

Reformas educacionais, formação de professores e escolarização da infância catarinense (1910-1928): “a base é a escola normal”¹

Resumo

Este estudo propõe como objeto de investigação as reformulações ou reformas educacionais para o contexto do Estado de Santa Catarina entre os anos de 1910 e 1928. Apresenta como objetivo central: analisar as proposições de (re)organização para o ensino primário e para a (re)formação de professores pela Escola Normal, destacando obrigatoriedades, atribuições, programas e método de ensino. O percurso teórico-metodológico procurou responder a seguinte questão: Que *rupturas* e *permanências* são possíveis de serem interpretadas acerca da formação de professores – com destaque para a Escola Normal – e da escolarização da infância catarinense, considerando as reformulações ou reformas educacionais entre os anos de 1910 e 1928? Pressupõe-se que a necessidade de reorganização da instrução pública catarinense (1910-1928) demandou a (re)configuração de uma *forma e cultura escolares*, por meio das normatizações específicas para as escolas primárias e para o ensino ou Escola Normal públicos, advindas do *movimento reformista*, em nível nacional, pela realidade particular do Estado de Santa Catarina, evidenciando *rupturas* e *permanências*.

Palavras-chave: movimento reformista; Santa Catarina; instrução pública; rupturas e permanências.

**Solange Aparecida de Oliveira
Hoeller**

Instituto Federal Catarinense – IFC –
Rio do Sul/SC – Brasil
solange.hoeller@ifc.edu.br

Gizele de Souza

Universidade Federal do Paraná –
UFPR – Curitiba/PR – Brasil
gizelesouza@ufpr.br

Para citar este artigo:

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira; SOUZA, Gizele de. Reformas educacionais, formação de professores e escolarização da infância catarinense (1910-1928): “a base é a escola normal”. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 34-59, set./dez. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823532022034

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022034>

¹ Expressões presentes nas fontes de pesquisa: (SANTA CATHARINA, 1927, p. 480).

Educational reforms, teacher education and schooling of the catarinense children (1910-1928): “the base is grounded on normal school”

Abstract

This study aims to investigate educational reformulations or reforms in the context of the State of Santa Catarina between 1910 and 1928. Its main objective is: to analyze the propositions of (re)organization for primary education and the (re)training of teachers by the Normal School, highlighting obligations, attributions, programs and teaching methods. The theoretical-methodological approach intended to answer the following question: What ruptures and continuities can be interpreted regarding teacher training – with emphasis on the Normal School – and the schooling of Santa Catarina childhood, considering the reformulations or educational reforms between the years 1910 and 1928? It is assumed that the need to reorganize public education (1910-1928) demanded the (re)configuration of a school form and culture through specific regulations for primary schools and public teaching or Normal Schools in the country arising from the reformist movement in the State of Santa Catarina, evidencing ruptures and continuities.

Keywords: reformist movement; Santa Catarina; public instruction; ruptures and permanences.

Reformas educativas, formación docente y escolarización de los niños catarinenses (1910-1928): “la base se encuentra en la escuela normal”

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar las reformulaciones o reformas educativas en el contexto del Estado de Santa Catarina entre 1910 y 1928. Tiene como objetivo principal: analizar las proposiciones de (re)organización para la educación primaria y la (re)formación de profesores por parte de la Escuela Normal, destacando obligaciones, atribuciones, programas y métodos de enseñanza. El abordaje teórico-metodológico pretendió responder a la siguiente pregunta: ¿Qué rupturas y continuidades se pueden interpretar en cuanto a la formación docente – con énfasis en la Escuela Normal – y la escolarización de la infancia catarinense, considerando las reformulaciones o reformas educativas entre los años 1910 y 1928? Se asume que la necesidad de reorganizar la educación pública (1910-1928) exigió la (re)configuración de una forma y cultura escolar a través de normas específicas para las escuelas primarias y la enseñanza pública o Escuelas Normales en el país surgidas del movimiento reformista en el Estado de Santa Catarina, evidenciando rupturas y continuidades.

Palabras clave: movimiento reformista; Santa Catarina; instrucción pública; rupturas y permanencias.

