias", já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento nesse tipo de escola, o ensino dependia muito mais do empenho de professor e dos alunos para subsistir. O material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora na segunda metade do século XIX houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas "cartas de ABC" e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da sílaba (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da sílaba), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, aos ditados e à formação de frases, enfatizando-se o desenho das letras. Disponível em < [http:// portal.mec.gov.br/seb](http://portal.mec.gov.br/seb) > Acesso em: 10 de jun. de 2008.

²⁰ Lídio Leopoldo, nascido em 7/08/1944, estudou na Escola Isolada Municipal da Vargem Pequena em meados de 1950. Sua professora chamava-se Rosa Lucia de Brito. Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila, em 3/3/08.

Eu percebi o que era escola quando eu fui para Santos aos 15 anos, quando fui trabalhar em balcão. Fui vendo a forma como as pessoas falavam e se comportavam. Eu tinha até vergonha de falar; eu falava muito errado. Via a molecada toda indo para a escola. Aí é que eu percebi que a escola era importante (LÍDIO LEOPOLDO, 2007).

Chama a atenção, inclusive, para o fato de ter sido mal alfabetizado devido à pouca instrução das professoras, que possuíam apenas o ensino primário. Fato que se evidencia no relato de uma professora²¹ que lecionou em 1951:

A gente saía do primário aqui no Ratores e tinha só até a 3ª série, mas como eu estudei com a minha madrinha na Vargem Pequena, a madrinha Rosinha, então eu estudei até a 4ª série. Mas mesmo assim, eu cheguei lá e repeti a 4ª série e depois o complementar, o 2º... Acho que era o 3º também, não sei. É, acho que ia até o 3º complementar. Esse era o curso que a gente dava aulas naquela época, e também muitas aqui davam aula só com a 4ª série. Eu tenho as minhas alunas, que estudaram comigo, elas tiraram até a 4ª série e daí depois elas voltaram pra dar aula pra mim, comigo (MARIA, 2007).

Neste sentido, as Escolas Isoladas continuariam a representar a contradição de um período histórico de mudanças e de progresso social, o qual, no entanto, não atingiu as comunidades distantes do centro urbano, até porque o tempo vivido tem ritmos e duração muito particulares. Além de múltiplos, entrelaçam aspectos econômico-políticos e sociais, costumeiramente apresentados de maneira isolada (SIMAN, 2005). Portanto, antes de ser um tempo concebido ou histórico, o tempo é vivido e refletido pelos homens no seu cotidiano. O recorte temporal da pesquisa não permitiu avançar nos períodos posteriores e identificar se houve ou não alterações no quadro destas escolas.

No que diz respeito à energia elétrica, parte do título deste subcapítulo, esta começou a chegar às áreas distantes do centro da cidade no início da década de 1960 (LÍDIO LEOPOLDO, 2008). Elias (1998, p. 15) dirá que “o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles”. Parte-se do pressuposto de que a representação do tempo está associada às experiências sociais e individuais e ao nível de desenvolvimento das sociedades, constituindo-se num longo processo de

²¹ Maria (nome fictício), nascida em 1933, na Praia de Canasvieiras, foi professora da Escola Mista Municipal de Ratores em 1951; fez apenas o ensino primário e credita sua formação à professora “Rosinha” (Rosa Lucia de Brito), considerada por muitos como uma excelente professora. Entrevista concedida a Virgínia P. da S. de Ávila e a Angela Beirith, em 14/11/07.

aprendizagem que repercutirá no modo como os grupos humanos operam a relação com os acontecimentos ao longo da história. Aprendizagens também se fazem em Escolas Isoladas, ambiente no qual as vivências e experiências temporais de professores/as, alunos/as e famílias refletem e produzem cultura. “Sem o tempo não é possível perceber a vida que é mudança; mas sem a mudança, o tempo dormiria para sempre na sua torre, usando a metáfora do poeta. Coisa enigmática essa do tempo!” (PINO, 2005, p. 52).

1.2 O tempo social e político dos anos de 1930: em cena o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o pensamento de Anísio Teixeira

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades (TEIXEIRA, 1971, p. 78).

Com esta idéia, introduz-se um tempo que deixou suas marcas na constituição do campo educacional brasileiro, simbolizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²² (1932) na defesa por educação pública, gratuita e

²² Foi utilizado como apoio e referencial o livro de Libânia Nacif Xavier – **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi assinado por 26 signatários²², oriundos de diferentes áreas e redigido por Fernando de Azevedo. Nele são traçadas as bases filosóficas e didáticas para o ensino no País. Sob o título *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, foi divulgado em 1931 e anunciado por Nóbrega da Cunha na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro por iniciativa da Associação Brasileira de Educação e publicado em 1932. Baseado no princípio da vinculação da escola com o meio social, “a Educação Nova” surge orientada por uma nova ética das relações sociais, caracterizadas pelos valores de autonomia, respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social”. Assinam o manifesto Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Cassanata, A. Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

laica, fundada na democracia e em procedimentos modernos e científicos. Aliado ao manifesto, elegem-se a trajetória e o pensamento de Anísio Teixeira para ilustrar este período, por se tratar de um educador que trouxe importantes contribuições nas reformas de instrução pública que empreendeu, principalmente no que diz respeito à ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola.

O Manifesto propunha a reforma integral da educação nacional, substituindo o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, tornando a escola um espaço de observação, pesquisa e experiência para o desenvolvimento integral da personalidade do/a educando/a²³. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação formam os princípios da escola unificada defendidos no documento: uma escola para todos. Defendem igualmente a democracia e a autonomia da função educacional, desatrelada das inconstâncias políticas (AZEVEDO, apud XAVIER, 2002).

Vários movimentos sociais e políticos desencadeados a partir de 1920 reivindicavam a definição de novos rumos para a educação no País. Na visão de Nagle (2006, p. 12), “tratava-se de reconstruir todo o sistema educacional, não apenas alterar este ou aquele de seus múltiplos aspectos. Reconstrução que repõe o problema das novas bases filosóficas até atingirem diretrizes didáticas”. É sobre estas novas bases que a concepção da escola nova ganha força em oposição à escola tradicional e assume contornos emblemáticos em relação à democratização do ensino.

Pagni (2000, p.49) situa este momento da seguinte forma:

A intelectualidade brasileira nascente, durante os anos 1920, viu na educação um modo de formar às ‘novas elites’ para servir o Estado e, ao mesmo tempo; promover a formação da nacionalidade por intermédio de uma cultura nacional e de uma educação moral sólidas que assegurassem o progresso de nossa civilização, dentro da ordem estabelecida e sem ruptura política.

Envolvidos por esse ideário, os movimentos de reforma surgidos na década de 20 continuam em expansão, sobretudo a partir da produção teórica e da ação efetiva de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os quais

²³ A palavra aluno/a não é utilizada pelos Pioneiros da Educação Nova; sempre que houver referência ao Manifesto, adotar-se-á a palavra educando/a.

defendiam o caráter social da educação e do dever do Estado em instaurar uma escola para todos. Estes intelectuais, também chamados de renovadores da educação, renovadores liberais e/ou pioneiros da educação nova, inspirados pela revolução de 1930, cobravam do governo Getúlio Vargas ações mais efetivas para o setor educacional; superar o sistema dual de ensino e o alto índice de analfabetismo e introduzir no País um projeto modernizante para promover o progresso em bases científicas.

Cabe ressaltar que “esses intelectuais do movimento renovador ocuparam cargos nos governos estadual e federal, o que fazia valer seus pontos de vista a respeito das questões educacionais” (DAROS; SCHEIBE, 2002, p. 39). Entre outros dispositivos, utilizavam a imprensa pedagógica como veículo na divulgação de coleções voltadas à educação, produzidas e distribuídas por grandes editoras comerciais. A produção teórica era muito vasta e visava a subsidiar o trabalho dos/as professores/as, introduzindo-os no que havia de mais moderno no pensamento educacional, entre elas, a reorganização do tempo de ensino a partir das necessidades de aprendizagem dos/as educandos/as.

Freitas (2005, p. 167) classifica o manifesto como “um divisor de águas definidor do campo da educação no âmbito das políticas públicas e indicador do lugar de ação de uma nova inteligência educacional”. Várias concepções de educação compunham o manifesto. Sua heterogeneidade possuía, no entanto, um elemento comum: a defesa da escola pública, gratuita e laica. Com relação à educação, é inegável que a revolução de 1930 trouxe consequências profundas, sobretudo na consolidação do Estado como responsável pelas questões relacionadas à educação escolar. Esta talvez seja a grande contribuição do manifesto. A partir desta década, a educação brasileira alcança níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais através do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos com a ampliação do número de escolas primárias por todo o País.

As reformas de ensino, inspirados em ideais escolanovistas, apesar da diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam

a ressignificar tempos²⁴ e espaços escolares. Para os educadores/intelectuais, o problema da educação nacional residia na ausência de princípios filosóficos e científicos e na sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias. Reagem contra o empirismo dominante e defendem uma concepção de vida e de educação que respeite o momento social e histórico vivido, “A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço (AZEVEDO, *apud* XAVIER, 2002, p. 90)”.

Para Xavier (2002, p. 8), “o manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio manifesto o marco da renovação educacional no Brasil”. A crença dos pioneiros centrava-se na salvação da nação por meio da organização da cultura; a escola assume um papel central na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade.

Com estes princípios, o manifesto busca sua consolidação nas disputas do campo educacional. Os pioneiros (grupo dos reformadores liberais) reivindicavam a mudança da sociedade por meio de uma educação alicerçada nas concepções da Escola Nova; já os católicos (grupo composto por integrantes das escolas católicas), embora em consonância com os princípios da Escola Nova, divergiam sobre o fato de as idéias serem importadas de outros países, como França e Estados Unidos, mas, sobretudo, por atingirem diretamente a hegemonia católica nos assuntos educacionais. Na análise de Xavier (2002), a Escola Nova possui como característica uma feição mais humana. A sua verdadeira função social, preparar-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas

²⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v., nº 14, Mai/Jun/jul/Ago, 2000. Neste artigo, os autores chamam a atenção para a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços sociais, sendo a construção de espaços adequados para o ensino; também chamam a atenção para a definição de tempos de aprendizagem reclamadas desde o século XVIII. A definição de aprendizagem, segundo os autores, estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria. Os tempos e espaços são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los em anos, séries, horários, relógios, salas, etc. deve ser compreendida como processo ou movimento em direção à institucionalização da escola.

em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.

A educação brasileira, nas primeiras décadas do século XX, ainda permanecia dividida em dois sistemas educacionais, paralelos e independentes, não dando uma passagem para o outro, formando um “Sistema de Ensino Dual”: um ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas, e um ensino secundário pago, que limitava as possibilidades de ascensão social (TEIXEIRA, 1976). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao reivindicar a escola unificada e comum para todos, propõe também a renovação dos métodos de ensino a fim de permitirem a formação integral²⁵ dos/as educandos/as, o que implicaria um redimensionamento do tempo escolar, até então segmentado e desarticulado.

Para Anísio Teixeira²⁶, as décadas de 20 e 30 inauguravam, de certo modo, a crença no futuro do País e, conseqüentemente, a luta pela expansão da escola pública com qualidade.

Tem como modelo ideal à sociedade industrial, especialmente a realizada nos EUA, onde estivera estudando, e o utiliza como paradigma de comparações entre a sociedade oligárquica, arcaica e tradicional e uma sociedade diferente, apontada em seus estudos e propostas pela inteligência do período de modo aparentemente consensual (EVANGELISTA, 1993, p. 91).

Até então, a educação nos vários estados brasileiros seguia diretrizes próprias, elaboradas pelos Departamentos de Instrução Pública. Saviani (2004, p. 184), ao fazer o balanço dos 70 anos do manifesto, destaca sua importância como um documento de política educacional “em que mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. Na sua avaliação, esta é a

²⁵ O termo “formação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontrado também como educação integral. Refere-se ao direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversos níveis de sua formação. As reformas iniciadas nos anos 20 tinham como consenso a necessidade de ampliação do tempo de escolarização primária e da jornada diária do/a educando/a”; no entanto, isto ficou muito mais no plano das idéias do que na sua efetivação prática. Para maior aprofundamento sobre educação integral, ver em CAVALIERE, Ana Maria. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa>> Acesso em: 5 de mai. de 2008.

²⁶ Realiza viagem à Europa em 1925 e duas viagens aos Estados Unidos; a primeira, em 1927, e a segunda, em 1928. Nestas viagens, teve a possibilidade de observar diversos sistemas escolares. Nos Estados Unidos, entra em contato com a obra do filósofo americano John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Para maior aprofundamento, ver ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. Democracia e justiça social: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro Educação no Brasil. Roteiro, v. 32, n. 1, julho 2008.

originalidade do documento: a proposta de um sistema nacional de educação pública que abrangesse desde a educação infantil até o ensino universitário, idéia defendida e realizada por Anísio Teixeira.

Em 1931, Anísio Teixeira assume a diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, ainda localizado do Rio de Janeiro, e conduz a reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, a escola secundária e o ensino de adultos, resultando na criação, em 1931, de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939.

Sobre a proposta de um sistema nacional de educação, argumentava que em todos os países democráticos os sistemas escolares tendiam a constituir um único sistema de educação para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tivessem oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas (TEIXEIRA, 1976).

Nesta reforma, ampliou o atendimento às crianças; houve melhoria na freqüência e rendimento escolar, na preparação e acompanhamento dos/as professores/as nas suas atividades docentes. Este ambiente gerou um sentimento de responsabilidade pela escola enquanto instituição pública. Em relação aos adolescentes, o trabalho estava direcionado ao aumento do número de matrículas e à defesa do alargamento do conteúdo de cultura geral, restabelecendo a prática do trabalho como complemento à prática da classe e do laboratório. Na educação de adultos também ocorreram mudanças significativas, como a ampliação de oportunidades de freqüência aos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Essas iniciativas marcaram uma posição corajosa e combativa no campo de lutas pelo aumento da oferta dos serviços educativos; concepção que tinha como pano de fundo a redistribuição dos bens sociais.

Uma de suas propostas era o prolongamento do período escolar ao mínimo de seis horas diárias, tanto no primário quanto no ensino médio, acabando com os turnos e só permitindo o ensino noturno como escolas de continuação para a suplementação da educação. Defendia que, do ponto de vista social, caberia à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos (TEIXEIRA, 1976). Uma

educação comum a todas as crianças pelo maior tempo possível, com atividades ampliadas para os alunos talentosos, e, sobretudo, a variedade e flexibilidade do sistema educativo para atender às diferenças de capacidades e interesses.

Valores que refletem as necessidades e anseios de uma sociedade que se pretendia democrática, cabendo à escola a tarefa de introduzir os indivíduos no mundo da cultura, da ciência e das mudanças sociais que ora se apresentavam. Neste aspecto, quanto maior o tempo de permanência na escola, maior a possibilidade de uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes de cunho cultural e civilizatório indispensável à vida comum, possibilitando ao cidadão transitar no mundo social a partir dos domínios básicos da leitura, da escrita, do cálculo e também da cultura geral adquiridos na escola (TEIXEIRA, 1976).

A escola pensada por Anísio Teixeira deveria ser a base para uma sociedade sem classes, democrática, onde todos recebessem uma educação de acordo com suas aptidões. Embora não deixe de reconhecer a existência das classes sociais, considera possível a aproximação social e a destruição de preconceitos. Sobre o caráter meritocrático da educação, Evangelista (1993, p. 97) observa que “a presença de todos na escola formaria uma espécie de caldo de onde sairiam as melhores inteligências nacionais, que não apenas progrediriam no sistema escolar, alcançando os mais altos estudos, como também assumiriam funções dirigentes na nação”. Para o educador, a escola primária vinha perdendo a característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria de crianças, jovens e adultos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar ao quarto ano. Realidade que não se concretiza no estado de Santa Catarina, principalmente em relação aos egressos das Escolas Isoladas.

Com referência aos programas de ensino e construção do tempo nas escolas primárias, o educador é contundente:

Não se pode, em face disto, julgar que a escola primária esteja cumprindo a sua função de integrar culturalmente a população brasileira ou integrá-la em seu progresso e em suas necessidades. Ao ensino primário, reduzido no tempo e no programa a mero ensino preparatório e, como tal, duplamente deficiente, já para os que não o terminam, porque de pouco lhes aproveita o que aprenderam, já para os que terminaram, porque apenas os habilita a

continuar uma educação de letras, inadequada para o 'ganhar a vida' da maioria do povo brasileiro [...] (TEIXEIRA, 1976, p. 68).

Os ideais defendidos por Anísio Teixeira e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova remetem a um tempo social de rápidas transformações que exigem ações políticas efetivas em relação ao processo de escolarização e das condições de vida do povo brasileiro. Pode-se verificar que os princípios da escola nova penetram de diferentes formas nas reformas de instrução pública realizadas no País, destacando-se os estados do Rio de Janeiro (até então Distrito Federal), São Paulo e Minas Gerais, com ênfase, notadamente, na ampliação do tempo de permanência na escola para melhor aproveitamento do tempo escolar por parte dos/as educandos/as.

Convém destacar, dentre as muitas realizações de Anísio Teixeira, a Escola Parque, ou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro²⁷, em Salvador, Bahia, que foi a que alcançou maior repercussão no Brasil e em diversos outros países. A partir de 1947, na condição de secretário de Educação no estado da Bahia, inicia uma série de novas realizações no campo educacional. Dentre elas, aquelas relacionadas à educação em diversos bairros da cidade do Salvador. O bairro da Liberdade, na capital baiana, foi provavelmente o mais beneficiado por sua nova administração. Bairro muito populoso, com predominância, entre os seus moradores, de gente pobre e humilde.

