

## PROGRAMAS E MÉTODOS DE ENSINO PARA A INFÂNCIA CATARINENSE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1910/1913

**Solange Aparecida de Oliveira Hoeller**

Mestre em Educação pela UFPR.  
E-mail: solange.hoeller@hotmail.com

**Gizele de Souza**

Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.  
E-mail: gizelesouza@ufpr.br

### Resumo

Este texto tem como objetivo uma análise dos programas de ensino e da indicação do método intuitivo de ensino para as escolas primárias públicas catarinenses – grupos escolares e escolas isoladas – a partir das reformas da instrução pública catarinense ocorridas em 1910/1913. Dentre as fontes desta investigação destacam-se o “Programa de Ensino dos Grupos Escolares” e o “Programa de Ensino das Escolas Isoladas Públicas” dos anos de 1911 e 1914. A metodologia contemplou uma análise desses documentos e da recomendação da aplicação do método intuitivo, procurando perceber nas suas prescrições em que proporção se aproximam ou se distinguem, para responder às seguintes questões: O que prescreviam esses programas de ensino? Quais as distinções entre um e outro? Quais as argumentações que indicavam a adoção dos processos intuitivos como condutores do processo de ensino nas escolas primárias? A análise aqui exposta possibilitou perceber como os programas de ensino citados e as recomendações acerca do método de ensino contribuíram para a (re)configuração do ensino primário catarinense a partir dos elementos que prescreviam. Os referenciais teóricos permeiam os estudos da história cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programas. Métodos. Escolas Primárias. Santa Catarina.

## PROGRAMS AND TEACHING METHODS FOR THE INFANCY OF SANTA CATARINA IN THE EDUCATIONAL REFORMS FROM 1910/1913

### Abstract

This text aims to analyze the educational programs and the indication of the intuitive method of teaching for public primary schools in Santa Catarina – school groups and isolated schools – taken place in the reforms of the public education Santa Catarina in 1910/1913. Among the sources included in this investigation, the following documents are emphasized: “Teaching Program for School Groups” and “Teaching Program for Isolated Public Schools” of 1911 and 1914. The methodology includes an analysis of these programs of teaching and the recommendation for applying the intuitive method, trying to perceive in their prescriptions in what proportion

they converge or disagree, to answer the following questions: What was prescribed in these teaching programs? What are the distinctions between one program and the other? Which arguments indicated the adoption of the intuitive process as a main conductor in the process of teaching in primary schools? The analysis presented here offers an understanding of how the above mentioned programs and recommendations regarding the teaching methods have contributed to the (re)configuration of the primary education in Santa Catarina. The theoretical references permeate the studies of cultural history.

**KEYWORDS:** Programs. Methods. Primary Schools. Santa Catarina.

## INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira nas primeiras décadas do período republicano, no tocante às medidas que o poder público determinou, incumbia aos Estados a tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, regidas pelo ideário de um novo regime político-administrativo: o republicano.

À União caberia a responsabilidade de regular o ensino secundário e superior. Apesar de as determinações das políticas públicas voltadas para a educação partirem do poder central – a União –, a educação nas escolas primárias permaneceu, em muitos aspectos, regionalizada, a cargo dos Estados. Assim, cada Estado, nas suas condições e intenções, privilegiou ou relegou a oferta do ensino primário em sua jurisdição.

Nas argumentações republicanas, interessava que a educação cooperasse com a consolidação do Brasil como uma nação avançada e desenvolvida, a exemplo de outros países. A escolarização do “povo” era vista como um elemento propulsor para se atingir a condição das nações mais adiantadas, elemento essencial para o progresso da sociedade brasileira que se encarregaria dos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político.

Nessa essência, todo um projeto de civilidade nacional foi sendo estruturado para efetivar os ideais republicanos. Um dos elementos centrais para tanto era indicado pela necessidade de ampliação e reorganização do ensino primário, principalmente do ensino primário público. Era preciso pensar em meios de civilizar as crianças, para que se tornassem cidadãos da república. Por isso a escolarização da infância se fazia necessária.