Notas iniciais

O objeto desta investigação se constitui pelas reformulações ou reformas educacionais para o contexto do Estado de Santa Catarina ocorridas entre os anos de 1910 e 1928. O objetivo foi analisar as proposições de (re)organização para o ensino primário e para a (re)formação de professores pela Escola Normal, destacando obrigatoriedades, atribuições, programas e método de ensino, no sentido das suas rupturas e permanências. Foram tomados como fontes Programas de Ensino e Regimentos de escolas públicas; Regulamentos da Instrução Pública; outros documentos de legislação; relatórios de dirigentes políticos e educacionais; *Anais* e registros da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário – ICEEP-SC (1927), ocorrida em Santa Catarina.

O percurso teórico-metodológico procurou responder à seguinte questão: Que rupturas e permanências são possíveis de serem interpretadas acerca da formação de professores – com destaque para a Escola Normal – e da escolarização da infância catarinense, considerando as reformulações ou reformas educacionais entre os anos de 1910 e 1928? A partir dessa indagação, tem-se como hipótese que a necessidade de reorganização da instrução pública catarinense demandou a (re)configuração de uma *forma e cultura escolares*, por meio das normatizações específicas para as escolas primárias e para o ensino ou Escola Normal públicas, advindas do *movimento reformista*, em nível nacional, pela realidade particular do Estado de Santa Catarina, evidenciando *rupturas e permanências*.

Movimento reformista foi tomado como expressão e concepção advindas de Nagle (2001), para demarcar ações empreendidas no âmbito de reformas educacionais no contexto do Brasil republicano. Esse movimento faz perceber que as primeiras décadas do século XX estiveram marcadas por reformas nas primeiras décadas do período republicano brasileiro, reservadas características específicas derivadas das diversidades regionais, das condições políticas presentes nos espaços geográficos, da gestão administrativa onde ocorreram e das concepções dos seus mentores intelectuais. O movimento reformista do período aqui investigado, além de alguns traços comuns – aparelhamento técnico administrativo e educacional –, apresenta a centralidade dada à formação dos professores, ao ensino primário e às discussões sobre os princípios

renovadores na área educacional, pelos programas de ensino e pelo método a ser seguido – nesse caso, os processos ou método intuitivo –, tanto no ensino primário quanto na Escola Normal ou na formação e prática dos professores.

Nas primeiras décadas do século XX, é possível identificar reformas em diversos espaços geográficos brasileiros. Em ordem cronológica, citam-se a data de ocorrência, o espaço geográfico e o mentor intelectual desse movimento reformista: em nível nacional, três reformas: a de 1910, por Benjamim Constant; a de 1911, por Rivadávia Correia; a de 1915, por Carlos Maximiliano. Em nível estadual: a reforma empreendida por Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a realizada por Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); a proposta por Lourenço Filho, no Ceará (1922); a empreendida por Anísio Teixeira, na Bahia (1924); a articulada por Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, iniciada em 1927, e que se estendeu até, praticamente, o final de 1930; e, ainda outra, por Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). Além dessas, as ocorridas em Santa Catarina, como se verá ao longo deste texto.

Os conceitos de *forma e cultura escolar*, bem como de *ruptura e permanências*, foram inspirados na produção de Vincent, Lahire e Thin (2001). Segundo eles, “forma escolar moderna”, que, para além das intenções de progresso econômico, era construída em torno de um imaginário de educação escolar como lugar de realização de um processo de civilização e de “governo” da população. Os autores, ainda, ao tratarem da história e da teoria da forma escolar, remetem à ideia de “permanência”, na qual a forma escolar pode ser compreendida como um modo específico de conceber e agir no campo educacional que “arranja” de modo diferente um determinado período, fazendo perceber rupturas e permanências.

Reformas educacionais em Santa Catarina entre 1910 e 1928: suprir lacunas da “raiz, caule e fronde” da “árvore da instrução”²

Especificamente para o Estado de Santa Catarina, serão destacadas as duas reformas empreendidas por Orestes Guimarães (1910; 1913); proposições para a reorganização do regulamento e programa de ensino das Escolas Normais, ocorridas no início dos anos de 1920; e as reformulações advindas da ICEEP-SC (1927), que deliberaram reformulações no âmbito da instrução pública catarinense.