Constituído de vários pavilhões - o da Escola-Parque e os das Escolas-Classe -, durante um turno a criança estudaria numa das Escolas-Classe e, no outro turno, na Escola-Parque. O curso primário tinha duração de cinco anos. Os/as

²⁷ O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro Escolas-Classe com capacidade para 1 000 alunos/as cada, em dois turnos de 500, e uma Escola-Parque, composta dos seguintes setores: pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo e almoxarifado; teatro de arena ao ar livre; setor artístico. A Escola-Parque complementava de forma alternada os horários das Escolas-Classe, e assim o/a educando/a passava o dia inteiro no complexo onde também se alimentava e tomava banho. A proposta de Anísio Teixeira era a universalização de uma nova escola, ou escola única onde as crianças de todas as posições sociais iriam formar a inteligência, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. O indivíduo poderia buscar na escola e pela escola a sua posição social, numa sociedade moderna e democrática. Para ele, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para alunos/as, quanto para os/as professores/as. Ressaltou no trabalho da Escola-Parque e das Escolas-Classe a importância da educação escolar como via de acesso à civilização letrada. Para maior aprofundamento, ver em CAVALIERE, Ana Maria: **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 5 de mai. de 2008.

professores/as recebiam um programa de treinamento, considerado fundamental por Anísio Teixeira, para qualquer transformação da educação. No Centro de Educação Popular, a criança recebia toda a assistência: médica, dentária, de orientação educacional, além da merenda escolar. Nesse local eram atendidas crianças de sete a 15 quinze anos, inicialmente divididas em grupos por idade cronológica e, depois, por níveis de aprendizagem. A aprovação dos/as alunos/as era automática. Enfim, uma escola de educação primária ministrada em nova dimensão, dentro da mais avançada doutrina pedagógica, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral e de tempo integral (com permanência das 7h30 às 16h30 no complexo educacional).

A Escola-Parque era destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Pressupõe-se que havia uma racionalidade em relação à construção do tempo, até porque a organização das diferentes atividades desenvolvidas ao longo dos turnos exigiria novas compreensões da temporalidade, sobretudo no que diz respeito a intensidade, ritmo e duração das vivências escolares. O que significa dizer que um trabalho que toma como base a formação integral do indivíduo (envolve corpo, mente, reflexão e criatividade) não comporta a fragmentação e a rigidez dos horários impostos pelos relógios.

Nas Escolas-Classe, atividades normais ou convencionais das demais escolas; ensino de ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Com base nestes aspectos, é provável que houvesse a aplicação do controle do tempo, pois as disciplinas possuem uma duração específica e são geralmente fragmentadas no quadro de horários. Esta, inclusive, é a característica da escola tal qual a que se conhece hoje: disciplinas distribuídas ao longo dos dias, das semanas e dos meses, com tempo determinado de início e término e com duração limitada. Não foi possível identificar se ocorreu desta forma nas Escolas-Classe. A análise se restringiu ao que Anísio Teixeira considera atividades normais ou convencionais das demais escolas, o que remete de imediato à fragmentação do tempo escolar, embora o próprio Anísio discordasse do ensino compartimentado e desarticulado desenvolvido nas escolas primárias do País.

A educação integral por ele vislumbrada objetivava, de acordo com Pagni (2000), a “escola como um meio de aproveitar o tempo da infância e da juventude

para a reflexão e para a filosofia, preparando não apenas para o trabalho, mas para enfrentar os problemas não resolvidos pela civilização e, principalmente, a defesa da democracia” O tempo escolar é aqui remetido ao processo de aprofundamento intelectual referente aos dilemas humanos, à sua análise e compreensão:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as freqüentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2001, p. 12-13).

Anísio trata, essencialmente, de uma vivência do tempo na escola que possibilite aos indivíduos ampliarem suas experiências de mundo. Não se refere à racionalidade inventada pelos pedagogos modernos - uma escola com tempo fragmentado, regulado, medido e controlado pelos relógios e calendários -, mas a um tempo que se integra a outros tempos sociais na busca da formação integral dos/as educandos/as e de uma vida melhor para todos/as.

2 O TEMPO NA ESCOLA: A ORGANIZAÇÃO DE NÍVEIS, ETAPAS, CICLOS E CURSOS

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado [...] significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada ou desorganizada (FARIA FILHO, 2000, p.30).

2.1. O tempo institucionalizado nas bases da organização do ensino primário em Santa Catarina

Neste capítulo, será analisada a legislação que estabelece as principais reformas de ensino do estado de Santa Catarina e sua relação com os princípios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a fim de identificar discontinuidades e persistências quanto à organização temporal do ensino primário em Escolas Isoladas. Utilizar-se-ão, na análise, o regimento de 1914, por sua longa duração e pela permanência dos aspectos básicos de sua estrutura até o ano de 1935; a Reforma Trindade, de 1935, e o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de 1946, alicerçadas na perspectiva teórica de Frago (1998, pp. 130-131). qual seja:

[...] el tiempo escolar es um tiempo social, uma construcción cultural y pedagógica, um hecho cultural. No es por tanto – como tampoco lo son el espacio y el discurso escolares – um simple esquema formal o uma estructura neutra em la que se vacía la educación [...] El proceso de configuración de este tiempo social requiere, entre otros aspectos, el análisis pormenorizado de la evolución del tiempo y del trabajo em las instituciones e sistemas educativos.

A utilização da legislação neste estudo “comporta uma densidade discursiva considerável que requer uma atenção particular às diversas intertextualidades nela presentes [...] o texto não é entendido enquanto artefato discursivo de natureza estática, acabada, definitiva; antes é, pelo contrário, dotado de propriedades dinâmicas, atualizáveis [...]” (CORREIA e GASPARG da SILVA, 2003, p. 15). Desse modo, confrontam-se as normas prescritas nos documentos e adota-se o que sugere Le Goff (2003), que é desmontar, desestruturar essa construção e analisar suas condições de produção. Uma análise do contexto político e econômico, das demandas sociais e educacionais em que foram produzidas as reformas e regulamentos, fornece pistas importantes sobre o processo de construção do tempo escolar.

No estado de Santa Catarina, as preocupações em relação à instrução pública se fizeram presentes acompanhando as necessidades de escolarização desencadeadas a partir da instauração da República²⁸. Em estudo realizado sobre a Escola Normal Catarinense no período de 1911 a 1935, Teive (2008, p.44) destaca que “fazia já algum tempo que os governantes vinham queixando-se do anacronismo dos métodos usados nas escolas públicas e do caos geral da instrução pública catarinense”.

Em 1910, o coronel Vidal José de Oliveira Ramos assume o governo anunciando como meta a Reforma de Instrução Pública, com que busca adequar o estado ao modelo reformador exigido pela República, que se baseava na causa nacionalista, nos ideais republicanos e nas novas teorias de ensino. Conduzida por Orestes Guimarães, a reforma do ensino é iniciada em 1911 e concebida a partir dos preceitos da pedagogia moderna. Embora o discurso de cientificidade da escolarização estivesse presente já no final do século XIX, ganhará impulso com o escolanovismo na década de 1920 (VIDAL, 2003).

O modelo de reforma adotado no estado foi inspirado em experiências desenvolvidas em outros estados, particularmente em São Paulo, onde os métodos de ensino eram reconhecidos como os mais aperfeiçoados e por ter sido pioneiro na

²⁸ No livro **Santa Catarina: 100 anos de história**, de Celestino Sachet, publicado em 1997, o autor identifica que no ano de 1900 o número de analfabetos correspondia a 80,3% da população catarinense. Sabiam ler os colonos e os operários que falavam alemão ou italiano; não sabiam ler os pescadores que só falavam a língua portuguesa.

criação dos primeiros grupos escolares. A reforma paulista, na avaliação de Fiori (1991), influenciou todo o País e foi nesse estado, na pessoa de Orestes Guimarães, que o governador Vidal Ramos foi buscar o mentor intelectual para a reorganização do ensino catarinense. “O contato com o chamado Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas”, considerado o que havia de mais moderno na pedagogia no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, “[...] dizia-se, equiparava-se ao que era desenvolvido nas principais escolas dos Estados Unidos” (TEIVE, 2008a, p. 44), colocava o estado em sintonia com o movimento nacional de renovação educacional, e se manterá nas reformas e regulamentos nos anos de 1930 e 1940, com semelhanças, inclusive, no teor e na redação dos textos legislativos.

Sob o comando de Orestes Guimarães, cuja missão era criar um sistema educacional e resolver o problema do analfabetismo, o ensino primário catarinense apresenta contornos mais uniformes em relação à sua organização. Isto se evidencia no decreto²⁹ expedido pela Secretaria Geral dos Negócios do Estado que baixa o programa para os grupos escolares, escolas isoladas, escolas complementares e escolas normais. Anteriormente já haviam sido estabelecidas normas quanto à duração dos cursos também por meio de decreto³⁰, o curso primário nas Escolas Isoladas seria de três anos.

Na década de 1930 ocorrem alterações na filosofia e na política educacional do estado, resultando em uma nova reforma de ensino, promovida pelo decreto nº 713, de 5/1/1935³¹, conhecida como Reforma Trindade. Foi seu mentor intelectual o professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, que transformou a Diretoria de Instrução Pública em Departamento de Educação.

Fiori (1991) considera que as diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado em Fortaleza em 1932, influenciaram sobremaneira o estado. Em harmonia com o momento histórico, essa nova reforma foi inspirada no sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo³², em 1928, e

²⁹ SANTA CATARINA. **Decreto nº 796, de 2/5/1914**. Florianópolis, Oficinas graficas da livraria Cysne, 1921.

³⁰ SANTA CATARINA. **Decreto nº 585 de 19/4/1911**. Florianópolis, Oficinas graficas da livraria Cysne, 1921.

³¹ SANTA CATARINA. **Decreto nº 713, de 5/1/1935**.

³² Fernando de Azevedo foi reformador de instrução pública no Distrito Federal e redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

concebida dentro dos princípios da Escola Nova apregoados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O interventor federal no estado, Aristiliano Ramos, considerava necessária a reorganização do ensino em virtude da necessidade da aplicação dos novos métodos de ensino nos institutos de formação de professores - métodos baseados nas propostas do movimento escolanovista, e que exigiriam estudos com bases científicas e técnicas que possibilitassem uma formação mais sólida aos futuros professores. O governador eleito, Nerêu Ramos, assume neste mesmo ano e afirma que a Reforma Trindade dera um salto muito brusco entre o que até então era ensinado (transmissão de conhecimentos e de certas técnicas intelectuais baseadas na memorização) e o que passara a ser exigido (um ensino com ênfase na observação e na experimentação), com métodos diversificados e modernos, que deram ao tempo escolar outras dimensões.

No estado, a Reforma Trindade incidiu sobre as Escolas Normais, transformadas em institutos de educação. As Escolas Normais primárias, com um curso de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas rurais (antigas escolas complementares). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reivindicava também a incorporação de toda a população infantil. Para Vidal (2003, p. 49), “serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente.” Para os pioneiros, a educação deveria ser pensada em todos os níveis, por sua vez articulados entre si, abarcando desde os jardins de infância até o ensino superior.

“Durante a vigência da Reforma Trindade, notava-se também uma autonomia maior dos grupos escolares e unidades de ensino normal, quanto à organização de associações escolares e atividades extra-curriculares, que eram mais ou menos livres e independentes de iniciativa local” (MOREIRA, 1954, p. 30). Pode-se interpretar que o movimento de renovação educacional difundido no País naquele momento favorecia relações mais democráticas no âmbito dos estados e de suas legislações. As Escolas Isoladas receberam pouca atenção nesta reforma “devido ao seu caráter essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vivia” (CABRAL FILHO, 2004, p. 152) e por não representarem o ideal da escola pública de qualidade, haja vista a precariedade de suas instalações e da

formação de seus professores.

A Constituição Estadual de 1935, que enfatiza as questões relativas à educação e ao papel do município já desde o início, não estabelece as competências do município em relação ao ensino primário. Para Cabral Filho (2004, p. 165), “tendo vinculação com o Estado, no sentido mais amplo possível, as escolas municipais pertenciam ao Departamento de Educação Municipal, que apesar de atrelado juridicamente à prefeitura, seguia as determinações em relação às escolas, diretores e inspetores da Secretaria de Justiça do Estado”. Desta forma, o município de Florianópolis seguia as prescrições do estado por meio de seus regulamentos.

Embora a legislação educacional deste período possua uma filosofia de caráter renovador, na prática o ensino continuava intelectualista e a escola preocupada em transmitir conhecimentos, tornando-se, sobretudo, de instrução e pouco educativa. Talvez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais brasileiras, tenha sido o da invariabilidade no tempo e da estagnação” (MOREIRA, p. 47,1954).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia justamente o contrário: a importância da variabilidade do tempo na organização das práticas pedagógicas e o acompanhamento das mudanças sociais para que a escola se mantivesse atualizada e participe dos movimentos mais amplos da sociedade e do mundo.

No ano de 1939, reafirmando o ensino primário gratuito e obrigatório, as escolas públicas primárias compreendem as seguintes categorias³³: curso complementa e as antigas escolas normais, que passam a denominar-se cursos complementares, com a finalidade de ampliar a cultura primária. Terão duração de dois anos e funcionarão junto aos grupos escolares, o que significa diminuição de um ano em relação a 1935. Isto evidencia algumas contradições entre as concepções da Escola Nova, expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, e a da escola tradicional. A primeira, busca outra configuração na organização e construção do tempo escolar, inclusive com a ampliação dos dias letivos e duração do curso primário, assim como a extensão do período de permanência dos/as educandos/as na escola. A segunda, ao contrário, diminui a duração do curso complementar, o que provavelmente repercutirá na qualidade de formação dos/as

³³ SANTA CATARINA. Decreto nº 714, de 3 de março de 1939.

professores/as primários. Entretanto, o dilema entre Escola Nova e Escola Tradicional foi aparentemente resolvido através de decreto³⁴, que determinava que fossem colocados em prática imediatamente, pelos/as professores/as, os princípios da Escola Nova, ou seja, se introduzissem os novos métodos de ensino e, conseqüentemente, a ressignificação do tempo escolar.

Melo (1955, p. 15), educador catarinense, considerava natural a defasagem existente entre as determinações legais e a realidade educacional, pois, entre a estrutura básica relativa aos aspectos materiais e a super-estrutura relativa aos aspectos pedagógicos existiria uma distância grande. Os princípios da Escola Nova normatizados por decreto não indicam, necessariamente, a apropriação destas idéias por parte do professorado catarinense (MOREIRA, 1954).

Outra importante alteração do ponto de vista institucional ocorre quando o Departamento de Educação da Secretaria da Justiça, Educação e Saúde do Estado de Santa Catarina publica, em 1946, em cumprimento ao artigo 60 do decreto-lei nº 298, de 13 de novembro do mesmo ano, o novo Regulamento³⁵ para os estabelecimentos de ensino primário. É assinado pelo interventor federal do estado, Udo Deeke, que permanece no cargo de 1946 a 1947, tendo como prefeito do município de Florianópolis o coronel Pedro Lopes Oliveira. O Regulamento é criado em conseqüência às Leis Orgânicas³⁶, editadas por meio de decretos-lei, pelo ministro Gustavo Capanema, entre 1942-1946, e objetiva, entre outros, a qualificação da mão-de-obra e o controle das ações desenvolvidas no interior das escolas.

³⁴ SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. **Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944**. Florianópolis.

³⁵ SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. **Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946**, cria o Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1946.

³⁶ Maria Lucia Spedo Hilsdorf, no livro *História da Educação Brasileira* (publicado em 2007 pela Editora Thomsom – SP), diz que o Estado brasileiro vai desenvolver de 1935-1947 uma política educacional de molde autoritário e uniforme. Isto aparece claramente, segundo ela, na fala de Gustavo Capanema em 1937, ministro da educação, quando diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem para uma ação certa e construir a nação brasileira. As leis orgânicas são, portanto, resultado da necessidade de mão-de-obra especializada e de um tipo de homem preparado para qualquer sacrifício. Dentro das escolas, as leis orgânicas procuraram regulamentar o cotidiano dos professores e alunos. São visíveis as prescrições de programação curricular, de controle do recreio, das classes homogêneas, do método único de leitura, do uso de uniforme, da verificação do asseio corporal, entre outros.

Sobre o regulamento para o ensino primário não desaparecem, em princípio, as tentativas de modernizar a escola, voltando-se, porém, quanto aos detalhes de organização, ao velho regulamento de Instrução Pública, elaborada antes de 1920, por Orestes Guimarães (MOREIRA, p. 60, 1954).

Ao mesmo tempo em que ocorrem avanços significativos em relação aos direitos sociais, há, por outro lado, excessiva centralização e controle na esfera administrativo-pedagógica neste regulamento. Foram observadas diferenças quanto às categorias entre os decretos de 1939 e o de 1946. Se o primeiro segmentava curso elementar, grupo escolar, escola isolada e cursos noturnos, o segundo transforma-os em duas categorias, quais sejam, ensino primário fundamental e ensino primário supletivo.

Os estabelecimentos de ensino primário eram divididos em: Escola Isolada (E. I.), quando possuísse uma só turma e entregue a um só docente; Escolas Reunidas (E. R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores; Grupo Escolar (G. E.), quando mantivesse de cinco ou mais turmas com número igual ou superior de docentes; Escolas Supletivas (E. S.), quando ministrassem ensino supletivo, qualquer que fosse o número de turmas de alunos e professores. As Escolas Isoladas e escolas reunidas ministrariam somente o curso elementar; os grupos escolares poderiam ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas, apenas o curso supletivo.

Como as Escolas Isoladas possuíam características especiais, principalmente por sua localização, geralmente distante do centro urbano, poderiam ministrar apenas os três primeiros anos do curso primário, podendo os alunos concluir o curso em outra escola. Em entrevista com professora que lecionou na década de 1940, em Escola Isolada ³⁷, na região norte de Florianópolis, identificou-se, porém, a dificuldade das crianças e adolescentes em prosseguirem os estudos devido à distância entre as escolas. Segundo ela, era comum o aluno repetir o ano, pois não existiam outras escolas próximas para estudar. Estratégia de prolongamento de permanência na escola, que não deixa rastro na documentação analisada.