Porém, é preciso afirmar que essas não foram apenas intenções do período republicano. Antes mesmo, no Brasil Império, os esforços frente à educação e à instrução das crianças já eram preocupações dos governantes da época. Veiga (2006, p. 47) demonstra que no Brasil Império a infância também foi preocupação e alvo bastante privilegiado nas ações

governamentais, ou seja, a criança e a infância do período imperial “podem ser reconhecidas como problemas de governo”. E mereciam medidas adequadas àquele momento histórico.

Todavia, no novo regime político, em Santa Catarina, como em muitos outros Estados da Federação brasileira, a escola passa a ser considerada uma peça fundamental na engrenagem republicana. Souza (1998, p. 15), em sua pesquisa sobre a implantação da escola graduada – grupos escolares – no Estado de São Paulo observa que “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação de um novo regime, mas a regeneração da Nação”.

Pela própria atribuição daquilo que era cabível aos Estados, Santa Catarina procurou (re)organizar a instrução pública, especialmente no tocante ao ensino primário. Pesquisas realizadas acerca da realidade de outros Estados brasileiros confirmam que, num período próximo ao ocorrido em Santa Catarina – no final do século XIX e nas décadas iniciais do XX –, a preocupação com o ensino primário e a escolarização da infância esteve na pauta dos debates dos seus dirigentes.

Faria Filho (1996) e Araújo (2006), analisam e denotam os compromissos republicanos com a educação primária em Minas Gerais a partir de 1906 – ano de implantação das primeiras escolas graduadas naquele Estado. No Estado do Paraná, entre 1900 e 1929, (cf. Souza, 2004), as políticas voltadas à educação procuraram estabelecer suas bases de modo a também contemplar a instrução e educação da infância, por meio das escolas primárias e jardins de infância. Poubel e Silva (2006, p.77) destacam que em 1910, no Estado do Mato Grosso, ocorreu investimento na reformulação da instrução pública primária e formação docente.

Também em Santa Catarina, um momento decisivo frente a uma nova organização da instrução pública, sobretudo no que se refere ao ensino primário público, ocorreu em 1910. A reforma desse ano é sinalizada por vários documentos oficiais – mensagens de governo, relatórios de secretários geral do ensino, relatórios de inspetores – como a *primeira grande reforma* do período republicano. E também ficou reconhecida por muitos pelo nome do seu mentor intelectual: Reforma Orestes Guimarães.

Dentre as propostas da chamada *nova reforma* de ensino está a (re)elaboração dos programas de ensino e das implicações do método intuitivo de ensino para as escolas primárias.

## OS PROGRAMAS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1910

Quanto ao Programa de Ensino das escolas isoladas, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 previa:

“Art. 72. As escolas preliminares isoladas e as intermediárias terão três anos de curso, obedecendo ao seguinte programa: - leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia, história, educação cívica, canto e ginástica.

1. A geografia, a história e a educação cívica serão dadas mais sobre o ponto de vista educativo do que propriamente instrutivo” (SANTA CATHARINA, 1911a).

Pode-se inferir, das observações acima, que por meio dos conteúdos programáticos que envolviam as disciplinas de geografia, história e educação cívica prescritos para as escolas primárias pretendia-se inculcar nas crianças o amor à pátria e formar as condutas do bom cidadão. Uma vez que serviriam mais ao caráter educativo do que propriamente ao instrutivo, é possível que tratariam de elementos relacionados aos aspectos das coisas nacionais – fauna, flora, datas, vultos nacionais, entre outros – e de comportamentos do bom cidadão brasileiro. Esses ideais poderão ser percebidos na escola primária quando direcionados à solidificação do sentimento de pertencimento nacional.

Para o programa de ensino dos grupos escolares, os regulamentos citados observavam que tanto estes quanto as escolas complementares teriam programas adequados.

O Decreto nº 587, de 22 de abril de 1911, determinou observar os programas para as escolas primárias. De acordo com o documento “Programa dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina”, os conteúdos do quadro a seguir deveriam compor o ensino ali ministrado:

TABELA 1: PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1910

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1910						
GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem

Escrita	Escrita	Escrita	----- <sup>1</sup>	-----	-----	-----
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	-----	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia e cosmografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Ciência físicas e naturais – higiene	Ciência físicas e naturais – higiene	Ciência físicas e naturais – higiene	Ciência físicas e naturais – higiene	-----	-----	-----
Ginástica	Ginástica e exercícios militares	Ginástica	Ginástica	-----	-----	Ginástica
Música	Música	Música	Música	-----	-----	Canto
Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----	-----
Geometria	Geometria	Geometria	-----	-----	-----	-----
Trabalho manual para ambos os sexos	Trabalho manual só para meninas	Trabalho manual só para meninas	-----	-----	-----	Trabalho
-----	História do Brasil	História do Brasil	História do Brasil	-----	-----	História
-----	Educação cívica e moral	Instrução cívica e moral	Instrução cívica e moral	-----	-----	Educação cívica e moral

Fonte: SANTA CATHARINA, 1911b.