Para Santa Catarina, um momento decisivo frente à reorganização da instrução pública – e isso implicou criar ou reorganizar as escolas existentes – diz respeito à reforma educacional de 1910, quando novas diretrizes para o contexto da educação foram pretendidas. Destacada nas fontes como a “primeira grande reforma” do período republicano, ficou reconhecida por muitos pelo nome do seu mentor intelectual: “Reforma Orestes Guimarães”³. Derivada dessa intenção, o governador catarinense, Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, sanciona a Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, autorizando a reorganização da instrução pública no Estado e, ainda, fazendo uso das suas atribuições descritas nessa lei, delibera a reorganização da instrução pública primária do Estado, por meio do Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911, o qual se legitimou pelo Regulamento da Instrução Pública de 1911.

Novamente, no ano de 1913, Vidal Ramos sanciona outra lei autorizando a revisão do Regulamento da Instrução Pública do Estado. A Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, permite a revisão do Regulamento da Instrução Pública de 1911, fruto da reforma de 1910, com a autorização de fazer as modificações que o poder executivo julgasse convenientes. Depois de quase oito meses, governador baixa o Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914 (SANTA CATHARINA, 1914), que resolve: “[...] aprovar e mandar adaptar o Regulamento da Instrução Pública [...]”, de 1914. A estrutura dos dois Regulamentos assemelha-se quase que integralmente. Ambos procuram discorrer – em seus dez títulos e respectivos capítulos – quanto às leis, decretos, disposição dos recursos humanos, materiais, financeiros e geográficos referentes à instrução pública dos catarinenses.

² Orestes de Oliveira Guimarães nasceu em Taubaté (SP) em 27/02/1871. Formado pela Escola Normal (SP), foi diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo. Antes de dirigir a reforma da Instrução Pública em Santa Catarina (1910), atuou em Joinville, dirigindo e (re)organizando o Colégio Municipal de Joinville.

³ Expressões presentes nas fontes de pesquisa: (SANTA CATHARINA, 1927b).

A partir de 1910, o contexto educacional de Santa Catarina buscou novas diretrizes para a instrução dos catarinenses. A (re)organização do ensino primário público tornou-se prioridade e, estreitamente, relacionada a isso, a (re)formação do professorado. Tanto a reforma iniciada em 1910, quanto a de 1913, propunham reformulações para a escolarização da infância pela reformulação do ensino primário, e também para a formação dos professores, pela Escola Normal. Constatação que levava Orestes Guimarães a afirmar que para se superar os considerados atrasos na área educacional catarinense, era necessário investir na base e “a base é (era) a Escola Normal” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 137, grifo nosso).

Quanto às reformas da instrução pública de 1910, e depois a de 1913, para o Estado catarinense, no conjunto das proposições – demarcado tanto pelos aspectos materiais (instalação e arquitetura das escolas, obras didáticas, materiais e mobiliários etc.), quanto pelos elementos simbólicos (condutas desejáveis, método de ensino, uso da língua vernácula, formação dos professores, inspeção escolar etc.) –, um dos indicadores foi o da obrigatoriedade do ensino primário, por meio dos Regulamentos da Instrução Pública, que demarcavam a necessidade da presença das crianças nos espaços considerados próprios para a escolarização da infância. Quanto a isso, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 elenca as seguintes observações:

Art. 128 – O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos, até aos 14 anos, começando aos 7.

Art. 129 – No perímetro de 2 kilometros, onde houver escola publica, as creanças de 7 a 10 annos serão obrigadas a frequental-a, salvo freqüência em escola particular, ou aprendizagem em casa própria.

Art. 30 – Os paes ou responsáveis por qualquer creança, que não satisfizerem ás condições do artigo antecedente, ficam sujeitos á multa de 10\$000 a 20\$000.

Art. 131 – Para execução desses multas o inspetor escolar deverá:

- a) avisar ao pae ou responsável, fazendo-lhe sentir a pena em que esteja incorrendo;
- b) impor a multa e communical-a ao exactor, para que proceda conforme a legislação fiscal. (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 31-32)

As distinções das prescrições do Regulamento de 1914 para o de 1911 dizem respeito a dois aspectos. Primeiramente, a ampliação da faixa etária da obrigatoriedade de ensino de 7 a 14 anos, prevista em 1911, que passa para 7 a 15 anos em 1914. Em

segundo lugar, o acréscimo do seguinte parágrafo: “§ único. No caso do responsável allegar falsamente aprendizagem em casa ou em escola particular será cobrada a multa [...]”, conforme previa o art. 127.