O Regulamento de 1946 tem na causa cívica, nos valores morais e no trabalho, aspectos centrais a serem desenvolvidos pelas escolas, sendo

³⁷ Na época, a escola se chamava Escola Municipal Mista do Ratoe; atualmente, Escola Básica Municipal Mâncio Costa.

consequência das ações empreendidas pelo Estado Novo (1935-1947). A educação fora transformada em atividade controlada por leis e regulamentos com o objetivo de fortalecer a unidade nacional e o Ministério da Educação e as Secretarias da Educação, em órgãos fiscalizadores do cumprimento destes dispositivos legais. Para Fiori (1991, p. 130):

[...] em harmonia com esse contexto, ocorreu então, em Santa Catarina, um período caracterizado por grande centralização e formalismo legal em matéria de ensino. Quase se poderia dizer que, na época, o conceito de eficiente Professor, Diretor ou Inspetor Escolar, incluía forte capacidade de respeitar e de cumprir ordens.

Ainda segundo a autora, o formalismo das atividades educacionais chegou a afetar aspectos ligados à qualidade do ensino, como os planos de aula e as reuniões pedagógicas, onde só poderiam ser tratados temas sugeridos pelo Departamento de Educação e sobre os quais já tivesse havido uma manifestação oficial. Isto se evidencia no artigo 365 sobre o tempo escolar: “Os Grupos Escolares e Escolas Isoladas precisam preencher cabalmente as horas de funcionamento, estabelecidas pelo regulamento”. A contradição do regulamento reside, pois, em fundamentar-se em princípios difundidos pela Escola Nova, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, principalmente no que diz respeito à autonomia da escola e à ampliação do tempo escolar, e ao mesmo tempo em impor uma série de medidas administrativas que, a priori, não estabelecem coerência com estes princípios, causando confusão entre os princípios da Escola Nova, entendida como escola ativa, e a posição centralista e autoritária por parte daqueles que administravam os serviços de educação (MOREIRA, 1954).

Segundo Faria Filho (2000), a distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. Ainda, o tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizada em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é objeto de disputa. Identificam-se, nas diferentes reformas de ensino empreendidas no estado de Santa Catarina, mais persistências do que discontinuidades relativas ao tempo escolar. O tempo destinado ao período de aula nas Escolas Isoladas manteve-se com quatro horas diárias ao longo dos anos 1930-1940 – persistências. A duração do curso

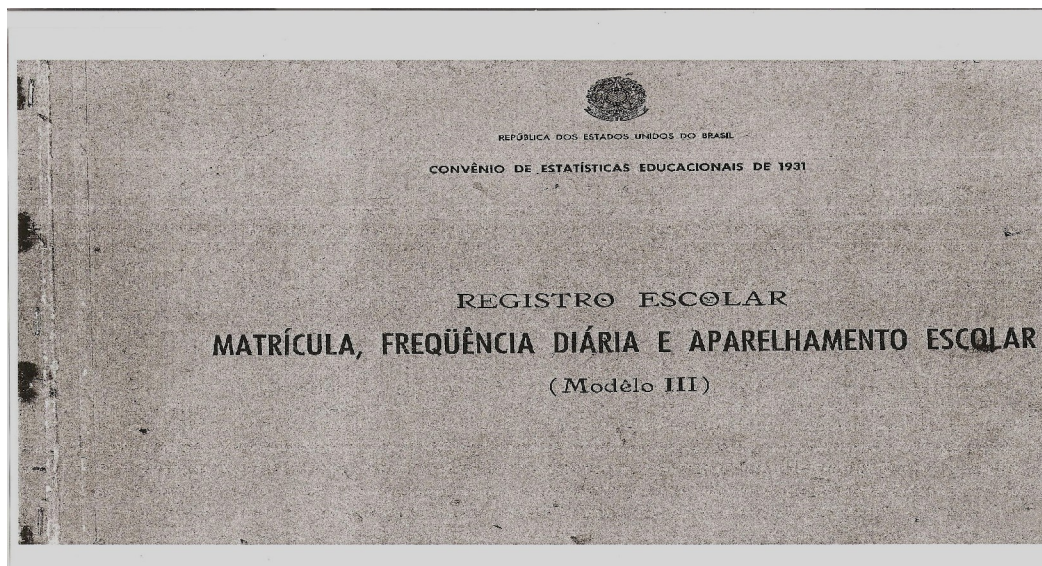
primário, embora de três anos, previstos tanto na Reforma Trindade como no Regulamento de 1946, fora de quatro anos (1º ao 4º ano) nas escolas pesquisadas, o que comprova descontinuidade entre o prescrito e o vivido, ou seja, “teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían” (FRAGO 1998, p. 130).

Localizadas distante do centro da cidade, as Escolas Isoladas possuíam maior flexibilidade em relação ao cumprimento dos dispositivos legais. Pode-se inferir que não havia fiscalização efetiva, pois a visita dos inspetores escolares era esporádica. O êxito das Escolas Isoladas quanto ao melhor aproveitamento do tempo escolar e do rendimento dos alunos dependeria do interesse do professor. Se fosse interessado, a escola seria boa; do contrário, seria apenas mais uma unidade de ensino (MOREIRA, 1954).

Estes elementos não são estanques. Diferem na forma como foram apropriados por professores/as e alunos/as ou, como diz Cavaliere (2007), o tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico e guardam as marcas de uma época. A prescrição e a normatização explícitas na legislação educacional nem sempre se refletem na apropriação realizada no interior da escola.

2.2. Dos livros e fichas de escrituração

Werle (2002, p. 78), em artigo sobre arquivos escolares e as novas tecnologias, salienta que o “documento traz inscrita uma tecnologia a qual nele incide manifestando o momento histórico em que foi criado”, possibilitando descrever e também interpretar o ideário disseminado e apropriado pela escola com base na sua materialidade. A documentação escrita registra concepções e finalidades das instituições escolares ao longo do tempo e expressa fatos relativos à vida escolar dos alunos, desde os dados de identificação, admissão, matrícula, reprovação, até frequência e programas de ensino.



Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Mâncio Costa.

A utilização das fontes provenientes dos arquivos escolares nem sempre é tarefa fácil, seja pela inexistência destes registros, seja pelo desconhecimento dos acervos existentes, dificultando a tarefa do pesquisador. Neste trabalho de garimpagem, foram encontrados livros e fichas de escrituração de Escola Isolada³⁸ referentes aos anos de 1941 a 1948, com registros do número de alunos, idade, naturalidade, frequência, endereço e escolaridade dos pais, profissão, distância da residência do aluno até a escola, e dados de aprovação e reprovação, permitindo traçar um perfil da comunidade e a relação com o tempo vivido na escola.

³⁸ Em 1941, a escola, que se chamava Escola Mista Municipal de Ratones, atendia meninos e meninas num único turno e todos numa mesma sala. Atualmente, recebe o nome de Escola Básica Municipal Mâncio Costa.


 REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
 REGISTRO ESCOLAR
 (MÓDULO III)

Santa Catarina
 (Estado de Federação)

Florianópolis

MATRÍCULA, FREQUÊNCIA DIÁRIA E APARELHAMENTO ESCOLAR

Escola Singular (Nome): Escola mista municipal
 Rua e número: _____ Cidade, vila ou localidade: Ratones
 Distrito judiciário-administrativo: Florianópolis

ÍNDICE

1. Interrogatório	Ex. 5
2. Indicador das principais profissões dos pais dos alunos	Ex. 5
3. Registro da matrícula	Ex. 5-27
4. Frequência diária	Ex. 28-46
5. Aparelhamento escolar	Ex. 47-58
6. Notas dos alunos	Ex. 59-70

Serviço Gráfico do I.B.G.B. - 1933

Município de Florianópolis

Matrícula dos alunos da escola mista municipal de _____

Número da Matrícula	Número de ordem no ano	NOMES	Sexo	IDADES			NATURALIDADE	FILIAÇÃO	PROFISSÃO DO PAI	Distância do aluno à escola
				DOB.	MES	ANO				
1	1	Agostinho Machado	m	28	8	1928	Ratones	Manoel Machado	Lavrador	6 m
2	2	Edo Leuz	m	29	12	1929	Imbuizinho	Edite da Cunha Leuz	Professora	-
3	3	Castro Silva	m	25	11	1925	Ratones	Bernardo Silva	Lavrador	10 m
4	4	Getúlio Cabral	m	13	3	1930	Ratones	Manoel A. Cabral	Intendente	2 m
5	1	Eustímio Silva	m	29	9	1929	Ratones	João Manoel da Silva	Lavrador	10 m
6	2	Herondino Soares	m	15	1	1930	Ratones	Domingos Soares	Lavrador	20 m
7	3	Hermines Silva	m	4	9	1928	Ratones	João Manoel da Silva	Lavrador	10 m
8	4	Bernardo Silva	m	14	12	1930	Ratones	Bernardo Silva	Lavrador	10 m
9	5	Regino Machado	m	4	9	1930	Ratones	Manoel Machado	Lavrador	10 m
10	1	Imenes Silva	m	6	10	1930	Ratones	Maria Machado	Doméstica	20 m
11	2	Danielza Baido	m	16	12	1927	Ratones	Candida Reisecto	Doméstica	20 m
12	3	Geroldino Silva	m	5	3	1932	Ratones	Manoel Silva	Lavrador	20 m

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Mâncio Costa.

Na análise do documento foi possível identificar a quase a totalidade dos pais, composta de analfabetos; a profissão de lavrador como a mais frequente para os homens e a de doméstica para as mulheres, fato que se manterá por toda a década de 1940, sendo a agricultura a fonte de subsistência desta comunidade. Os estudos produzidos na década de 1950 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ainda destacam a pouca atenção dada pelos governos às comunidades das zonas rurais ou distantes dos centros urbanos, diz o editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

O Brasil, por largo tempo, esqueceu seus habitantes da zona rural. Os homens de governo, preocupados com a industrialização para retirar nossa economia do estágio semi-colonial, não levaram para o campo os benefícios que tornam favorável a vida nas cidades [...] A fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação, transportes, habitação, assistência médico-social, e condições gerais de existência e de trabalho que elevam a vida do campo (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº. 38, 1950).

Se, por um lado, os aspectos relacionados à escrituração revelam a formalização dos procedimentos a serem adotados e registrados na escola, por outro, permanecia a situação de precariedade no seu interior. Identificou-se no município um quadro correspondente ao que ocorria no restante do País: procedimentos passíveis de fiscalização e uma normatização que objetivava homogeneizar as práticas no interior da escola, sem, no entanto, alterar as condições do seu funcionamento.

Embora a normatização da escrituração escolar já se faça presente no Regimento de 1914, elaborado por Orestes Guimarães para o estado de Santa Catarina, manterá as mesmas características no decreto nº. 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que regulamenta o ensino primário no estado. Os livros e fichas de escrituração serviriam como registro da vida administrativa e pedagógica da escola, sendo, inclusive, instrumento de fiscalização por parte dos inspetores escolares, cumprindo finalidades diversas que dizem respeito à organização e ao funcionamento da vida escolar.

Como documentos escritos, traziam em si marcas dos tempos diferenciados em que os registros eram feitos e das diversas pessoas que dele tomavam conhecimento e nele inseriam mensagens ou marcavam sua tomada de ciência acerca do conteúdo (WERLE, 2002). A assinatura com o visto dos inspetores a cada visita nas escolas representava o acompanhamento e a orientação em relação aos aspectos administrativo-pedagógicos.

Todos os livros deveriam ser numerados, rubricados e encerrados pelos respectivos diretores e assinatura das visitas dos inspetores. Havia dois livros de matrícula para cada curso, quando houvesse, sendo um para a seção masculina e

outro para a feminina; um do ponto; um para registro do inventário do estabelecimento; um para termo de visita de inspeção; um dos visitantes; um de compra; um de honra para cada curso; um apenas para cada curso; um de avisos; um de atas de exames para cada curso; um de registros de certificados para o curso primário complementar; um de correspondência; um de termos de compromissos e assentamentos; um de chamada para cada classe; um diário das lições; um de atas das reuniões pedagógicas; um de registro de quitação escolar e, finalmente, um de registro para cada associação auxiliar da escola.

São estabelecidas normas para seu preenchimento, inclusive com códigos específicos para o aluno que chegasse atrasado ou faltasse à aula. Tudo isto seria computado ao final e registrado no boletim. Desta forma, o/a professora/ poderia realizar o controle sobre a regularidade da freqüência escolar. Aspecto fundamental do tempo na escola são as seqüências das atividades através dos dias que proporcionarão a aprendizagem.

[illegible]

Fonte: Acervo da Escola Básica Municipal Mâncio Costa.

A visita dos inspetores às Escolas Isoladas parece ocorrer com maior

freqüência na década de 1940, momento em que vistoriavam tudo. Segundo depoimento de professora:

Tudo, livro de matrícula, de chamada, era o caderno dos alunos, as provas... tinha uma diretora que era a dona Laura, era da secretaria de educação, ela veio à tarde e eu dava aula de manhã. Ela foi lá no meu armário e abriu e viu todos os meus livros, os cadernos dos meus alunos, eu tinha caderno de religião, tinha caderno de exercício, tinha o caderno de prova, tinha tudo direitinho. Eu empilhava cada um por série, assim, separado e amarrava com uma fitinha, fazia um laço em cima e deixava tudo direitinho lá no armário. Aí, ela olhou e disse poxa, os primeiros cadernos que ela abriu eram das minhas alunas mais inteligentes, eu colocava os cadernos dos mais inteligentes em cima (MARIA, 2007).

Neste testemunho, revela-se o que se poderia denominar de **dois tempos** (grifo nosso), o tempo institucional, referente ao cumprimento das normas e dos procedimentos, e um tempo pessoal, utilizado pela professora ao estabelecer um modo particular no atendimento às vistorias dos inspetores escolares, qual seja, colocar os cadernos dos alunos mais inteligentes em cima da pilha e com isto causar a boa impressão do dever cumprido e demonstrar sua eficiência. Os cadernos de religião, de exercícios e de provas indicam a organização das atividades pedagógicas a partir de seqüências temporais que permitirão à professora o ordenamento e a distribuição da rotina escolar.

A encenação, quando da visita dos inspetores, também é relatada por ex-aluno que estudou em 1930:

A gente tinha uma coisa, de mês a mês o inspetor vinha fazer uma revista na escola. O professor avisava uma semana antes. Então naquela época o prefeito ou o intendente, conforme a situação dos pais, dava o uniforme. Se não ganhasse, a gente ia com a roupa de casa. Eu ia com a roupa da minha irmã, porque naquela época não era tão fácil como é hoje. Hoje qualquer coisa é cinquenta contos e o camarada às vezes nem usa o que comprou (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

A demarcação temporal destas vistorias apresenta-se distintamente nos depoimentos colhidos, ora com uma freqüência de intervalos pequenos, ora com intervalos longos. As inspeções, entretanto, ocorriam dentro das possibilidades de deslocamento dos inspetores. Nos dois depoimentos, identifica-se, para além do cumprimento do ritual normativo de fiscalização dos livros de escrituração, a encenação de alunos uniformizados, com cadernos ordenados, representando a imagem do que deveriam ser o cotidiano e a organização do tempo na escola.

A análise permitiu constatar rigoroso controle em relação aos livros de escrituração das ações da escola por ocasião da inspeção regular na década de 1940. Também permitiu identificar o que Vidal (2005) considera imprescindível: a interioridade dos processos escolares, revelada no comportamento de professores/as e alunos/as, preocupados em mostrar dever cumprido, ainda que o vivido no cotidiano escolar nem sempre refletisse exatamente a imagem construída durante as inspeções.

2.3. Do regime de aula, do recreio e da promoção dos alunos

Passa, tempo, tic-tac. Tic-tac, passa hora. Chega logo, tic-tac. Tic-tac, e vai embora. Passa, tempo, bem depressa, não atrasa. Não demora que já estou bem cansado. Já perdi toda alegria, de fazer meu tic-tac, dia e noite, noite e dia. Tic-tac, tic-tac... (VINICIUS DE MORAES, 2005, p.24).

Marcado por rituais, o tempo escolar torna-se um elemento constitutivo da cultura escolar. Segundo Juliá (2002, p. 40), o modelo escolar, com vistas ao controle regulado das atividades, estabelece as práticas de aprendizagem a partir de uma programação, com seqüências temporais razoáveis.

Sobre o regime de aula, percebem-se algumas alterações no primeiro quartel do século XX, a começar pelo Regimento, de 1914 (Reforma Orestes Guimarães). As aulas eram divididas em cinco horas, com uma interrupção de meia hora para o descanso e merenda dos alunos. Os períodos de aula, conforme o artigo 35, “não poderiam exceder a 40 minutos, no máximo, nem a menos de 15 minutos, salvo as aulas de recreação ou entre entrada, marchas, cantos, exercícios, as quais não devem exceder 10 minutos”.

O dia de trabalho do professor correspondia a cinco horas, incluindo trinta minutos de descanso. Esta forma de organização do tempo escolar corresponde ao que Gallego (2003, p. 134) identifica em pesquisa realizada sobre os usos do tempo nas escolas primárias paulistas, abarcando o período de 1890 a 1929:

Defendia-se que a escola precisava ser feita para as crianças, e não esta para a escola ou para o horário. Embora a preocupação com a fadiga, com

a monotonia das aulas e com o tempo de descanso no meio dos trabalhos estivesse presente desde meados de 1900, esta é mais intensa no fim de 1910 e, sobretudo, nos anos 20 em virtude do aumento significativo da divulgação das idéias da Escola Nova ou da chamada Escola Ativa.