Pode-se perceber que os programas de ensino, por meio dos seus conteúdos elencados, contribuía não somente para que saberes diferentes circulassem em uma categoria ou outra de escola, mas se apresentassem distintamente no interior da própria escola. É o caso do conteúdo de “trabalhos manuais” previsto para os grupos escolares a partir do segundo ano: era prescrito somente para as meninas. Nessa perspectiva, os programas de ensino para as escolas primárias catarinenses concorriam para que as crianças vivenciassem, em alguns casos, a sua escolarização de modos distintos, até mesmo no interior da classe, no caso de turmas mistas. Frente à discussão de aspectos ligados diretamente às práticas escolares presentes nas escolas isoladas e grupos escolares, um questionamento comparece: o que faziam os meninos enquanto as meninas estavam ocupadas com os trabalhos manuais?

A distribuição dos conteúdos nos programas de ensino permitia a gradação do ensino e também visava normatizar, caso ocorresse, o fluxo dos alunos de uma escola para outra. Além

<sup>1</sup> As lacunas com pontilhados significam que não havia indicação dessa disciplina/conteúdos para aquela escola ou faixa etária.

disso, o ensino, a partir desses programas, teria a intenção de preparar as crianças para a inserção em graus mais elevados de escolarização.

O Inspetor Geral do Ensino, Orestes Guimarães, defendia que Santa Catarina apresentava “verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino”. Isto significava que o curso superior seria o “desenvolvimento do inferior, ou aquele corolário deste” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1913, p. 35). Tal fato, segundo o inspetor, colocava Santa Catarina em vantagem até mesmo em relação ao Estado de São Paulo. Assim afirmava Orestes Guimarães: “(...) o que não acontece, em geral no ensino dos Estados do Brazil, mesmo em São Paulo, para o que basta comparar o programa das escolas isoladas e dos Grupos Escolares d’aquela Estado” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1913, p. 35). As afirmações do inspetor estavam ancoradas no que ele defendia ser o racionalíssimo sistema didático catarinense, baseado no “princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo” (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1913, p. 36).

### OS PROGRAMAS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ISOLADAS E GRUPOS ESCOLARES A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1913

Em Santa Catarina, as proposições advindas da reforma educacional de 1913 pretendiam reformulações das propostas implementadas com a reforma de 1910. As alterações se fizeram presentes no Regulamento da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1911a), como também nos programas de ensino para as escolas catarinenses:

TABELA 2: PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA DE 1913

GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem oral	Linguagem oral (incluindo educação e higiene)	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	-----	-----	-----
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia

Ginástica	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica (seção masculina e feminina)	Ginástica	Ginástica	Ginástica
Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos manuais	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos
História	História do Brasil	História	História	História	História	História
Música	Música	Música	Música	Canto	Canto	Canto
-----	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação cívica	Educação cívica	Educação cívica
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----
-----	Geometria prática	Geometria	Geometria	-----	-----	-----
-----	Botânica – 1ª parte	Botânica	Botânica	-----	-----	-----
-----	Zoologia – 1ª e 2ª parte	Zoologia	Zoologia	-----	-----	-----
-----	Física e Química	Física e Química	Física e Química	-----	-----	-----
-----	Mineralogia	Mineralogia	Mineralogia	-----	-----	-----
Elementos de ciência e higiene	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: SANTA CATHARINA, 1914b.

Os programas de ensino de 1914, em relação aos de 1911, apresentam acréscimo, alteração ou exclusão de algumas nominativas de suas disciplinas/conteúdos escolares.

O programa de ensino para os grupos escolares (1914) também estava dividido em quatro anos de escolarização e o das escolas isoladas em três anos de escolaridade, como já ocorria em 1911. Ambos os programas também se diferenciam entre si quanto aos conteúdos a serem ministrados nas duas categorias de escola: grupo escolar e escola isolada.