Uma das justificativas para a imposição da obrigatoriedade do ensino primário, de acordo com as prescrições legais, era procurar garantir os ideais da reforma, que destacava esse aspecto como um dos prioritários. Entretanto, a obrigatoriedade de frequentar a escola estava associada à gratuidade do ensino, custeada pelo poder público à parcela da infância compreendida na faixa etária estabelecida. Nesse e em outros sentidos, a imposição quanto à obrigatoriedade do ensino e à sua efetivação encontraram entraves de diversas ordens – a exemplo das dificuldades orçamentárias do Estado – que, em muitos casos, não tornavam possível suprir a necessidade de criação de escolas primárias onde fossem reclamadas, especialmente nas localidades das zonas rurais. E, de outro modo, havendo escolas, nem sempre estavam providas por professores. As fontes pesquisadas apresentam as condições desfavoráveis de muitas escolas nas quais os professores, por vezes, se negavam a lecionar.

Entretanto, pode-se inferir que o cumprimento ou não da obrigatoriedade do ensino não pode ser atribuído somente às ações do Estado. Caso contrário, como explicar os relatórios sobre as matrículas e frequência nas/das escolas primárias catarinenses que apresentavam, em determinados registros documentais, matrículas superiores aos índices de frequências? Se havia matrículas é porque havia escolas e população escolar que cumpriam as exigências estabelecidas pelos Regulamentos da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b).

Se a frequência não era correspondente ao percentual de matrículas, as crianças, em certos casos, não frequentavam a escola por motivos que poderiam não estar relacionados com as condições dadas ou não, pelo Estado. Os motivos poderiam referir-se ao posicionamento das famílias. Embora fosse de responsabilidade das famílias a obrigatoriedade de enviarem as crianças à escola primária, sob pena de multas no caso de descumprirem a lei, isso nem sempre fora observado em Santa Catarina, quando a realidade no ano de 1925 pode ser lida no quadro 1:

Quadro 1 - Matrícula e frequência nas escolas primária em Santa Catarina – 1925

ESCOLA	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA
Escolas isoladas	27.624	23.394
Grupos escolares	3.652	2.872
Escolas reunidas	1.427	1.060

Fonte: SANTA CATHARINA, 1925.

Além da obrigatoriedade de escolarização para as crianças que frequentariam o ensino primário, os Regulamentos da Instrução Pública (SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b) elencavam as atribuições e obrigações dos professores. As observâncias sobre as incumbências dos professores são mais pormenorizadas no artigo de n. 94 do Regulamento de 1914, do que ocorria no Regulamento de 1911.

Em primeiro lugar, caberia aos professores cumprirem os Regulamentos da (SANTA CATHARINA, 1911b, 1914b) e as ordens dos seus superiores hierárquicos. Deveriam dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos dentro e fora da escola; dar aulas onde fossem designados, utilizando somente os livros adotados pelo Estado; procurar manter a máxima disciplina e asseio; comunicar aos superiores quando não houvesse aula e os motivos desse ocorrido; zelar pelo patrimônio público da escola; fazer parte de bancas de exames, quando fossem requisitados; comparecer com os alunos às festas escolares; comparecer à sede da escola em que servia até 20 de fevereiro de cada ano, sob pena de suspensão de oito dias; obedecer às disposições do regimento, quando em grupos escolares.

Outra orientação, especificamente, direcionada aos professores dos grupos escolares assegurava que estes teriam “[...] uma gratificação de Rs. 100 \$ 000, quando a porcentagem da promoção for superior a 70%, durante dois anos consecutivos, nas classes que effectivamente tiverem regido [...]” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 31). Esse desempenho seria verificado pelo diretor do grupo e pela banca examinadora dos exames finais.

Ainda, relativo ao professorado, os Regulamentos (SANTA CATHARINA 1911b, 1914b) deliberavam que a regência das escolas masculinas deveria ser atribuída a um professor e a das femininas ou mistas a uma professora. No exercício da função pública, o professor teria como sua principal missão “[...] educar physica, moral, e

intelectualmente, de acordo com os respectivos programmas, os alumnos que se matricularem nas escolas do Estado”, de modo que não poderia “[...] ocupar os alumnos em misteres extranhos ao ensino” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 28). Além disso, não era permitido ao professor do funcionalismo público exercer outra função, remunerada ou não. No entanto, era permitido o ensino particular, fora do horário escolar. Também não se admitia que o professor residisse fora da localidade onde estava a sede da escola e nem que dali se ausentasse sem licença, mesmo durante o período de férias.