Nota-se que a pedagogia moderna se faz presente no regimento de 1914, indicando a preocupação com o descanso e a recreação das crianças, elementos diretamente relacionados às características e necessidades biológicas das crianças, sem, no entanto, deixar de ser um tempo racionalizado, pois está presente no quadro-horário. No entanto, a organização do horário se modifica no estado no ano de 1931, através de decreto³⁹, que estabelece: “Não é o largo período de horário escolar o fator determinante do aproveitamento, podendo ser, até, elemento perturbador da compreensão e a conseqüente assimilação mental”. Aliás, considera o período de cinco horas escolares prejudicial à saúde física dos alunos, em geral por sua tenra idade. Na concepção de Fernando de Azevedo (1930, p.15):

Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou o desenvolvimento do trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.

A rígida repartição de horários da escola primária era questionada pelos novos métodos, especialmente pelo de projetos⁴⁰, anteriormente relacionada à higiene e a características biológicas do aluno. A divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo psicológico de interesse. Porém, num curto espaço de tempo, o período de cinco horas de aula é retomado pelo decreto nº 714, de 3/3/1939⁴¹, desencadeado pela Reforma Trindade. Por este decreto, cada um dos primeiros anos do primário teria a duração total de cinco horas, com trinta minutos de recreio, especialmente para os grupos escolares. Trata-

³⁹ SANTA CATARINA. Coleções de Decretos, Resoluções e Portarias de 1932. **Decreto nº 130, de 12 de junho de 1931**. Florianópolis, 1932.

⁴⁰ O trabalho pedagógico desenvolvido através de projetos implica a visão de Lourenço Filho no ensino globalizado: não há disciplinas isoladas e sim uma ação articulada entre elas. Os projetos poderão ser aplicados como processo único de ensino ou recurso para sua vitalização. LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ : Conselho Federal de Psicologia, 2002.

⁴¹ BRASIL. Instituto de Estudos Pedagógicos. Boletim n. 21, 1942.

se das descontinuidades provocadas pela legislação, nem sempre assimiladas a tempo pelas escolas.

Algumas permanências foram identificadas, sobretudo no que diz respeito à organização do tempo em Escolas Isoladas: uma rotina que inclui a oração no primeiro momento, o hino nacional, a correção dos deveres e a leitura, uma coisa de cada vez, permitindo aos/as professores/as uma sequência de atividades que delimitavam o tempo para cada uma delas. Já a distribuição das matérias ao longo do período de aula ficava a cargo do/a professor/a. Observou-se a ênfase dada à língua portuguesa e à matemática, domínios considerados básicos para o ensino primário. Quando perguntado se aprendiam na escola, o sr. Manoel responde:

Aprendia. Era tudo carregado: botava a lousa, botava o lápis e o caderno e ia pra escola. O professor ensinava, contava, era leitura, saía de classe em classe, ia colher a lição de cada um e passando a lição pro outro dia. Aqueles que não sabiam, ele ensinava, aqueles que sabiam eram considerados ajudante do professor, porque não davam trabalho pra ele (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

Apesar do pouco tempo de escolarização, as lembranças do sr. Manoel trazem à tona um ritual do tempo na sala de aula, o material escolar utilizado e que deveria ser levado diariamente e o modo de trabalho do professor, sinalizando incorporações realizadas pela escola.

Em 1946, o Regulamento n. 3.735 altera o decreto de 1939 e diminui o período de aula para quatro horas no total, com trinta minutos para o recreio. As matérias dos primeiros anos seriam dadas em três aulas de 50 minutos cada uma, com intervalos de 10 minutos, destinados à transição dos trabalhos de uma seção para outra. Nas Escolas Isoladas, a jornada diária compreendia, durante as décadas de 1930-1940, quatro horas destinadas às aulas, incluindo o recreio, conforme depoimento de ex-professora. “O recreio era de 30 minutos. As crianças levavam lanche, biscoitos para merendarem; as meninas brincavam de roda e os meninos gostavam de correr” (DILMA ANDRADE, 2008). Infere-se que as descontinuidades dos horários provocadas pelos regulamentos não repercutem nestas escolas, pois mantiveram quatro horas diárias, ministradas num único turno nas duas décadas pesquisadas.

Neste período, a Revista de Estudos Educacionais⁴² publica artigos que reiteram ser o recreio um espaço de movimentação para as crianças, destacando a necessidade do/a aluno/a de refazer-se do trabalho sedentário da sala de aula (FAÍSCA, 1943). Com ênfase na divulgação dos ideais da Escola Nova, a revista objetivava modernizar a pedagogia e, sobretudo, qualificar a formação dos/as professores/as. As Escolas Isoladas, por seu pequeno número de alunos/as e pela pouca diversidade de material, pouco oferecia em termos de recreação. Os meninos corriam, subiam em árvores; já as meninas brincavam de roda. O recreio durava em torno de 30 minutos e, às vezes, um pouco mais, sem maior rigidez. Em seus relatos, os/as professores/as afirmam que procuravam observar e respeitar o tempo, que, no entanto, difere de escola para escola.

Em relação ao recreio, o diretor do Departamento de Educação, Elpídio Barbosa, em circular enviada aos inspetores escolares, faz a seguinte avaliação:

Constituído, antes de empurrões, correrias e gritos, melhorou bastante o recreio – em virtude da cooperação dos professores desde o mês de julho. Muitos alunos contam histórias nos recreios, outros lêem revistas. Vários organizam estações de rádio simuladas, e, assim, se entretêm durante os recreios (CIRCULAR N. 105, p. 86, 1943).

Aqui, certamente, refere-se aos Grupos Escolares, pois, nas escolas pesquisadas não havia disponibilidade de muitos livros e revistas e tampouco estações de rádio simuladas para serem utilizados no horário de recreio. Também não foi identificado registro de maiores atritos entre as crianças. Havia bastante área livre para jogos e brincadeiras. Outro aspecto importante do regulamento de 1946 diz respeito ao ensino, a cujo respeito diz que seria desenvolvido através do método intuitivo, recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesses. Um dos fundamentos deste método relaciona-se à capacidade do/a professora/a em manter a atenção da criança a partir da organização do tempo para as atividades.

⁴² A Revista de Estudos Pedagógicos publicada da década de 1940 é composta de artigos de alunos, professores e autoridades, tornando públicos os debates realizados no Instituto de Educação da capital, então sob a direção do professor Roberto Moreira. A revista tem como objetivo explicitar o caráter das novas formas de ensinar. A revista difunde os preceitos da Escola Nova com vistas à superação dos problemas educacionais. BOMBASSARO, Ticiane. **“As semanas educacionais” por uma escola nova catarinense: Formação docente e modernização do Ensino.** Disponível em <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais.coautorias/eixo6/ticiane%](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais.coautorias/eixo6/ticiane%>)>. Acesso em: 12 abr. 2008.

Baseado no que havia de moderno no País em matéria de educação, parece que as determinações nem sempre foram assimiladas pelos/as professores/as das Escolas Isoladas. Ficou explícito, nas entrevistas, que vários temas trabalhados nos cursos de formação, entre eles o recreio, não foram desenvolvidos no cotidiano escolar. Motivos teriam sido a escassez de material e a consideração de que o que era principal - espaço para correr - os/as alunos/as possuíam.

Na contramão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, seus princípios, embora presentes na legislação educacional catarinense, não haviam sido incorporados à prática pedagógica destas escolas, evidenciando, desse modo, a distância entre o prescrito e o vivido, ou a distância entre o que era desenvolvido nos Grupos Escolares e nas Escolas Isoladas.

Exceto no mês de novembro, a verificação do aproveitamento escolar nas classes de segundo, terceiro e quarto ano, alternadamente, ocorria todos os meses, com provas escritas de linguagem e aritmética, de geografia e história, e de noções comuns. As classes de primeiro ano faziam provas mensais de linguagem, de cálculo e desenho de acordo com o adiantamento dos alunos. As provas mensais seriam feitas de preferência por meio de testes. Estas provas serviriam de base para classificar os alunos em “fortes” “médios” e “fracos”. Consideravam-se “fortes” os alunos que obtivessem nota de 75 a 100; consideravam-se “médios” os alunos que obtivessem de 50 a 70; “fracos” os que tivessem nota inferior a 50. Ainda, segundo o decreto⁴³, haveria exames finais, escritos, de linguagem, aritmética, geografia, história, noções comuns e leitura, nas classes de 2º, 3º e 4º ano.

Os exames seriam organizados pelo diretor, segundo instruções baixadas pelo Departamento de Educação do Estado. Observou-se que as disciplinas oferecidas nas Escolas Isoladas não seguiam a rigidez imposta pelo programa de ensino oficial; no entanto, realizavam os exames finais dentro das determinações legais. A divisão dos alunos já estava presente em 1930, é o que diz um ex-aluno: “era a turma dos fortes e dos fracos, o ensino era muito bom aqui. Os professores não sabiam tanto como hoje, mas eles ensinavam mais que os professores de hoje, que sabem mais do que eles, uma coisa fantástica” (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

⁴³ SANTA CATARINA. Decreto nº 3.735/46.

Esta divisão em alunos fracos, médios e fortes se manterá pelas duas décadas em estudo.

Nos livros de Registro Escolar⁴⁴ foi possível identificar grande número de reprovações no período de 1941 a 1948, mais de 50%, o que para Anísio Teixeira (1976) caracterizava o processo “puramente” seletivo do ensino primário, que dificultava o acesso das camadas populares e se revelava nas reprovações maciças. No próprio Distrito Federal, nas décadas de 1950 e 1960, as reprovações chegavam a mais de 50%. As altas taxas de reprovação no município de Florianópolis na década de 1940 traduzem o contexto educacional do período em praticamente todo o território nacional. A introdução do ritual dos exames finais no calendário escolar, como forma de racionalização do processo educativo e em conformidade com o que determinava o Departamento de Educação do Estado, não foi acompanhada de um melhor aproveitamento e rendimento escolar dos alunos.

Se no Manifesto a escola deveria “abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um mundo natural e social embrionário, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região da comunidade” (AZEVEDO apud XAVIER, 2002, p.100). As Escolas Isoladas, por diferentes motivos - condições das instalações, formação dos/as professores/as, poucos recursos, distância do centro urbano -, foram levadas a ter um caráter eminentemente prático, sem oferecer aos alunos/as a possibilidade de ampliar os conhecimentos a partir do que estava sendo introduzido em termos de renovação educacional. O caráter prático refere-se aos domínios das técnicas intelectuais elementares: ler, escrever e contar e não ao caráter prático proposto pelos escolanovistas, relacionado ao manuseio, à observação e à experimentação com vistas à construção do conhecimento.

⁴⁴ Livro que se refere à Escola Mista Municipal de Ratonés.

3 O TEMPO NA ESCOLA: MARCAS DE TEMPO NA ELABORAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR

O calendário, objeto científico, é também um objeto cultural. Ligado às crenças [...] e não obstante à laicização de muitas sociedades, ele é, manifestadamente, um objeto religioso. Mas, enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo, um objeto social (LE GOFF, 2003, p. 478).

3.1 Da matrícula e da frequência

Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias. A chefe da escola é a diretora. A diretora manda na professora. A professora manda na gente. A gente não manda em ninguém. Só quando manda alguém plantar batata (PAES, 2005, p. 32).

A luta pela expansão da escola pública e a obrigatoriedade do ensino formam alguns dos pilares expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e nas diferentes reformas de instrução pública iniciadas na década de 1920. Em vários estados da Federação, entretanto, a falta de escolas impedia que o desejo da escola unificada fosse realizável de imediato. Anísio Teixeira, ao empreender importantes reformas neste período, na Bahia e no Distrito Federal, acentuava que a educação era uma necessidade no modelo de sociedade, porque, repetia, “não há nível de vida em que dela não se precise” (TEIXEIRA, 1976, p. 92). Enfatizava, com isso, a centralidade da educação para o desenvolvimento individual e social de crianças e adultos, idéia que se manteve como a tônica do pensamento educacional da década de 1930 até a implantação do regime do Estado Novo, em 1937.

No município de Florianópolis, como no restante do estado, a matrícula e a frequência escolar ganham contornos mais rígidos através de decreto⁴⁵ no ano de 1928, em decorrência da Conferência Estadual de Ensino⁴⁶, realizada em 1927, que resulta, inclusive, em medidas de aplicação imediata nas Escolas Isoladas. O decreto nº 2.167⁴⁷, de junho de 1927, determina:

Com a providencial inovação das delegacias escolares junto às escolas isoladas, os attestados de exercício dos professores só poderão ser feitos, depois de visados os boletins pelo respectivo delegado escolar, constatadas a matrícula e a frequência exigidas pelo citado decreto (SANTA CATARINA, 1930, p. 156).

Esta determinação se deve ao fato de as leis anteriores não evitarem a evasão de alunos, quer “[...] pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas” (XAVIER, 2002, p. 96), quer pelas dificuldades de fiscalização em relação à assiduidade tanto de professores como de alunos/as. Sobre isto, o ex-aluno diz que “quando o professor não vinha, o Nicolau era um aluno forte e o professor dizia que ele podia abrir a escola e dar aula; o Ademar era outro” (MANOEL LEOPOLDO, 2007). Essa prática era comum na Escola Isolada em que estudou. Em 1930, não havia maior acompanhamento, tanto na frequência de alunos/as como de professores/as.

Até então, havia a preocupação com a frequência média dos alunos, sem considerar a matrícula. Este critério estava falhando em seus resultados e as matrículas eram insignificantes, segundo relatório apresentado pelo secretário do Interior e Justiça, dr. Cid Campos, ao presidente do estado de Santa Catarina, Adolpho Konder, em 1928⁴⁸. Todavia, enfatiza o relatório um considerável aumento no número de matrículas: 673 Escolas Isoladas em todo o estado, com 34.379 alunos. Relata o secretário: “Preciso, porém, é notar-se que os números referem-se

⁴⁵ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e da Justiça. Decreto nº 2.176 de 22 de junho. **Institui a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar**. Florianópolis, 1928.

⁴⁶ A CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO foi realizada em junho de 1927. Além de sinalizar para a obrigatoriedade do ensino, propõe que sejam adotados os ditames da didática moderna através da reformulação dos programas de ensino, seguindo os preceitos da Escola Nova e incorporados nas legislações educacionais posteriores (NEIDE FIORI, 1991).

⁴⁷ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e da Justiça. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder, Exercício de 1928**. Florianópolis, 1930. Embora o decreto se refira ao ano de 1927, a informação foi colhida no relatório de 1928, p. 162.

⁴⁸ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e da Justiça. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder, Exercício de 1928**. Florianópolis, 1930.

à matrícula e frequência relativas aos cinco primeiros meses deste ano (1928), sendo, contudo, um índice de que o movimento das escolas catarinenses está sofrendo apreciável modificação para mais” (RELATÓRIO, 1930, p. 151).

A obrigatoriedade, embora já existente na legislação escolar, era considerada de difícil execução. Encarregados da aplicação das penalidades previstas, os professores viam-se quase sempre incompatibilizados com as populações, incompatibilidade que acarretava sérios prejuízos à finalidade educacional (RELATÓRIO, 1930, p. 162). Neste caso, obrigatoriedade e frequência tornam-se elementos indissociáveis no processo de aprendizagem, pois o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola requer regularidades e seqüências temporais razoáveis para que os/as alunos/as aprendam.

Na análise do movimento do ano letivo de 1935⁴⁹, as escolas do município de Florianópolis estão distribuídas em 22 unidades, 967 alunos matriculados (502 meninos e 465 meninas). Percebe-se um incremento no número de matrículas nas Escolas Isoladas municipais no ano de 1937, que passam a contar com 1.407 alunos matriculados, dos quais 752 meninos e 655 meninas. O número de unidades aumenta para 27 unidades. No entanto, em relatório sobre o movimento de matrícula referente ao ano de 1939⁵⁰, observam-se algumas divergências, pois o número de Escolas Isoladas municipais é inferior ao do ano anterior, as unidades diminuem para 25, como também diminuem as matrículas (1.306 no total, sendo 706 meninos e 600 meninas).

Em que pesem as contradições em relação aos números oficiais, cabe destacar que o governo do estado baixou decreto-lei no qual regula a obrigatoriedade da frequência e institui a quitação escolar, destinada a facilitar a fiscalização e a identificar os pais e/ou responsáveis que não haviam matriculado as crianças em idade escolar obrigatória. Pais e/ou responsáveis passam a ser obrigados a promover e assegurar a matrícula e a frequência das crianças em idade escolar. As faltas de alunos por mais de três dias consecutivos deveriam ser justificadas perante o diretor ou professor/a da escola e registradas no boletim.

⁴⁹ SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Educação Popular. **Movimento do ano letivo de 1935**. IMPRENSA OFICIAL, Florianópolis, 1936.

⁵⁰ SANTA CATARINA. **Relatório apresentado em outubro de 1939 ao Exmo. Presidente da República, pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina**. Imprensa Oficial, 1940.

Sobre estas determinações, argumenta o governador Nerêu Ramos:

Considerando que a Constituição da República estabelece a obrigatoriedade do ensino primário como meio de educar a infância e a juventude no cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. Considerando que a orientação do Estado Novo, no tocante à educação, é intensamente nacional, cumprindo aos poderes públicos exercer contínua vigilância e tutela eficaz, para que o espírito da criança seja impressionado e guiado por ensinamentos que, além de úteis à cooperação social, lhe estimulem o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras. Considerando que, sendo a educação da infância e da juventude problema que interessa à construção moral da Nação e ao seu equilíbrio político, não pode ficar adstrita à vontade individual ou a opiniões puramente especulativas, devendo ser coordenada e disciplinada, desde já, para fazer parte de um plano futuro de educação nacional (DECRETO-LEI, 1939, p. 129).