Além de mais amplos do que os previstos para as escolas isoladas, os programas para os grupos escolares apresentavam mais aprofundamento e temas que não se faziam presentes na escolarização das crianças que frequentavam as escolas isoladas. É o caso dos conteúdos de *escrita; ciências físicas e naturais – higiene; desenho; geometria*. E ainda havia aqueles que constavam em quase todos os anos de escolarização dos grupos escolares, mas que só eram previstos para as crianças que frequentavam o último ano das escolas isoladas: *ginástica; música ou canto; trabalho manual só para meninas ou trabalho; história do Brasil ou história; instrução ou educação cívica e moral*.

Dallabrida (2003, p. 288) observa que, no contexto das Reformas Educativas de 1910 e 1913, em Santa Catarina procurava-se “definir detalhadamente os procedimentos didáticos que deveriam ser praticados nos grupos escolares catarinenses”. Entre outros elementos, a composição dos saberes proposta pelo programa de ensino participava da pretendida “uniformização da cultura dos grupos escolares”.

Junto aos conteúdos elencados acima para os grupos escolares, outros – *leituras, escritas, caligrafia, aritmética, e geografia* – estavam previstos para todos os anos de escolarização, tanto para as crianças que frequentavam os grupos escolares com para aquelas que frequentavam as escolas isoladas.

Quanto às prescrições, outros contextos brasileiros apresentam aspectos semelhantes. Souza (1998, p. 198-201) observa que, em São Paulo, em um relatório anual de atividades do ano de 1906, o inspetor escolar Antônio Alves Pereira apresentara minuciosas orientações metodológicas a serem seguidas por parte dos professores dos grupos escolares. Segundo a autora, as orientações desse inspetor escolar referiam-se às seguintes matérias escolares: leitura; caligrafia; linguagem oral; linguagem escrita; aritmética; geografia; história; ciências físicas, naturais e higiene; instrução cívica e moral; ginástica e exercícios militares, geometria, trabalhos manuais, desenho; música.

Gonçalves (2006, p. 69) destaca que em 1906 um decreto estabeleceu o programa de ensino para as escolas graduadas (nos moldes dos grupos escolares) de Minas Gerais. As matérias estabelecidas foram as seguintes: “1. Leitura; 2. Escrita; 3. Língua Pátria; 4. Aritmética; 5. Geografia; 6. História do Brasil; 7. Instrução Moral e Cívica; 8. Geometria e Desenho; 9. História Natural, Física e Higiene; 10. Exercícios Físicos; 11. Trabalhos Manuais; 12. Música Vocal”.

A semelhança entre os conteúdos dos programas de ensino dos grupos escolares de Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais também pode ser evidenciada no programa previsto para o curso elementar paranaense. Em 1912, o Paraná, através da Lei nº 1236, “determinou que as matérias do curso elementar fossem distribuídas em quatro anos de estudo, cada ano constituindo uma série, de maneira que o ensino fosse ministrado gradativamente” (SCHENA, 2002, p. 32).

Vale destacar que, por meio das reformas educativas de 1910/1913, em Santa Catarina não era suficiente garantir um corpo de saberes acessível às crianças que frequentavam as escolas primárias. Era preciso que esses saberes, elencados pelos programas de ensino, fossem levados até as crianças de modo condizente às intenções das reformas. A existência dos mesmos conteúdos – *leituras, escritas, caligrafia, aritmética e geografia* – nos programas



de ensino previstos para as escolas isoladas e grupos escolares catarinenses não garantia que as prescrições acerca do modo como tratá-los fossem equivalentes. Em muitos aspectos, as especificidades no modo de tratar as disciplinas/conteúdos direcionados a uma escola e outra eram distintos.

Nesse sentido, as discussões em torno dos métodos de ensino e da aplicação dos processos intuitivos nas escolas primárias compõem parte dos discursos e argumentações dos dirigentes educativos, sendo também evidenciados e recomendados nos próprios programas de ensino.

## **MÉTODO INTUITIVO DE ENSINO**

As proposições advindas das reformas/reformulações de ensino (1910/1913), dentre elas os regulamentos da instrução pública, programas de ensino e regimento interno dos grupos escolares catarinenses, continham orientações acerca dos métodos de ensino a serem observados.