As diretrizes do Estado Novo são reafirmadas com contundência neste decreto, que apresenta a marca do que Pécaut⁵¹ (1990) denomina de “patriotismo inculcado”. A censura exercida neste período, com a interdição de partidos políticos e a dura repressão aliada à propaganda, repercutiu nas escolas, que se tornou um dos campos onde foi mais sistemático o esforço do regime para criar a mentalidade do “homem novo” (grifo do autor). A obrigatoriedade do ensino, associada à permanência dos/as alunos/as na escola, possibilitaria educá-los dentro de um padrão moral e de cooperação social que estimulam o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras, sobretudo o culto ao País. Tais ensinamentos exigem, por sua vez, vigilância e tutela por parte dos poderes públicos para assegurar a sua incorporação. A escola primária, neste aspecto, cumpre papel fundamental, ou seja, além dos conteúdos escolares, tem um conjunto de valores e condutas a disseminar e a internalizar tanto por professores/as como pelos/as alunos/as.

É, portanto, neste esforço de construção do “homem novo” que o governo do estado de Santa Catarina, na figura do interventor Nerêu Ramos, segue com ações cada vez mais centralizadas e autoritárias. Isto é percebido na normatização para as datas de matrículas. O decreto é bastante incisivo em relação aos alunos que poderiam ou não freqüentar a escola:

⁵¹PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990. pp. 14-96. Nesta obra o autor analisa a geração de intelectuais dos anos de 1920-1940 e 1954-1964. Destacando a convicção destes intelectuais de que lhes competia uma responsabilidade essencial na construção da nação, influenciando opiniões e governantes.

Ocorrerá de 25 a 30 de janeiro, sendo os primeiros dias reservados àqueles que já freqüentavam a escola e após para os alunos novos. É vedada a matrícula às crianças que não tenham completado sete (7) anos ou já tenham completado treze (13), salvo o previsto acima; que padeçam de moléstia contagiosa ou repugnante; que por qualquer defeito ou incapacidade não possam receber instrução nas escolas primárias comuns. A primeira série do curso elementar será destinada às crianças de sete (7) anos de idade, podendo ser admitidas as que completarem sete (7) anos até 1º de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Nas demais séries seriam matriculadas as crianças que tivessem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já feitos possam ser classificadas em tais séries (DECRETO, 1939, p. 25⁵²).

Embora o decreto possua um caráter bastante rígido em relação às crianças que não poderiam freqüentar a escola, identifica-se uma organização para as matrículas que privilegia a entrada na primeira série das crianças com sete anos e nas demais séries a aprovação na série anterior, ou a verificação de estudos que possibilitariam aos/as alunos/as com bom aproveitamento o avanço para séries seguintes, adequando idade com série. Este, inclusive, é um dos objetivos da escola graduada: homogeneizar alunos/as e distribuir as matrículas por idade e série (FRAGO, 1998), com vistas à racionalidade da atividade escolar. Os primeiros dias da matrícula, reservados aos/as alunos/as que já freqüentassem a escola, se mantêm até os dias atuais, assim como a verificação de estudos, também chamada de progressão escolar, evidenciando algumas persistências ao longo do tempo em relação à organização escolar.

Das quatro Escolas Isoladas pesquisadas, encontra-se referência à matrícula em duas⁵³ escolas. A primeira delas conta com 21 meninos e 19 meninas, num total de 40. A segunda é composta de 19 meninos e 20 meninas, perfazendo 39 matrículas. A freqüência média nas duas escolas oscilou entre 64% e 77% (RELATÓRIO, 1939). É possível inferir que, a partir de 1937, ocorre um aumento significativo no número de matrículas nas Escolas Isoladas do município; até então, este número não era superior a 40 alunos. A obrigatoriedade do ensino e a responsabilização dos pais e/ou responsáveis em relação à matrícula e a freqüência dos alunos podem ter sido fatores determinantes para esta ampliação, que também representava a sintonia estabelecida entre o governo da República, na figura do

⁵² SANTA CATARINA. **Relatório apresentado em outubro de 1939 ao Exmo. Presidente da República, pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina.** Imprensa Oficial, 1940.

⁵³ Escola Isolada Municipal de Ratones e Escola Isolada Municipal da Ponta Grossa.

presidente Getúlio Vargas, e do governo no estado.

Em 1940, Florianópolis possuía 27 Escolas Isoladas municipais; no entanto, o relatório traz somente dados das escolas isoladas estaduais. Eram 1.748 matrículas no total, com 1.032 meninos e 716 meninas, mas com uma frequência de apenas 1.144 alunos, ou aproximadamente 65% (RELATÓRIO, 1940). O documento não permitiu afirmar qual o número real de alunos matriculados nas Escolas Isoladas municipais neste período; entretanto, na análise dos documentos escolares buscou-se identificar descontinuidades e/ou permanências nas taxas de matrículas em relação às da década de 1930.

Na Escola Isolada municipal onde foram encontrados livros de escrituração referentes à matrícula e frequência dos alunos entre os anos de 1941 e 1948, observa-se: em 1941, havia 21 meninos e 18 meninas, perfazendo um total de 39 alunos matriculados; em 1942, 19 meninos 17 meninas, num total 36 alunos; em 1943, 29 meninos e 29 meninas, total de 58; em 1944, 33 meninos e 26 meninas, total de 59; em 1945, 36 meninos e 24 meninas, total de 60 alunos; em 1946, 34 meninos 26 meninas, total de 60 alunos; em 1947, 12 meninos e 14 meninas, total de 26 e, finalmente, em 1948, 13 meninos e 17 meninas, total de 30 (REGISTRO ESCOLAR⁵⁴).

A partir de 1947, observa-se uma diminuição no número de matrículas, como também irregularidade na frequência dos alunos (REGISTRO ESCOLAR). Os problemas de frequência estão diretamente relacionados, segundo professoras e ex-alunos, a condições de deslocamento. Alguns alunos residiam a uma distância de até dois quilômetros da escola, o que dificultava o trajeto em dias de chuva. Outro motivo diz respeito ao auxílio que os alunos prestavam aos pais nas tarefas domésticas, de pesca e de agricultura, o que muitas vezes os impedia de frequentar a escola com regularidade.

Os dados oficiais do Estado, todavia, apresentavam neste período taxa de matrícula que lhe conferia o primeiro lugar, entre todas as demais unidades

⁵⁴ Dados obtidos no Livro de Registro Escolar, onde constam matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar da Escola Isolada Mista Municipal de Ratones. Presume-se que este livro já fosse utilizado na década de 1930, pois, consta na sua capa: República dos Estados Unidos do Brasil – convênio de estatísticas educacionais de 1931, embora os registros refiram-se somente a década de 1940.

federadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, BOLETIM nº. 21, 1942). Nas Escolas Isoladas pesquisadas houve significativo acréscimo nas matrículas no período que corresponde de 1937 a 1946. No entanto, entre o final da década de 1940 e início de 1950, nota-se uma sensível queda no número de matrículas; o número baixa para menos de 30 alunos. Em 1957, é criado o Grupo Escolar Osmar Cunha, no bairro de Canasvieiras, o que provocou um deslocamento de matrículas das Escolas Isoladas.

Para Faria Filho:

A representação dos grupos escolares, construída tendo como uma de suas bases a produção das escolas isoladas, como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade[...] reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologia e conteúdos, formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino (2000, p. 31).

Aos poucos, as Escolas Isoladas foram sendo substituídas pelos grupos escolares. Sobre estas mudanças escreve Díaz (2008, p. 55): “El tiempo escolar va construyéndose, y se modifica, a medida que se define em cada país la estructura del sistema escolar [...]”. É o que parece ter acontecido com a ampliação dos grupos escolares no município de Florianópolis, que dá origem a uma gradativa extinção da quase totalidade das Escolas Isoladas, simbolizando a ruptura com o passado e o atraso por elas representado. Lídio Leopoldo, um ex-aluno, diz, ao comentar esse tempo:

Olha, parece que passou um século, e isso não é tão distante assim, mas comparar com a escola de hoje, a gente tinha a escola não como se tem hoje, como se pudesse projetar o futuro. A gente ia lá brincar e aprender a ler e a escrever; a alfabetização era mais funcional. A intenção era que as pessoas aprendessem a ler e a escrever para votarem (LÍDIO LEOPOLDO, 2008).

Esta reflexão remete ao que escreve Siman (2005) sobre o que leva a dizer que algo é passado. Segundo a autora, não são as datas que separam cronologicamente um evento do outro; o passado torna-se passado quando os sujeitos estabelecem com ele, o passado, relações de mudança que passam a inaugurar um novo tempo. Atualmente, há uma série de políticas públicas que visam não somente à matrícula de todas as crianças e adolescentes em idade escolar,

como também à sua permanência na escola. Se nas décadas pesquisadas os problemas de matrícula e frequência residiam no deslocamento, no trabalho das crianças e adolescentes junto aos pais e nas condições econômicas, isto, em tese, foi superado. O trabalho infantil é proibido por lei. O transporte dos/as alunos/as é custeado pelos municípios e o governo federal. As condições econômicas não são mais impeditivas para frequentar a escola. Convém chamar a atenção para o fato de que, para além da matrícula e frequência, está em cheque o que se fez e faz durante o tempo em que crianças e adolescentes estão na escola.

3.2. Datas festivas e trabalhos de fim de ano

A presença das comemorações cívicas e religiosas no calendário escolar apresenta estreita relação com a organização do tempo social. Sob esse aspecto, para Le Goff (2003, p. 510), “uma função essencial do calendário é a de ritmar a dialética do trabalho e do tempo livre, o entrecruzamento dos dois tempos; o tempo regular, mas linear, do trabalho, mais sensível às mutações históricas, e o tempo cíclico da festa, mais tradicional, mais permeável às mudanças da história”. As festas religiosas ligadas ao cristianismo, por exemplo, não possuem essa permeabilidade em relação às mudanças da história. Sua presença permanece no calendário oficial nacional e no calendário escolar, independente do caráter laico, público e gratuito da educação nacional.

A laicidade, princípio republicano por excelência e marca do cientificismo positivista, compõe um dos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932):

[...] a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propagandas de seitas e doutrinas (XAVIER, 2002, p. 95).

Este princípio, no entanto, não foi incorporado pela legislação educacional referente à educação no estado e no município. As datas religiosas estão presentes

no calendário escolar neste período e são encontradas no decreto⁵⁵ nº 381, de 22 de junho de 1933, com a seguinte determinação: “As escolas não funcionarão na 2ª e 3ª feiras de carnaval, nos últimos três dias da semana santa, na 2ª e 3ª feiras de pentecostes.” Sobre as datas, o sr. Manoel comenta:

A época mais divertida do ano era quando do chegava no dia 3 de dezembro em diante, dia de Santa Luzia. Aí tinha, já tem o terno de reis, depois de Santa Luzia, o dia de natal 25, 26 e 27 ninguém trabalha. Hoje já não tem mais, acabou. Então quer dizer, hoje é dia de natal, ou você vai pra frente da televisão ou vai pra praia porque o divertimento acabou (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

Na análise de Cunha (2008), neste tipo de lembrança estão implícitas as marcas da religião católica no calendário e nas práticas escolares, embora a prescrição legal de laicidade do ensino esteja garantida pela República desde o final do século XIX. Pode-se inferir que se, por um lado, as festas religiosas demarcam a forte presença do cristianismo no ambiente escolar, por outro, significam o momento de confraternização e de intensa atividade comunitária, com a participação de crianças, jovens e adultos nas comunidades das Escolas Isoladas.

Para Nora (1993, p. 9), as lembranças do passado carregam na memória uma sensibilidade especial. “Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”. Nesta perspectiva, o passado é narrado pelo entrevistado como um tempo de ritmo lento, com atividades comunitárias que envolviam crianças e jovens, em oposição ao tempo presente, veloz e contraditório, permeado por relações individualistas. Um tempo em que as mudanças sociais produzidas pelo processo de urbanização, não chegavam às zonas rurais e/ou distantes do centro urbano e tampouco afetavam a infância de crianças que fabricavam seus próprios brinquedos, ajudavam os pais na pesca e na agricultura e freqüentavam a escola pela necessidade de aprender a ler e a escrever, ou melhor, para aprender a escrever o nome, segundo seu Manoel. Tempo que, na visão de Elias (1998, p. 15), “[...] é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades”.

⁵⁵ SANTA CATARINA. Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1933. Florianópolis, 1934.

Como antes mencionado, a permanência destas datas no calendário escolar é observada nas décadas de 1930 e 1940, evidenciando a presença do Estado como organizador da educação nacional, e a Igreja Católica com o culto aos principais símbolos do cristianismo. O calendário indica, e ao mesmo tempo inscreve, uma espécie de roteiro a ser seguido pelas escolas; a ênfase nos **heróis e nos santos** (grifo nosso), num Estado laico que contraditoriamente se entrecruza com a religião.

No Brasil, comemorações festivas desencadeadas na década de 1920, a partir das semanas da educação, tornaram-se parte das iniciativas da Associação Brasileira de Educação, e tinham como finalidade o disciplinamento do cotidiano escolar (CARVALHO, 1989). Ainda segundo a autora, "a eficiência pedagógica das comemorações festivas escolares era, no círculo educacional, a razão de existência de tais práticas [...] entendia-se a educação como mecanismo de fazer passar atos do domínio do consciente para o do inconsciente" (CARVALHO, 1989, p. 76).

As datas festivas auxiliariam os alunos a internalizarem valores considerados importantes; a desenvoltura ao expressar-se em público, o recebimento de críticas e de reconhecimento, assim como a convivência dentro de certos códigos sociais, que, por sua vez, introduzem o conceito de renovação pedagógica apregoada no período (CARVALHO, 1989). A permanência das comemorações no calendário indica também quais os valores sociais a serem mantidos e regularmente homenageados por professores e alunos. O calendário exprime, desta forma, na visão de Gallego (2003), a regularidade das atividades educativas, e também determina e seleciona as datas a serem festejadas, indicando o que deve ser lembrado.

Em 1943, encontra-se em circular emitida pelos inspetores escolares recomendação do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, para que se realize a Semana da Criança no período de 10 a 17 de outubro do mesmo ano. A iniciativa faz parte do movimento nacional de propaganda em favor da maternidade e da infância e traz como tema a Infância

Abandonada (CIRCULARES de 1943 e 1944, p.71⁵⁶). Nas Escolas Isoladas pesquisadas, no entanto, não se identificaram essas comemorações.

Sobre as festas escolares, foram encontradas circulares que orientam a sua organização:

Realizadas em todos os o grupos escolares e escolas isoladas, nos dias que o regulamento preceitua, constarão sempre de duas partes: uma sessão cívico-literária e uma esportiva realizada ao ar livre. Deve ser a preocupação constante e máxima de diretores e professores fazer com que a população tome parte nessas festas. A vigilância dos alunos, preparação e organização das festas, tudo será pelo diretor distribuído, com equidade entre os professores. As aulas de declamação devem ser conduzidas de maneira tal que facilitem a realização das festas escolares (CIRCULARES, 1943 e 1944, p. 164).

Observa-se que algumas datas foram absorvidas e de alguma forma disciplinaram o cotidiano das Escolas Isoladas no município de Florianópolis. Embora geograficamente distantes uma das outras, estas escolas possuem em comum a função de transmitir valores sociais preponderantes naquele momento histórico. As datas cívicas, por exemplo, são mais intensamente festejadas na década de 1940, com destaque para a independência do Brasil, que oficialmente ocorreu no dia 7 de setembro de 1822.

“Somente era comemorado o 7 de setembro; era uma espécie de passeata juntamente com outras escolas” (DILMA ANDRADE, 2008), relata uma ex-professora que lecionou em Escola Isolada no ano de 1945. Segundo ela, esta era a única atividade em que os pais estavam presentes. Segundo o espírito da época, tratava-se de comemoração diretamente afeta ao momento político pelo qual passava o País. Era necessário levar o povo a se identificar com o sentimento de patriotismo e civismo. Era preciso, segundo Gallego (2003, p. 89), “fazer com que o povo amasse a pátria, seus heróis, comemorasse a era republicana: hinos, hasteamento da bandeira, pavilhão escolar, orfeão constituíram atividades decisivas na constituição da memória nacional”.

Desta forma, a organização temporal da escola passa a ser condicionada pelo tempo social, cujo modelo de homem está associado ao **espírito de brasilidade** (grifo nosso), acentuado pelo processo de nacionalização do ensino no estado.

⁵⁶ SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Circulares de 1943 e 1944**. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1944.

Evidência encontrada em circular datada de 1943, dirigida aos inspetores escolares e cujo pensamento final é: TUDO PELA GRANDEZA DO BRASIL:

Dês que verifique o inspetor apreciável contingente de esforço por parte do professor ou diretor, representado por um acervo de resultados positivos do trabalho, embora reduzido, mas que não deixe, em virtude do meio ambiente onde está localizada a escola, de ser, realmente, fruto de orientação segura de brasilidade do dirigente, deve o inspetor estimulá-lo, registrando, no termo de visita, esse esforço (CIRCULAR, 1943).

Em 1946, registra-se um aumento no número de dias destinados às comemorações religiosas. Determina o regulamento:

Os estabelecimentos de ensino primário, de acordo com a índole religiosa da localidade, poderão considerar como facultativos os dias santos; 1º de janeiro – Circuncisão do Senhor; 6 de janeiro – Epifania; 29 de junho – São Pedro e São Paulo; 15 de agosto – Ascensão de Nossa Senhora; 1º de novembro – Todos os Santos; 8 de dezembro – Imaculada Conceição; 25 de dezembro – Natal; Ascensão do Senhor; Corpus Cristi. (Virgínia: cfr. original)

Afora esses dias santos, as aulas só poderiam ser suspensas no dia dedicado ao padroeiro da localidade, que, se e quando festejado, seria considerado ponto facultativo.