Se, por uma via de análise, os conteúdos a serem trabalhados junto às escolas isoladas e grupos escolares catarinenses estavam listados nos programas de ensino das referidas escolas, de outra via era necessário garantir, além disso, o modo como iriam ser desenvolvidos os programas. Isto implicava definir o método a ser seguido. As definições defendiam os processos intuitivos para o ensino nas escolas primárias.

O mentor intelectual das reformas de 1910/1913, antes mesmo de assumir a função de (re)organizar a instrução pública catarinense (1910), já defendia os preceitos relativos aos programas e métodos de ensino. Quando estivera à frente do Colégio Municipal de Joinville (SC), Orestes Guimarães declarara, em 1909, em seu relatório: “Todavia, resumindo todos os processos exarados no dito Programa, posso dizer que eles obedecem, com variantes de forma, ao processo intuitivo” (SANTA CATHARINA, 1909, p.20). Nessa defesa, recomendava o plano a seguir:

Srs. Professores. Recomendo-vos que no ensino das diferentes disciplinas obedeçais as instruções seguintes: a) sempre que for possível, toda ideia nova deve ser objetivamente levada ao conhecimento do aluno, aproveitando os mapas, quadros, aparelho Level, esferas etc.; b) nos exercícios de linguagem, geografia, história etc. não apresentar de uma vez muitas ideias novas. A intensidade da atenção está na razão inversa da extensão do assunto; c) falar com clareza, de modo a fazer o aluno entender que uma ou

outra vez se reprisa um assunto ou se repete uma explicação; d) propor a questão à classe em geral e só depois nomear quem a deve responder; e) tornar atrativa a exposição procurando despertar a curiosidade; f) coordenar as ideias e os raciocínios num encadeamento lógico; g) não exigir do aluno muita atenção de espírito, para evitar que o cansaço o impossibilite de acompanhar a explicação; h) variar a ordem das perguntas fazendo o aluno perceber que se acha exposto a ser chamado; i) corrigir ou completar uma resposta deficiente; j) variar os métodos de exposição; k) expor com variedade e clareza o assunto que for lido, seja ele qual for, e pedir resposta aos alunos (GUIMARÃES, *apud* SANTA CATHARINA, 1909, p. 21).

Quando reformador da instrução pública catarinense, Orestes Guimarães continuou a confiar em suas argumentações em relação aos processos intuitivos a serem empregados, naquele momento, em todas as escolas primárias públicas. De acordo com Souza (1998, p. 159) “a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX”. Este era um guia, o caminho para se alcançar metas e objetivos estabelecidos. A autora afirma que as questões relativas aos métodos, aliadas à formação dos professores, representaram os alicerces da reforma educacional paulista ocorrida a partir de 1890. Souza (1998) ressalta que, no Brasil, a influência do movimento de renovação pedagógica e os projetos de modernização das instituições e da sociedade brasileira incluíram em suas discussões as pretensões educativas correspondentes. Dentre elas, o método de ensino esteve presente.

Nas reformas empreendidas, com as devidas particularidades em cada um dos dois Estados, a ordenação do conhecimento nas escolas primárias paulistas e catarinenses esteve intrinsecamente ligada à adoção do método intuitivo.

Em Santa Catarina, logo no início da reforma de 1910, a preocupação com os métodos fez-se presente. Contratados pelo Estado, Orestes e Cacilda Guimarães e mais seis professores paulistas realizaram diversas intervenções, diretamente. Na observação de Teive (2003, p. 224; 2008), estes “eram vistos como ‘focos de luz’ lançados ao ‘caos’ da instrução pública catarinense”.

Acerca da nova metodologia, o governador Vidal Ramos observara que “em diversos grupos, em presença dos respectivos diretores e professores, 2.252 aulas” acerca dos novos métodos de ensino foram ministradas pela equipe de professores citados (SANTA CATHARINA, 1914d, p. 149). Nos regulamentos da instrução pública de (SANTA CATHARINA 1911a; 1914b) havia a prescrição para os professores que atuavam em escolas isoladas que ficavam a menos de 18 quilômetros de distância de qualquer grupo escolar, de serem eles obrigados a frequentá-lo uma vez por mês para observarem o método a ser seguido, uma vez que se tinha como pressuposto que a passagem dos professores Orestes e

Cacilda teria esclarecido os modos de proceder dentro dos novos moldes do método a ser seguido.