Le Goff (2003) diz que na cultura popular há certos dias que se individualizam, principalmente aqueles cujo significado foi reforçado pela religião oficial, fato evidenciado na composição do calendário escolar que reserva atenção especial às datas religiosas. Para o autor, trata-se da inserção de um tempo cíclico dentro do seu tempo linear, geralmente sagrado, ritual e religioso. Tempo que será incorporado por alunos/as e professores/as, demarcando ritmos ao longo dos dias, das semanas, dos meses e dos anos⁵⁷.

Infere-se, portanto, que o calendário oficial sofreu adaptações conforme a dinâmica de cada escola, até porque, na visão de Gallego (2003, p. 110), os significados das comemorações apresentam:

Modos particulares de representar o fazer social [...] os reformadores apresentam calendários, muitas vezes irrealizáveis, e suas persistentes e

⁵⁷ LE GOFF define o calendário como um instrumento de medida individual e coletiva, a serviço do poder religioso ou laico, e em particular do poder do Estado. Permite realizar o controle do tempo, o controle dos homens nas suas atividades econômico-sociais. Para ele, o conteúdo de um calendário está ligado ao complexo jogo de relações entre as exigências da religião e a vida econômica e social. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. pp. 477-523.

falidas pretensões de “reinventar” a escola, como se bastasse uma lei para que as práticas mudassem, desconsiderando a própria dinâmica dos professores. Esquecem que os ritmos das mudanças são lentos e não uniformes.

Desse modo, as festividades escolares são vivenciadas conforme os valores e crenças de cada localidade e a organização do tempo escolar condicionada, também, pelo modo de apropriação do que fora determinado pelo calendário oficial. Outra atividade considerada importante pelo regulamento de 1946 refere-se aos trabalhos de final de ano. Ocorriam no mês de novembro e constavam de exames e exposições. As exposições escolares tinham o objetivo de apresentar ao público o resultado dos trabalhos do ano letivo. Conforme o art. 222:

As exposições escolares, de fim de ano, sempre foram, em quase toda a parte do Estado, a grande atração das famílias às escolas. Constituindo-se talvez como o único acontecimento escolar que interessaria aos pais e conseguiria arrastá-los, uma vez por ano, até o estabelecimento onde estudam os filhos. Fora disso, dificilmente se consegue a presença dos pais em nossas casas de ensino, tal a indiferença do meio pelas cousas referentes à educação da infância. Não se deve, pois, desprezar essa rara ocasião de propaganda da escola e cumpre aos inspetores estimulá-la e ampará-la por todos os meios ao seu alcance (REGULAMENTO, 1946, p. 32).

O artigo é bastante enfático quanto à importância das exposições por julgá-la uma das formas de prestar contas ao público sobre o que é realizado na escola, dar a conhecer a orientação geral do ensino, os métodos desenvolvidos, enfim, um momento para que a escola demonstre toda a sua eficiência. Estas exposições se mantêm até os dias de hoje sob os nomes de mostra pedagógica ou mostra cultural.

Os diretores do período recebem orientações bastante rígidas, pois, sob pretexto algum poderiam alterar a ordem estabelecida para os trabalhos de novembro, a saber: a de exames, a da exposição, a da entrega do material da exposição, a da festa de encerramento em 30 de novembro. Os trabalhos dos alunos dos cursos primários complementares e dos cursos normais regionais figurariam na exposição dos respectivos grupos escolares.

Nas escolas isoladas, não se identifica a realização das atividades de final de ano. O regulamento, inclusive, não faz referência a estas escolas, que representavam, de certo modo, atraso em relação ao que era anunciado naquele momento, ou seja, a escola como espaço de desenvolvimento do gosto artístico, de modernas práticas pedagógicas traduzidas pelas atividades desenvolvidas nos grupos escolares. Como se observou anteriormente, a atividade que congregava a

participação dos pais nas escolas isoladas eram as passeatas em comemoração ao dia 7 de setembro, tempo de encontro entre a comunidade escolar e o estímulo ao sentimento de pertença ao País.

3.3. Do período letivo e das férias

A construção e organização do período letivo, com datas para início e fim das aulas, assim como as férias escolares, eram, na análise de Gallego (2003, p. 44), “produto de amplos debates, discordâncias e interesses [...] não é de conhecimento de todos que, até o fim do século XIX e início do século XX, as escolas primárias contavam com calendários tal como se reconhece hoje.” A autora destaca, ainda, que o tempo passou a constituir um dos componentes fortes da estrutura escolar quando o Estado assume a educação do povo.

Com a estruturação do tempo, as atividades desenvolvidas no interior das escolas ganham contornos mais uniformizados e regulados. Professores e alunos passam a estabelecer outra forma de relação com o tempo. Por essa outra forma, o controle do cumprimento dos dias letivos e das férias será alvo de legislação específica. Norbert Elias (1998) refere-se ao tempo dos calendários como exemplo da representação simbólica dos anos, meses, semanas e dias que se repetem regularmente, neste caso evidenciados nas escolas e, especial, nas escolas isoladas⁵⁸. O calendário torna-se um elemento ordenador do conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo do tempo. Fragmentadas pelos dias, semanas, meses e anos, indicam a seqüência dos acontecimentos no interior da escola.

Na década de 1930, mais precisamente no ano de 1933, o interventor federal no estado de Santa Catarina, Aristiliano Ramos, considera que o atual regime de férias escolares para as escolas das zonas rurais não corresponde à necessidade

⁵⁸ Importa registrar que Norbert Elias trata do calendário como um dos elementos norteadores do tempo, construído a partir do processo de aprendizagem das sociedades. Não trata especificamente de tempo escolar.

da população. Para o interventor, as férias escolares devem, tanto quanto possível, adaptar-se aos hábitos e às necessidades locais. Para tanto, decreta⁵⁹ que o ano letivo, das escolas públicas, incluindo as Escolas Isoladas municipais, começará a 16 de fevereiro e se encerrará a 15 de dezembro, havendo um só período de férias que irá de 16 de dezembro a 15 de fevereiro, sem interrupção ao longo do ano. Além desse período de férias, “as escolas não funcionarão nos domingos e feriados; na 2ª e 3ª feiras de Carnaval, nos últimos três dias da Semana Santa, na 2ª e 3ª feiras de Pentecostes”. Embora se identifique no decreto a possibilidade de adaptação do calendário às características locais, percebe-se, em contrapartida, a definição de um calendário único.

Demarcando o ritmo do que será experimentado na escola, o calendário cria, segundo Elias (1998), um *habitus* social que o indivíduo compartilha com os outros e ao qual integra a sua personalidade. São experiências e vivências temporais que atuam no imaginário e na realidade vivida; a segmentação das atividades escolares repercutirá nos modos e condutas a serem adotadas.

Em 1939 ocorre uma pequena alteração em relação aos dias letivos. As aulas teriam início em 1º de fevereiro e término em 30 de novembro, introduzindo um pequeno período de férias de 16 a 30 de junho. No regulamento de 1946, as datas de início e término do ano letivo permanecem iguais às do decreto de 1939⁶⁰. O ano é composto de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais vinte dias de férias, havendo de um para outro ano escolar dois meses de férias. A duração dos períodos letivos e das férias deverá ser regida de acordo com as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos das fainas agrícolas⁶¹.

As aulas serão suspensas nos dias de festa nacional; na segunda e terça-feira de Carnaval, na quarta-feira de Cinzas; na quinta, sexta e sábado da Semana Santa; no dia 25 de dezembro, no período de 12 a 31 de julho e, finalmente, no dia 2 de novembro. Nas entrevistas realizadas, não se identificam modificações no

⁵⁹ SANTA CATARINA. Coleções de Decretos, Resoluções e Portarias de 1933. **Decreto nº 381, de 22 de junho de 1933**. Florianópolis, 1934.

⁶⁰ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Organização do ensino primário e normal no estado de Santa Catarina**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Decreto 714, de 3 de março, de 1939 – Boletim n. 21, 1942.

⁶¹ Trabalhos prolongados relativos ao plantio e à colheita de alimentos. Regulamento de 1946.

período das férias escolares em detrimento das especificidades regionais. O calendário seguia exatamente o que fora determinado nos decretos de 1933, 1939 e 1946. Sobre a época das férias, Serra (1954, p.80) relata:

Sua aplicação no país vem sendo muito desvirtuada pela uniformidade da época de férias (dezembro a fevereiro), somente justificável na região temperada do sul, mas inteiramente defasada nos climas muito diversos da faixa tropical. Trata-se de mais uma consequência da mania centralizadora que tanto vem prejudicando o Brasil, cuja grande variabilidade de climas, costumes, raças e tradições, não se conforma ao figurino imposto pela capital.

Nas Escolas Isoladas municipais de Florianópolis talvez não fossem necessárias maiores adequações no calendário escolar em razão da existência de um único turno de aula até o final da década de 1940, o que viabilizava, por sua vez, o trabalho dos alunos na pesca e na agricultura. Conforme relato de ex-aluno, “nós tinha arrastão, tinha rede de arrasto, três arrastão, lá no alto, muita rede, quando não era um era noutro lugar, nós tinha que ir. Meu pai tinha engenho de farinha, tinha roça” (MANOEL LEOPOLDO, 2007).

Percebe-se que no regulamento de 1946 há um aumento no número de dias das férias no mês de julho, aproximadamente 20; anteriormente, em 1939, o período era de 14 dias no mês de junho; em 1933 não havia férias. Afora as datas referidas, as aulas não poderiam ser suspensas, embora ao diretor coubesse permitir a retirada dos alunos, professores ou funcionários, mediante motivo justificado. No caso de algum professor retirar-se antes de terminar o horário, o diretor providenciaria a sua substituição, não sendo permitido dispensar a classe antes dos trabalhos terminados. A retirada de alunos antes de terminado o tempo consignado no horário para as funções escolares seria permitida mediante pedido verbal e direto, ou por escrito, dos responsáveis.

Corroborando o que diz Elias (1998, p. 17), “o tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual, social ou puramente físicas”. Essas redes de relações, associadas, determinam modos e condutas nas vivências temporais dos indivíduos numa determinada época, mas permitem, segundo o autor, certa margem de autonomia e poder de decisão. Elementos que possibilitam aos indivíduos agir sobre o tempo e estabelecer outras configurações temporais.

O cumprimento da burocracia em relação aos procedimentos nem sempre coincide com as práticas pedagógicas modernas; ao contrário, reflete o excesso de formalismo combatido pelos escolanovistas. Anísio Teixeira defendia a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse ter uma vida melhor: saúde, educação, ciência, arte, recreação, professores bem preparados, livros, revistas, clareza de percepção e crítica, propósitos de vida, etc. (ÁVILA, 2008). Para Anísio Teixeira, a reconstrução das condições sociais e escolares permitiria alargar as chances educativas das classes populares e dotar a escola pública de um ensino de qualidade. Esta perspectiva implicaria rever as práticas pedagógicas, a organização e o funcionamento das escolas.

Não foi, contudo, o que se evidenciou no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis, sobretudo na década de 1940. O controle exercido sobre o cotidiano escolar se reflete em outros procedimentos. Nos boletins dos alunos, por exemplo, as entradas tardias e as retiradas deverão ser consignadas como tais para os efeitos de fiscalização por parte dos pais, dos tutores, etc. Este controle é evidenciado tanto na década de 1930 quanto na década de 1940. “No empenho de melhorar a fiscalização do ensino, foram, pelo atual governo, aumentadas de cinco as inspetorias escolares” (MOVIMENTO DO ANO LETIVO, 1935, p. 44). Aos inspetores caberia a tarefa de acompanhar o cumprimento das normas estabelecidas pelos decretos de ensino, entre elas, o cumprimento dos dias letivos.

Sobre a atividade de fiscalização dos inspetores escolares foi aprovada portaria com instruções elaboradas pelo Departamento de Educação, que para eles marcou reunião a se realizar-se em 10 de agosto de 1943:

Importa, por isso, que o inspetor de Escola Isolada mantenha íntima relação e colaboração com os grupos escolares e cursos complementares, resolvendo os casos e aspectos administrativos e, bem assim, os técnicos, desde que já tenham sido estudados, orientados e resolvidos por quem de direito [...] não se admite que o inspetor de escola Isolada, que é autoridade escolar, em sendo conhecedora de graves irregularidades técnicas ou administrativas de um grupo escolar, deixe de tomar medida e providências necessárias (PORTARIA n°. 1.556, de 12 de julho de 1943, p.61).

Todavia, mesmo havendo acompanhamento e fiscalização por parte dos inspetores escolares, principalmente na década de 1940, as Escolas Isoladas não cumpriam rigorosamente os dias letivos. Isto se deveu, em parte, às dificuldades de deslocamento tanto de alunos/as quanto de professores/as, e dos próprios

inspetores. A normatização em relação ao tempo escolar, traduzida aqui pelos dias letivos e de férias, não incidiu de forma linear nas Escolas Isoladas. Pode-se dizer que atuavam com certa autonomia devido à pouca atenção dispensada por parte dos governos. Frago (1998, p. 137) retrata essa realidade com muita propriedade:

El discurso modernizador de los defensores de la escuela graduada o de las ideas de La Escuela Nueva – em gran parte coincidentes – estaba necesariamente limitado por la realidad social y educativa del fuerte peso cuantitativo del mundo rural, las duras condiciones de vida del proletariado urbano, la inasistencia escolar, la asistencia irregular e intermitente, la ausencia de puntualidad, los locales inadecuados y unos maestros mal remunerados y em buena parte sin los conocimientos y la formación adecuada.

O calendário, como forma de manutenção da regularidade das atividades escolares e dos demais procedimentos administrativos inerentes à dinâmica da escola, não foi absorvido na sua totalidade pelas Escolas Isoladas, as quais sofriam com as escassas condições de funcionamento. No que diz respeito ao número de dias letivos, não foi possível identificar seu total ao longo do ano. Sabe-se das datas de início e término das atividades escolares, bem como das férias escolares. No entanto, evidências quanto à irregularidade da frequência indicam movimentos de permanências e discontinuidades em relação ao que foi prescrito pelo calendário oficial e ao vivido na escola.

4 O TEMPO NA ESCOLA: DISTRIBUIÇÃO SEMANAL E DIÁRIA DAS MATÉRIAS E ATIVIDADES

Eles queriam que a gente ensinasse dando um livro para a criança ler, correndo, que nem a outra estava fazendo no livro Barquinho Amarelo: Paulo tem um barquinho, o barquinho anda nas águas, não sei o quê. A criança decorava aquilo. Aí eu não gostei disso. Eu nunca segui mesmo o que a Secretaria mandava fazer; eu seguia o meu, o que eu achava melhor (MARIA, professora do final da década de 1940).

4.1. Da orientação do ensino e do programa: o tempo como mecanismo de organização e racionalidade curricular

Para Souza (2000, p. 51), “os indivíduos não se formam na escola apenas como atores de papéis sucessivos a eles propostos e por isso são sujeitos históricos e não apenas atores sociais”. É nesta perspectiva que os entrevistados, parte integrante desta pesquisa, são alçados à condição de sujeitos do seu tempo, protagonistas de um período em que se pretendia uma escola moderna e de inserção social, mas que manteve por longo período a contradição do progresso social representada na e pela Escola Isolada.

A construção do tempo escolar está intimamente relacionada ao surgimento da sociedade industrial. Ao ser absorvida pelo tempo da máquina, imprimiu uma medida universal da experiência temporal, recobrando, conforme reflexão de Souza (2000, p.43), “a relação entre a experiência individual e o ritmo da sociedade, pois tudo pode ser igualmente medido, dividido, calculado segundo o metro homogêneo da quantidade.” No que diz respeito à orientação do ensino e dos programas desenvolvidos nas escolas, não foi diferente; havia uma gama de conhecimentos a

ser transmitida e, portanto, necessitando de um equacionamento do tempo para a sua aplicabilidade.

O município de Florianópolis, seguindo as orientações expedidas pelo Estado, organiza o seu programa de ensino de acordo com o que havia de mais moderno em matéria de educação para o período.

O programa, no entanto, nem sempre foi fielmente seguido pelos professores/as das Escolas Isoladas, porque, segundo Frago (1998), simbolizava uma época que possuía um caráter estranho e alheio ao meio rural. Daí o divórcio entre o modelo escolar imposto aos grupos escolares e o desenvolvido nas Escolas Isoladas.

Em 1932⁶², são consideradas dispensáveis algumas matérias adotadas nos programas de ensino nos grupos escolares e nas escolas complementares, o que demonstrava a intenção do Estado em sintonizar os programas locais com os desenvolvidos e propostos pelo movimento escolanovista. Para Monarcha (1989, p. 13):

A pedagogia da Escola Nova se apresenta como científica, e repudia os métodos mecânicos e coercitivos da pedagogia tradicional. Um novo ideal de educação busca consolidar-se: as concepções de programa, organização e procedimentos didáticos se modificam e o trabalho escolar passa a ter outros objetivos. A educação passou a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política.

Dentro dos novos princípios educacionais, a aprendizagem passa a ter um caráter prático: substitui o ensino verbal por um ensino baseado na observação e na experimentação, processo que deveria ser desencadeado pela ação educativa da escola, em substituição à passividade no sistema de aprendizagem pela tomada de iniciativa por parte dos/as educandos/as e professores/as (XAVIER, 2002).

Tratava-se de um método que permitia a incorporação dos conhecimentos poupando os/as alunos/as da extensa teoria. A simplificação bem entendida, segundo o decreto, e convenientemente processada, ampararia o trabalho mental dos (as) educandos (as).

Em relação a este aspecto, Lourenço Filho (2002, p.303) assinala:

⁶² SANTA CATARINA. Coleções de Decretos, Resoluções e Portarias de 1932. **Decreto nº 130, de 12 de junho de 1931.** Florianópolis, 1932

Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando; assim, ela os reafirmará, emendará ou substituirá, segundo os resultados e a conciliação desses resultados com o seu programa de vida.