As aulas-modelo que pretendiam evidenciar o método de ensino intuitivo a ser seguido ocorreram em outros Estados brasileiros.

Moreno (2003) e Souza (2004) afirmam que nos anos 1920 os reformadores do Paraná continuaram a empreender esforços no sentido de definir o método que queriam implantar nas escolas: “Era prática comum aos subinspetores realizar, nos grupos escolares, aula modelo com o intuito de demonstrar as vantagens das novas metodologias”. Mas este procedimento nem sempre garantia a internalização do método. As aulas ministradas eram tomadas mais como “padrão a ser seguido, sem abstrair a questão do método” (MORENO, 2003, p. 60).

Souza (2007, p.47) observa que em 1907 o Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, observava que as escolas públicas primárias do Estado do Paraná deveriam ser alvo de “bem orientada reforma”; caso contrário, “não produziriam os efeitos pedagógicos desejados pelas autoridades em relação à instrução popular, ao faltarem ‘casa apropriada, mobiliário moderno, aparelhos para o ensino prático e intuitivo das ciências e artes’(...)”.

De modo específico, para os grupos escolares catarinenses, os regimentos internos (1911/1914) dessas escolas previam que o método de ensino a ser empregado deveria observar os processos intuitivos, e as matérias dos programas deveriam ser mais práticas e concretas do que teóricas e abstratas. Afirmam os regimentos: “Cumpra que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1911c, p. 4); “Os métodos e os processos de ensino serão, máxime nos primeiros anos, os mais intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 17).

Para o êxito de educar a infância por meio das escolas primárias, era preciso ordenar não apenas o que ensinar – programas de ensino – mas também como ensinar – método a ser empregado. Souza (2005) observa que a renovação pedagógica ocorrida nos Estados Unidos entre 1860 e 1880, que tomou como base os programas de ensino (currículo) e a forma de ensinar (método intuitivo), tornou-se referência para outros países. De acordo com o autor (SOUZA, 1998, p. 159), “a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX”. Este era um guia, o caminho para se alcançar metas e objetivos estabelecidos.

Para Gouvêa (2004, p. 275), não foi mais a afirmação da educabilidade da infância que norteou a produção pedagógica do século XIX, mas a “construção de estratégias de ordenação do espaço escolar, de extensão da instrução mínima ao grosso da população, produção corporificada na criação e difusão dos métodos de ensino”.

No Brasil, a discussão sobre o método intuitivo ganha destaque no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Por meio do método e dos conteúdos dos programas de ensino, buscava-se a racionalidade pedagógica, que se deveria estabelecer tanto na dosagem do currículo como na forma de sua aplicação. A relação estreita entre os programas de ensino e os métodos a serem utilizados é enunciada tanto nas especificidades dos programas prescritos pelo Estado para as modalidades de escolas presentes como nas argumentações de dirigentes educacionais e políticos.

Em Santa Catarina, a racionalidade pretendida trouxe designações sobre as formas de ensinar as crianças em linhas gerais do currículo, destacando o método intuitivo como eleito para este fim, como também proporcionou especificidades quanto às formas de ensinar a leitura e a escrita nas escolas primárias, com as prescrições acerca do método analítico de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à educação da infância, o que se pode argumentar sobre a aplicação dos programas de ensino e da sistematização das idéias acerca do ensino intuitivo?

As idéias advindas do ensino intuitivo fundamentavam-se nos princípios da *organização do espírito*, para que a criança descobrisse por si, a partir do seu interesse. Nesse sentido, a criança era tida como um sujeito ativo no seu processo de escolarização. Nessa proposta não caberiam os ditames da pedagogia tradicional, da memorização e do ensino enciclopédico, distanciados da realidade e do interesse e da atividade da criança. Era necessário “despertar no aluno o <<interesse>>, isto é, a tendência de adquirir maior conhecimento em torno de determinado objeto” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 88). Defendia-se o ensino pelas coisas; as idéias novas sempre relacionadas às já adquiridas; ir da intuição sensível ao conceito claro ou da sensação à elaboração abstrata, à idéia geral.