No final da década de 1930, o programa para ensino primário no estado de Santa Catarina, previsto por decreto⁶³, compreendia as disciplinas de Leitura, Linguagem, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto e Ginástica. Nas Escolas Isoladas, entretanto, de acordo com o relato de um ex-aluno que freqüentou a escola em 1930, “o professor ensinava, contava, era leitura, saía de classe em classe, ia colher a lição de cada um e passando a lição pro outro dia” (MANOEL LEOPOLDO, 2007). O ensino resumia-se a ler e a escrever, o que demonstra, segundo o testemunho, diferentes níveis de apropriações em relação ao fazer docente.

O ensino primário obedecia, na década de 1940, aos seguintes princípios⁶⁴:

Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; desenvolver o espírito de cooperação e o desenvolvimento de solidariedade social; será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar; terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno e dará a este continuadas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extra-classes (REGULAMENTO PARA OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA, 1946).

Embora o programa de ensino no final da década de 1930 se destinasse também às Escolas Isoladas, não se identificou seu cumprimento durante a realização da pesquisa. As disciplinas ministradas centravam-se em linguagem oral e escrita, em cálculo matemático (aritmética), em geografia e conhecimentos gerais. Para os/as professores/as que lecionaram na década de 1940, todo dia era dia de leitura. Português e Matemática eram obrigatórias. Disciplinas como História,

⁶³ BRASIL. Instituto de Estudos Pedagógicos. Boletim n. 21, 1942.

⁶⁴ Na análise do decreto, optou-se por eleger alguns princípios diretamente relacionados à temática da pesquisa. SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto nº 3.735/49. **Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 17 de dezembro de 1946.

Geografia e Ciências eram distribuídas uma dia para cada, a critério dos/as professores/as. Uma delas, inclusive, afirma que ensinava muito além do programa oficial, sem, no entanto, ter incorporado ou compreendido os novos métodos propostos pela Escola Nova presentes no programa. Embora o programa fosse o mesmo para os Grupos Escolares, a própria legislação educacional concedia maior flexibilidade às Escolas Isoladas.

Neste período, Elpídio Barbosa é o diretor do Departamento de Educação e os dilemas em relação às propostas da Escola Nova se acentuam. Por um lado, um ensino baseado na memorização e na passividade do aluno como sujeito; por outro, introduziam-se novos métodos, com base na atuação espontânea e natural do aluno, que passava a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem (FIORI, 1991). De qualquer forma, os princípios escolanovistas estão presentes e incidem sobre os programas de ensino estaduais e municipais. Há uma verdadeira confusão na conceituação do que deve ser o “centro de interesse”. Os/as professores/as não estavam preparados/as para a execução dos novos métodos (MOREIRA, 1954).

A forma encontrada pelo Estado para a efetiva aplicabilidade dos princípios da Escola Nova ocorre em 1944, pelo decreto 2.991, de 28 de abril, que assevera que deveriam ser colocados em prática pelos/as professores/as, imediatamente (FIORI, 1991), orientações que se referem, especialmente, aos grupos escolares. Em circular expedida entre 1943 e 1944, encontram-se temas-sugestões para reuniões em Escolas Isoladas, que orientavam no sentido de que o ensino fosse planejado passo a passo. O Departamento de Educação recomenda aos inspetores que sejam ventilados os seguintes assuntos:

O professor, sua posição, espírito imitativo das crianças, deve ser o espelho do aluno. O magistério como missão e não profissão; divisão do trabalho ocupando-se em aula direta com uma classe, devem as outras ter tarefas, não improvisar tarefas, valendo-se da inspiração do momento, as matérias devem ser preparadas com antecedência; o ensino atraente, alegre e interessante (CIRCULARES de 1943 e 1944, p. 67).

Em 1946, o novo regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado traz algumas alterações em relação ao programa de ensino, mas mantém

os métodos de renovação educacional⁶⁵. O curso primário elementar era composto de leitura e linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e no trabalho, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico, educação física. O curso primário complementar de um ano compunha-se das disciplinas de leitura e linguagem oral e escrita, Aritmética e Geometria, Geografia e História do Brasil, e noções de Geografia Geral e História da América, Ciências Naturais e Higiene, Desenho, trabalhos manuais e práticas referentes às atividades econômicas da região, Canto Orfeônico, Educação Física. São destacadas as atividades de Puericultura e Economia Doméstica para alunos do sexo feminino. A disciplina de Instrução Cívica presente no decreto de 1939 será abolida no novo regulamento, assim como a disciplina de Ginástica, substituída pela de Educação Física.

O curso primário supletivo, de dois anos de estudos, seria composto de disciplinas como Leitura e Linguagem (oral e escrita), Aritmética e Geometria, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, noções de Direito Usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar), Desenho. Aos alunos do sexo feminino serão oferecidas atividades de Economia Doméstica e Puericultura. Basicamente, a organização do ensino e dos programas nas décadas de 1930 e 1940 esteve dirigida aos Grupos Escolares e às Escolas Normais, cabendo às Escolas Isoladas a execução parcial dos programas dentro dos conhecimentos apresentados pelos/as professores/as.

Em relação ao ensino da leitura, percebe-se um ritual de tempo e postura corporal: “A gente fazia eles levantar; nunca um aluno meu leu sentado. A hora da leitura era a hora da leitura. Se chegasse o inspetor, ou a diretora, uma autoridade, eles já sabiam que tinham que fazer assim” (MARIA, 2007). A professora destaca que organizava o seu programa, possuía um plano de trabalho que lhe permitia liberdade em relação ao que ensinar e a quando ensinar.

Na pesquisa não se identifica a aquisição, por parte dos/as professores/as, de

⁶⁵ Neide Fiori, no seu livro sobre a evolução do ensino em Santa Catarina, considera o regulamento de 1946 como um dispositivo de cunho centralista e autoritário, e revela a adesão oficial do Estado às idéias renovadoras, expressando o desejo de identificação com as concepções educacionais básicas, endossadas pelos órgãos federais. A consequência, segundo ela, é que a renovação educacional no estado se deu, muitas vezes, apenas na lei.

conhecimentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos novos ideais em que se fundamentava a pedagogia científica da Escola Nova. Embora fossem oferecidos cursos de formação com professores/as de outros estados e acompanhamento por parte dos inspetores escolares, havia resistências quanto aos novos métodos. Isto se destaca na resposta de Maria diante da indagação sobre os novos métodos de ensino:

A gente tinha muita formação; eles davam curso, um dia de português, um dia de... houve épocas em que se fazia 15 dias de curso [...] às vezes de ano em ano, outras vezes de dois em dois anos. Eu ia para a reunião, tapava os ouvidos. Chegava em casa e continuava as minhas aulinhas, que no conforme todo mundo aprendeu [...] não ficou nenhum analfabeto. Quem é professora antiga não se adaptou a isso. A gente fazia como achava melhor (MARIA, 2007).

Todavia, se para os Grupos Escolares os programas de ensino evidenciam um modo de organização e de racionalidade curricular, com ordenamento e controle do tempo sobre as atividades, para as Escolas Isoladas do município também havia uma organização e uma racionalidade curricular com vistas ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo, bem como a introdução dos/as alunos/as em novas formas de convívio e de conduta. Neste sentido, a escola passa a ser um importante espaço de socialização para meninos e meninas.

4.2. Quadro de horários e materialização do tempo e do trabalho: o tempo como instrumento de controle externo

A vida é um dos deveres que nós trouxemos para fazer em casa. Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é sexta-feira...

Quando se vê, passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade, eu nem olhava o relógio seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas

(MARIO QUINTANA, 2003).

Este poema, chamado “Seiscentos e sessenta e seis”, escrito pelo poeta Mario Quintana, remete à inexorabilidade da vida e à passagem do tempo que não se vê. Seria como desconsiderar o relógio e tornar as horas inúteis, seguir em frente independente do tempo. No seu sentido poético, escapa às mãos; quando se vê, já foi. Como assinala Elias (1998), seu começo necessitaria ser imaginado, até porque, segundo ele, o tempo não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda a naturalidade, objetos desse tipo. Sua hipótese é que:

Nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo (ELIAS, 1998, p. 10). Virg. Dá uma olhada no original para ver se é assim mesmo.

Escolano (2001, p. 44) dirá que o tempo “organiza as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade”. Portanto, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade “natural” dos indivíduos, mas uma ordem que precisa ser aprendida, sendo também uma forma cultural que deve ser experimentada. Para ele, tanto os relógios escolares quanto os relógios domésticos e de uso pessoal servem para regular a conduta diária, formando um tipo de aprendizagem. O relógio que demarca o início, a duração e o término das atividades escolares constitui, nesta perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo, transformando-se no organizador temporal da vida na escola.

Frago (1998), quando realizou estudo sobre o tempo escolar na Espanha no período de 1836 a 1936, percebeu que nem todos os professores possuíam um quadro de horários efetivo, como também não conheciam os novos métodos propostos pelos inspetores escolares por meio dos manuais de Pedagogia. Esse movimento de descontinuidades e persistências em relação às práticas no interior das escolas demonstra, segundo ele, resistências a todo tipo de modificação propostas, quadro que também se observa nas décadas de 1930 e 1940 nas Escolas Isoladas municipais de Florianópolis.

Nestas escolas a organização das atividades ficava a cargo do professor. Segundo ex-aluno, “o professor dividia, por exemplo, de segunda a sábado; ele

chamava pro quadro, o primeiro ano ia pro quadro na segunda-feira, o segundo ano, na terça-feira; o terceiro ano, na quarta e o quarto ano, na quinta feira. E como no sábado ia até o meio dia, já tinha outro tipo de ensino”. A forma encontrada pelo professor indica a necessidade de uma rotina e revela um modo de operar o tempo para materializar o trabalho escolar sem utilizar o relógio como instrumento de controle. Segundo o sr. Manoel, não se usava o relógio; o controle do tempo era realizado conforme a posição do sol.

O que um relógio comunica, por meio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que se chama de tempo (ELIAS, 1998). Ao olhar o relógio, controlam-se as horas e a seqüência das atividades a serem desenvolvidas. Neste caso, o professor estabelece outras formas na organização da temporalidade escolar.

Na década de 1940, relata uma professora, “a rotina incluía a oração no primeiro momento, após o hino nacional; o terceiro momento era destinado à correção dos deveres e à leitura, um de cada vez.” Percebe-se, grosso modo, nos testemunhos tanto do ex-aluno quanto da professora, um quadro de horários organizado pelos professores e dentro de uma rotina que de alguma forma determinava o tempo do trabalho. Nas Escolas Isoladas havia um controle externo, exercido pelos inspetores e pela própria comunidade, e um controle interno, evidenciado pelas lembranças do sr. Manoel Leopoldo (2007): “Quando colhia a lição, 11h30, ele chamava na mesa fulano de tal... e aí a gente podia ir embora”. Nesse caso específico, o controle do tempo era realizado pelo professor e absorvido pelos alunos, características observadas principalmente na década de 1930.

Com ênfase na linguagem escrita e oral e no cálculo matemático trabalhados diariamente com os alunos, as outras disciplinas obedeciam a uma seqüência aleatória no quadro de horários. “Todo dia tinha o Português e a Matemática; agora, a Geografia, a História e as Ciências, isso aí eu é que fazia no meu plano. Se hoje dava Geografia, amanhã dava História, depois de amanhã dava Ciências, outro dia eu dava Artes” (MARIA, 2007).

O quadro de horários e a materialização do tempo de trabalho ficavam sob responsabilidade do/a professor/a, o que permitiria realizar uma seqüência de atividades e definir a duração para cada uma delas. “Eu tinha que dividir o quadro em quatro partes; passava uma linha no meio e ali, enquanto eu dava exercício para

uma turma, para outra dava trabalho. Eu ia explicar de ano em ano, porque quando a matéria é nova, a gente precisa explicar” (MARIA, 2007).

A divisão organizada pela professora remete ao relógio como organizador temporal. “O mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens e, com isso, permita regular os comportamentos do grupo” (ELIAS, 1998, p. 16). Possibilita ao professor realizar sua tarefa de ensinar e ao mesmo tempo conformar o grupo de alunos/as a partir de uma rotina temporal que define normas e condutas a serem adotadas. No entanto, nas Escolas Isoladas em estudo, não foi identificado o uso do relógio para controlar o tempo, tanto é assim que seu Manoel (2007) se refere a este objeto escolar como “objeto de luxo”. A ausência do relógio também se confirma no depoimento da professora Dilma, que lecionou na década de 1940.

De qualquer forma, havia um modo de operar o tempo com vistas a atender a todas as turmas. “É precioso dividir muito bem o tempo, o que certamente não permitirá uma grande flexibilidade de horário” (FAÍSCA, 1943, p. 25). Tarefa que não parece fácil, na medida em que os conteúdos se apresentam diferentemente em cada ano do ensino primário. Administrar as matérias e adequá-las no tempo diário e ao longo do ano apresenta-se como um trabalho exaustivo para os/as professores/as. “Eu sempre passava do meio dia, não conseguia dar tudo” (MARIA, 2007).

Este fato demonstra a necessidade do cumprimento dos conteúdos e indica que a organização temporal com seus quadros de horários e tempos específicos para desenvolvimento das atividades escolares foi apropriada e desenvolvida pelos/as professores/as de escolas isoladas. Regidas pelos mesmos regulamentos, construíram no seu interior modos específicos de operar o tempo e a realidade, sem, contudo, alterar a forma escolar construída para o ensino primário no Brasil.

Entre a prescrição e a normatização da legislação, no entanto, o conjunto de práticas no interior da escola revela modos de operar o tempo que mostra o que Faria Filho (2000) denominará de força material e simbólica dos imperativos escolares na criação e/ou readaptação de modelos, técnicas e tecnologias. O que significa dizer, na sua avaliação, que a escola não apenas recria ou readapta teorias e métodos de organização, de controle do tempo, mas cria, principalmente, novas racionalidades, sensibilidades, temporalidades, conhecimentos, dentre outros.

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO

Neste estudo, procurou-se retratar a construção da temporalidade tendo por base uma época e um lugar construído no interior da escola, sob o ponto de vista institucional, assim como trazer à cena sujeitos que vivenciaram e também instituíram tempos na escola. Um tempo em que a consolidação do ensino primário se torna meta no País e está associado aos princípios republicanos. Para exercer a cidadania, seria preciso dominar os códigos da língua e da escrita, como também a seria preciso adotar certos valores e normas de conduta. Para apreendê-los, faz-se necessária uma sequência temporal de atividades escolares com vistas à incorporação desses códigos, seja pelo horário (que determina e fragmenta o tempo de aprendizagem), seja pelo calendário (que estipula o que será realizado ao longo dos dias, semanas, meses e anos).

Os calendários e o controle do tempo cumprem a finalidade de homogeneizar o ensino primário. Horários determinados, vários alunos/as numa mesma sala, um/a único/a professor/a e um ensino comum: todos aprendem ou deveriam aprender ao mesmo tempo. Nas Escolas Isoladas pesquisadas, o ensino era ministrado para os quatro anos do primário numa mesma sala, o que certamente levou os/as professores/as a um equacionamento do tempo sem a utilização do relógio. Dividir o quadro para cada ano e realizar a exposição e explicação dos conteúdos, enquanto os outros se ocupariam com outras atividades: este pode ter sido um dos motivos para o dito atraso destas escolas, para a precária formação de seus professores e para a dificuldade de organização de um tempo mais alargado para o ensino e a aprendizagem.

Nestas escolas foi também necessário adequar o tempo escolar ao tempo social, sobretudo no que diz respeito às atividades de agricultura, pesca, afazeres domésticos dos/as alunos/as, ao deslocamento dos/as professores/as, o que

dificultava a regularidade da frequência, bem como o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Provocando, desta forma, descontinuidades e permanências entre os rituais escolares e as normas prescritas. Nas quatro escolas analisadas, encontrou-se em comum uma rotina que incluía a oração no primeiro momento; em seguida, o hino nacional e, num terceiro momento, a correção dos deveres e a leitura.

O quadro de horários e a materialização do tempo de trabalho ficavam sob responsabilidade do/a professor/a, permitindo uma seqüência de atividades e a definição do tempo para cada uma delas. Com ênfase na linguagem escrita e oral e ao cálculo matemático trabalhados diariamente com os/as alunos/as, as outras disciplinas possuíam uma seqüência aleatória no quadro de horários. A demarcação do início, da duração e do término das atividades escolares constituem, nesta perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo da vida na escola. Embora, nas Escolas Isoladas em estudo, não se usasse o relógio para controlar o tempo, havia, de qualquer forma, um modo de operar o tempo com vistas a atender a todas as turmas. Administrar vários anos numa mesma sala exigiria, sobretudo, controle e organização do tempo.

Alguns descompassos foram identificados entre as prescrições dos regulamentos e a prática da escola. De 1914 a 1946, por exemplo, contrariando o que estabelecia o regulamento - três anos de duração para o ensino primário em Escolas Isoladas -, o primário nas escolas pesquisadas de fato operou foi de quatro anos, com períodos diários de quatro horas no turno matutino, incluindo o recreio. Já quanto aos calendários, que estabeleciam as datas para matrícula, início e término do ano letivo e período de férias, poucas são as inobservâncias constatadas, prevalecendo os mesmos critérios tanto em 1930 quanto em 1940. Os dados relevantes dizem respeito ao início da década de 1930, época em que não havia férias escolares na metade do ano, e ao período que corresponde de 1937 a 1946 - Estado Novo -, em que se registra um significativo acréscimo nas matrículas. No entanto, entre o final dos anos 1940 e início de 1950, nota-se uma sensível queda no número de matrículas; o número baixa para menos de 30 alunos. Infere-se que os Grupos Escolares, neste momento, absorvem número considerável de alunos/as das Escolas Isoladas. Seria recomendável, entretanto, que os novos pesquisadores aprofundem a investigação a fim de verificar se esta hipótese se confirma.

Referente à educação, é inegável que a revolução de 1930 trouxe

consequências profundas, sobretudo na consolidação do Estado como responsável pelas questões relacionadas à educação escolar. Esta é, talvez a grande contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir desta década, a educação brasileira alcança níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais através do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos, com a ampliação do número de escolas primárias por todo o País. Há também, neste período, reformas de ensino inspiradas em ideais escolanovistas. Em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares, embora nem sempre se tenham convertido em prática, principalmente a proposta de ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, que o autor, Anísio Teixeira, mais tarde executou na Escola-Parque no estado da Bahia. No estado de Santa Catarina, e no município de Florianópolis, não se evidencia a ampliação do tempo de permanência na escola, pelo contrário, na década de 1950, as Escolas Isoladas chegaram a operar com quatro turnos, o que evidentemente repercutiria na organização e construção do tempo: a racionalização do tempo escolar com vistas a atender o aumento demanda.

A partir de 1940, com a estruturação do tempo, as atividades desenvolvidas no interior das escolas ganham contornos mais uniformes e regulados. Professores/as e alunos/ passam a estabelecer outra forma de relação com o tempo; o controle do cumprimento dos dias letivos e de férias será alvo de fiscalização específica. Todavia, professores/as e alunos/as vivenciaram de formas diversas o tempo escolar, até porque as prescrições legais não consideravam a trama das relações estabelecidas no interior da escola, nem sua repercussão na organização do trabalho pedagógico. O desenvolvimento do programa de ensino retratava as diferenças entre o que prescreviam os regulamentos e o que era operacionalizado pelos/as professores/as. O presente faz referência a uma organização particular que prioriza, sobretudo, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, dependendo de cada professor/a a distribuição de horários para as demais disciplinas, cabendo-lhe uma certa autonomia para eleger o que deveria ser ensinado.

Estas escolhas fazem sentido num contexto de combate ao analfabetismo no País neste período, e se torna função primeira das escolas. Os/as professores/as, que na sua maioria possuíam apenas o ensino primário, ensinavam o que sabiam.

Embora lhes fossem oferecidos cursos de formação juntamente com professores/as de outros estados e acompanhamento por parte dos inspetores escolares, muitos resistiam aos novos métodos e às propostas de ressignificação do tempo escolar.

Tudo isso evidencia que o tempo escolar está atrelado a um longo processo de aprendizagem e transformação. Ele precisa ser compreendido como algo que surge em decorrência do processo crescente de industrialização e urbanização nos dois últimos séculos, refletidos na fragmentação das atividades humanas e com repercussão direta na organização escolar. Aliás, o tempo escolar é aprendido e internalizado pelos sujeitos no contexto das vivências e experiências de determinada época. De fato, as representações simbólicas hoje utilizadas através de instrumentos que possibilitam medir a duração dos eventos foram desenvolvidas a partir do aprimoramento do homem ao longo dos séculos (ELIAS, 1998).

Seguindo esta linha teórica, Correia (1996, p. 10) destaca:

Desde a mais tenra idade, os indivíduos são, na nossa cultura, submetidos a uma interação social pautada por regularidade, ritmos, intensidades, descontinuidades, e durações diversas a que estão associados, de modo permanente, o calendário e o relógio [...] como um sistema de valores e normas de conduta [...].

As interações sociais e as regularidades observadas nas datas comemorativas presentes no calendário escolar de alguma forma disciplinaram o cotidiano das Escolas Isoladas no município de Florianópolis. Embora geograficamente distantes umas das outras, estas escolas possuem em comum a função de transmitir os valores sociais preponderantes naquele momento histórico. As datas cívicas são mais intensamente festejadas na década de 1940, com destaque para a independência do Brasil, que oficialmente ocorreu no dia 7 de setembro de 1822. Elias (1998) refere-se ao tempo dos calendários como exemplo da representação simbólica dos anos, meses, semanas e dias que se repetem regularmente. No caso, as comemorações cívicas estão diretamente ligadas ao momento político pelo qual passava o País, em que se enfatizava a necessidade de identificação do povo com o sentimento de patriotismo e civismo mediante a internalização de valores e normas de conduta a serem seguidas regularmente.

Também foram identificados valores na manutenção dos feriados religiosos no calendário escolar que se contrapunham aos princípios republicanos da escola laica. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a laicidade tem como objetivo

desatrelar a escola de qualquer credo religioso; os feriados religiosos, no entanto, permanecem até os dias atuais. O calendário torna-se um dos elementos ordenadores do conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo do tempo e ordena os acontecimentos no interior da escola. Embora se observe a distância entre o que foi prescrito pelos regulamentos – pelo disciplinamento do tempo por meio dos calendários, horários e programas de ensino, e o que de fato foi operacionalizado na escola, identifica-se uma temporalidade construída a partir de rituais construídos por professores/as e alunos/as, que estão diretamente relacionadas às condições e peculiaridades daquele momento.

Com essas considerações, procurou-se mostrar que a organização e a construção do tempo escolar, longe ser um fenômeno estável, são resultantes de fatores sociais, econômicos e culturais, assim como de atores que, ao se constituírem, também foram constituídos a partir do tempo na escola. Como diz Pino (2005, p. 50), “mas como pensar a própria existência sem a ajuda do tempo, testemunha silenciosa de todos os seus momentos? Como não ver no tempo o guardião zeloso do passado e a promessa sempre incerta do futuro?”. A temática é envolvente e necessita de investigações mais aprofundadas com outros recortes temporais a fim de se ampliar o universo da cultura escolar brasileira.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. **Democracia e justiça social**: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro Educação no Brasil. Roteiro, v. 32, n. 1, julho 2008.

CABRAL FILHO, Pedro. **O ensino público primário em Florianópolis da constituição federal de 1946 à lei de diretrizes e bases de 1961**: o surgimento de uma rede municipal de educação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova - produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; JÚNIOR, Moisés Kuhlmann (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. Cortez, 2002.

CARVALHO, Regina Maria L. Lopes. Tempo e psicanálise. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto Tempo o Tempo tem!** Campinas: Alínea, 2ª ed. 2005.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 de jul. 2008.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História de Florianópolis**. Florianópolis: Insular, 2005. 2ª ed. 384 p.

CORREIA, António Carlos Luz. **Entre o campanário da igreja e a sineta da escola**: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In: O Tempo na Escola. Ana Christina Venâncio Mignot e Rogerio Fernandes (Orgs.). Ed. ROFEDIÇÕES, 1ª. Ed. Porto, 2008. pp. 123-138.

CORREIA, António Carlos Luz. **OS SENTIDOS DOS PONTEIROS DO RELÓGIO**: Representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950). Dissertação de Mestrado, Lisboa, 1996.

CORREIA, António Carlos Luz; GASPARD da SILVA, Vera Lucia. **A lei da escola**: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos. Lisboa: Educa e autores, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Preces, cânticos, louvores**: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: O Tempo na Escola. Ana Christina Venâncio Mignot e Rogerio Fernandes (Orgs.). Ed. ROFEDIÇÕES, 1ª. Ed. Porto, 2008. pp.139-152.

DAROS, Maria das Dores & SCHEIBE, Leda. **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. pp. 35-52.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia (Orgs.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DÍAZ, José Maria Hernández. **La jornada escolar em Espanã (1838-2008)**. In: O Tempo na Escola. Ana Christina Venâncio Mignot e Rogerio Fernandes (orgs.). Ed. PROFEDIÇÕES, 1ª. Ed. Porto, 2008. p. 55-74.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLANO, Agustín Benito. **La invencion del tiempo escolar**. In: O Tempo na Escola. Ana Christina Venâncio Mignot e Rogerio Fernandes (orgs.). Ed. PROFEDIÇÕES, 1ª. Ed. Porto, 2008. 241 p.

EVANGELISTA, Olinda. **Anísio Teixeira e a educação**: um roteiro possível de leitura (1930-1950). In: PERSPECTIVA. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 20. 1993. pp. 87-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. (Orgs.). **Educação, modernidade e civilização**: Fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica. Passo Fundo: UPF, 1998. pp. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 14, 2000.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FONSECA, Eduardo Giannetti da. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRAGO, Antonio Vinão. **Fracasan las reformas educativas?** In: Sociedade Brasileira da Educação (org.). Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001. pp. 21-52.

FRAGO, Antonio Vinão. **Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Historico-Educativa:** Tipología y Usos. TEIAS, Faculdade de Educação/UERJ, 2000.

FRAGO, Antonio Vinão. **Tempos Escolares, Tempos Sociais:** La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espana (1838-1936). 1ª ed. Barcelona: Ariel S/A, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memória da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. pp.165-181.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso(s) do tempo:** a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONDRA, José Gonçalves. Cronologias de vida e Formas de Escola. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 212-236.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira:** Leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007. pp.71-116.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001. pp. 9-44.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. pp. 477-523.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2ª ed. 2005. pp.173-204.

MONARCHA, Carlos. **A invenção da cidade e da multidão:** dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. pp. 11-36.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 308 – 336.

NAGLE, Jorge. Manifesto dos Pioneiros: apanhado geral e algumas reflexões. In: ARAÚJO, Marta Maria (Org.). **Intelectuais, Estado e Educação.** Natal: Ed. da UFRN, 2006.

NORA, Pierre. Entre a memória e história: A problemática dos lugares. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História.** Projeto História, São Paulo, n. 10, dezembro de 1993. pp. 6 - 28.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos.** Educ. Soc. Campinas, v.21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://scielo.br>> Acesso em: 01 de jul. 2007.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** Revista Brasileira de Educação. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/>> ISSN 1413-2478. Acesso em: 10 de mar. de 2008.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Anotações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira.** Conferência apresentada no GT de Filosofia da Educação – Anped, 2000.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação.** Série Temas. Ed. Ática, São Paulo, 1990. pp. 14-96.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINHEIRO, Lídio Leopoldo. Conhecendo a história das Intendências. **Jornal Rotadailha,** Canasvieiras - Florianópolis, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura... [et al.], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro : Editora FGV, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a aprendizagem. In: De ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Ed. Alínea, 2005. pp. 109-143.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. **Memórias de Escola.** A Escola e a Memória. Bragança paulista: IFAN-CDAPH / Ed. EDUSF, 2000. p. 41-120.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”.** Cultura Escolar e Produção de um *Habitus* Pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares; uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: VENDRAMINI, Vera Teresa. SOUZA, Rosa Fátima de (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2005.

pp 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. pp. 491-517

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Documentos escolares**: impactos das novas tecnologias. Pelotas: Ed. UFPEL. História da educação, abril 2002, n. 11, pp.77-95.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMATUZZI, Marco. Martins (2006). **A subjetividade e sua pesquisa**. Memorandum, 10, 93-97. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a10/.pdf>> Acesso em: 11 de jun. de 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A Escola Nova e a Reforma**. Boletim de Educação Pública, v. 1, nº 1. 1930.

BOMBASSARO, Ticiane. **“As semanas educacionais” por uma escola nova catarinense: Formação docente e modernização do Ensino**. Disponível em<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais.coautorias/eixo6/ticiane%>> Acesso em: 12 de abr. de 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997.

CATANI, Barbara Denice & VICENTINI, Paula Perin. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 149-166.

CATANI, Barbara Denice. **Educadores à Meia Luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado de São Paulo (1902-1918)**. São Paulo: EDUSF, 2003.

COMPÉRE. Marie-Madeleine. **“Histoire du temps scolaire em Europe**. Paris: INRP Éditions Économica, 1997.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 10 de ago. 2008.

ESCOLANO, Agustín Benito. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Gonçalves, Irlen Antônio. História das culturas e

das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Maria de. VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **Cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAÚNDEZ-ABANS, Max. O Tempo: Memórias. In: DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005. pp. 85-108.

FERNANDES, Rogério. A borboleta e o meu tempo escolar. In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **O Tempo na Escola**. Ed. PROFEDIÇÕES, 1ª. Ed. Porto, 2008. pp.17-32.

JULIA, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, Ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elisabeth. (Orgs.) **Disciplina e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro : DP&A. pp. 37-71. 2002.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Coleção corpo e alma do Brasil. São Paulo. RJ, 1979. pp. 129-198.

MIRANDA, M. G. **Psicologia do desenvolvimento: o estudo da construção do homem como ser individual**. Educativa, Goiânia/GO, v. 2, 1999. pp. 45-62.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília. 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: 10 de jun. 2008.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto Tempo o Tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005.

SACHET, Celestino. **Santa Catarina: 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense, 1997.

STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Eliane Veras da. **Florianópolis: Memória Urbana**. Florianópolis: Ed. da UFSC e Fundação Franklin Cascaes, 1993. pp. 143-149.

FONTES

Entrevistas

CUNHA, Dilma Andrade. **Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila e Angela Beirith.** Florianópolis, 12/05/08.

MARIA, **Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila e Ângela Beirith.** Florianópolis, 14/11/07.

PINHEIRO, Lídio Leopoldo. **Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila.** Florianópolis, 03/03/08.

ROSA, Manoel Leopoldo da. **Entrevista concedida a Virgínia Pereira da Silva de Ávila.** Florianópolis, 19/12/2007.

Legislação

BRASIL. Constituição de 1934.

BRASIL. Constituição do Estado de Santa Catarina, 1935.

BRASIL. Constituição do Estado de Santa Catarina.1947.

BRASIL. Convênio de Estatísticas Educacionais. **Registro Escolar.** Matrícula, Frequência Diária e Aparelhamento Escolar. República dos Estados Unidos do Brasil, 1931.

BRASIL. Decreto 714, de 3 de março de 1939. **Ministério da Educação e Saúde. Organização do Ensino Primário e Normal no Estado de Santa Catarina.** Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Boletim n. 21, 1942.

BRASIL. **Instituto de Estudos Pedagógicos.** Boletim n. 21, 1942.

BRASIL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Ministério da Educação e Saúde, v. XIV, n. 38, Jan-abr, 1950.

SANTA CATARINA. Decreto nº 585 de 19/4/1911. **Estabelece a graduação para as Escolas Isoladas**. Oficinas gráficas da livraria Cysne. Florianópolis 1921.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 295 de 2/5/1914. **Regimento dos Grupos Escolares**. Florianópolis, oficinas gráficas da livraria Cysne, 1921.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 796, de 2/5/1914. **Programmas dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas**. Oficinas gráficas da livraria Cysne. Florianópolis, 1921.

SANTA CATARINA. Decreto nº 130 de 12 de junho, de 1931. **Institui a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar. Florianópolis**. 1927.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2.167, de junho de 1927. Secretaria do Interior e da Justiça. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Adolpho Konder**. 1928.

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e da Justiça. Decreto nº 2.176, de 22 de junho. **Institui a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar. Florianópolis**. 1928.

SANTA CATARINA. Coleções de Decretos, Resoluções e Portarias de 1932. **Estabelece planos de ensino e horários para as escolas, inclusões e suspensões de matérias**. Secretaria do Interior e da Justiça Florianópolis, 1932.

SANTA CATARINA. Decreto nº 381, de 22 de junho de 1933. **Estabelece o período para o ano letivo**. Coleções de Decretos, Resoluções e Portarias de 1933. Florianópolis, 1934.

SANTA CATARINA. Decreto nº 713, de 5/1/1935.

SANTA CATARINA. **Movimento do ano letivo de 1935**. Departamento de Educação. Educação Popular. Imprensa Oficial, Florianópolis, 1936.

SANTA CATARINA. Decreto nº 714, de 3 de março de 1939. **Estabelece a organização do ensino primário**. Florianópolis, 1939.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado em outubro de 1938 ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina**. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1939.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado em outubro de 1939 ao Exmo. Presidente da República, pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina**. Imprensa Oficial, 1940.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nerêu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina.** Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1941.

SANTA CATARINA. Portaria n°. 1.556, de 12 de julho de 1943. **Determina instruções aos Inspetores de Ensino.** Florianópolis, 1943.

SANTA CATARINA. **Circulares de 1943 e 1944.** Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Imprensa Oficial do Estado, Florianópolis, 1944.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 2.991, de 28 de abril de 1944. Secretaria da Justiça, Florianópolis, 1944.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto n.º 3.735/46. **Estabelece Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 17 de dezembro de 1946.

SANTA CATARINA. Decreto n°. 9, de 1º de março de 1957. **Decreta desdobramento de Escolas Municipais.** Florianópolis, 1957.

Livros

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

CECA – Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Uma cidade numa ilha:** relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina/Centro de Estudos cultura e cidadania – CECA. Florianópolis: Insular, 1996.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da nova escola:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho federal de Psicologia, 2002.

MELLO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia A Educação em Santa Catarina.** Blumenau, 1955.

MORAES, Vinícius. **O Relógio.** In: Poesias. São Paulo: Ática, 2005. (Coleção Para Gostar de Ler)

MOREIRA, João Roberto. **A Educação em Santa Catarina.** Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954.

PAES, José Paulo. A Escola. In: **Poesias**. São Paulo: Àtica, 2005. (Coleção Para Gostar de Ler)

QUINTANA, Mario. **Nariz de Vidro**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção veredas).

TEIXEIRA, Anísio. A escola-parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, nº. 106, abr./jun.1967. Disponível em <www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID> Acesso em 5 de Ago. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2ª Edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

Revistas

FAÍSCA, Adir. Prática de ensino. **Revista Estudos Educacionais**. Florianópolis, n. 4, 1943.

SANTA CATARINA. **Revista Estudos Pedagógicos**. Florianópolis, 1943.

HSIN-PAO, Yang. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Ministério da Educação e Saúde, v. XIV, n. 38, Jan-abr,1950.

SERRA, Adalberto. **A Época das Férias**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. V. XXI, Jan/Mar, 1954, nº 53.

ANEXOS

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.