Ao mesmo tempo, os novos conceitos do ensino intuitivo pretendiam alterar o comportamento das crianças/alunos – reservando a eles uma atitude menos passiva, com a valorização dos seus interesses e introduzindo novos elementos (objetos e coisas) como mediadores das suas aprendizagens – como também indicavam mudanças na postura dos professores. Ao mestre caberia “estabelecer os passos formais, para cada lição: clareza, associação, sistematização e aplicação” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 89).

Para encaminhar as lições junto aos alunos, num primeiro passo, o professor deveria relacionar os assuntos novos com os já tratados ou já conhecidos pelos alunos, e relacionar as coisas longínquas com as próximas. Depois disso, procuraria coordenar, agrupar as noções pelo exame minucioso do objeto e completar as lacunas da intuição primitiva dos discentes. Como segundo passo, o professor deveria conduzir os alunos às possíveis combinações e noções. Todavia, a condução do mestre não poderia anular o exercício do pensamento da criança. Esta, descobrindo por si as semelhanças e as diferenças, é que chegaria aos princípios gerais, às leis e às definições.

Desse modo, era “necessário dosar, graduar, reduzir cada matéria a seus elementos mais simples, propondo lições curtas, adequadas ao ritmo das crianças”. De modo a não cansar o espírito, as atividades intelectuais deveriam ser “alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber *na medida da sua psicologia*” (TEIVE, 2003, p. 231).

Os programas de ensino e as recomendações sobre a aplicação desses saberes por meio do método intuitivo nas escolas primárias catarinenses a partir das reformas educativas (1910/1913) apresentam similaridades em algumas das suas prescrições e em alguns de seus títulos de conteúdos/disciplinas. As prescrições por meio desses documentos pretendiam a uniformização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas isoladas e grupos escolares, além da sua gradação e racionalização.

Todavia, os programas de ensino também se diferenciavam por meio das prescrições específicas para cada tipo de escola – isolada ou grupo escolar. Assim como também se mostravam distintos em sua elaboração. Entretanto, para além das diferenças e similitudes, os programas de ensino de 1911/1914 participaram na (re)configuração do ensino primário catarinense a partir dos elementos que prescreviam.

Avalia-se que tanto as prescrições sobre os conteúdos quanto as referências ao método de ensino, previstas para as escolas primárias catarinenses, significavam modos de organização específicos e correspondiam aos ideais de educação pretendidos. Por um lado, expressavam os intentos pedagógicos projetados pelas autoridades de ensino na organização da instrução pública e, por outro, indicavam idéias e propostas em circulação internacionalmente e no país, sobre conhecimentos, conteúdos escolares, modos de educação e perspectivas de escolarização de uma determinada infância.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica.** In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DALLABRIDA, Norberto. **Colméia de virtudes: o grupo escolar arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares.** In. DALLABRIDA, N. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918).** São Paulo: USP, 1996. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar.** In. Dossiê: tempos sociais, tempos escolares. Revista Brasileira de História da Educação. julho/dezembro 2004b. Ano 8. Campinas: Autores Associados. p. 265-288.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, v. 11).

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928).** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

POUBEL e SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso.** São Paulo: USP, 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação – Área de Concentração: História da Educação e Historiografia. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTA CATHARINA. GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. Relatório apresentado Ao Exmo. Snr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, de 20 de abril de 1909.

SANTA CATHARINA. COSTA, Caetano Vieira da. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911a.

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

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588 de 22 de abril de 1911c. Florianópolis, 1911c.

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

**SANTA CATHARINA. REGIS, Gustavo Lebon.** Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914a.

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

**SANTA CATHARINA.** Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n.795 de 2 de maio de 1914c.

SCHENA, Denilson Roberto. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação:** o caso do Paraná (1890-1922). Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Historiografia da Educação, UFPR/PR, 2002. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Gizele. **Instrução, o talher para o banquete da civilização:** cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares do Paraná, 1900-1929. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, 2004. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. Tecnologia de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, jan/jun, 2005, p. 9-42.

\_\_\_\_\_. Cultura Escolar Material na História da Instrução Pública Primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 37-68, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), v. 26, n. 1, p. 135-160, 2002.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães.** In. DALLABRIDA, Norberto. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

\_\_\_\_\_. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VEIGA, Cyntia Greive. **Cultura escrita e educação:** representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. In. FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. Para compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.