Dentre todos os profissionais da educação, o professor pode ser definido como aquele que mais diretamente estivera ligado à escolarização da infância. A pessoa do professor era requerida ou se fazia presente até mesmo em escolas – no caso das isoladas – onde não havia a presença de diretor ou de qualquer outro servidor, de modo cotidiano, que não a dele próprio. É certo que a atuação e presença do professor foram, por diversas ocasiões, questionadas tanto em relação à assiduidade como também do seu fazer pedagógico junto às crianças, quanto ao método de ensino utilizado e sobre sua formação, como se discute neste texto. O quesito – método de ensino – se constitui em um dos fios condutores que articula a formação – ou a necessidade desta – dos professores pela Escola Normal e a escolarização da infância. Como se verá adiante, essa exigência do método será demarcada pelas reformas aqui assinaladas.

Em Santa Catarina, no ano de 1926, fomentou-se a Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário – ICEEP-SC, (1927). Para sua organização, formou-se uma comissão sob a presidência do Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos. Na ICEEP-SC (1927) foram tratadas 14 teses, as quais influenciaram outras determinações na esfera da instrução pública do Estado.

1ª – Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estadaues?

2ª – Quaes as vantagens do uso de mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas isoladas ruraes?

3ª – Como devem ser ministrados o ensino da geographia e cartographia nas escolas primarias elementares? Qual a correlação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes? De que fórmula?

4ª – Como deve ser ministrado o ensino da historia pátria e educação cívica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino da historia e educação cívica nas escolas ruraes?

- 5ª – Quaes as noções de hygiene que, de preferênciã, devem ser ministradas nas escolas nas zonas ruraes?
- 6ª – Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fórma?
- 7ª – Qual o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos?
- 8ª – Vantagens dos cursos noturnos na desanalfabetização do País?
- 9ª – A escola como *seminarium* de trabalho immediato. Ensaio realizado nesse terreno (Decroly, Paul Robin e Ferrière)
- 10ª – É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos gymnasiaes?
- 11ª – Há vantagens de descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem?
- 12ª – Quantos anos deve ter o currículo normal?
- 13ª – Inspeção escolar. Como deve ser feita?
- 14ª – Como deve o Estado encarar o ensino profissional? (SANTA CATARINA, 1927b, p. 28-29)

Com a análise das 14 teses ventiladas na ICEEP-SC (1927), percebe-se que a maior parte delas estivera voltada para questões do ensino primário, fazendo valer a proposta do próprio título do evento. Entretanto, percebe-se também que a segunda maior demanda foi advinda de necessidades da (re)formação de professores, tendo destacadamente lugar o ensino ou a Escola Normal no Estado de Santa Catarina (HOELLER, 2014). Outro fator que vale salientar é a presença das discussões acerca do método de ensino que figura no título da primeira tese da ICEEP-SC (1927), entrelaçando aspectos da formação dos professores na Escola Normal e a necessidade dessa realidade se efetivar nas escolas catarinenses, sobretudo naquelas destinadas à escolarização da infância no ensino primário.

De acordo com Souza (2005), 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 a outros países. Souza (1998, p. 159) observa que “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. Em Santa Catarina, as proposições advindas das reformas/reformulações de ensino (entre 1910 e 1928), 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. 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 aplicação do mesmo. 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.

Fator evidenciado ao longo do período histórico abordado nesta pesquisa, estreitamente ligado aos professores, diz respeito à formação desses profissionais para se efetivar a “boa marcha do ensino” em Santa Catarina. Reservadas as críticas e dada a importância desse profissional atribuída pelos mentores e articuladores das reformas e (re)organizações educacionais entre 1910 e 1928, fatores relacionados ao professorado catarinense são mencionados com frequência nas fontes consultadas e passam a ser ponto de destaque nas reformas empreendidas em Santa Catarina. A formação do professorado catarinense consiste em uma questão, intrinsecamente ligada à escolarização da infância, e que perpassou todo o período destacado por esta pesquisa.

Ao propor a reforma da instrução pública catarinense em 1910, Orestes Guimarães teve como uma de suas metas prioritárias a (re)organização da Escola Normal, apostando que isso seria um ponto determinante para o êxito da reforma e, conseqüentemente, do ensino primário. Assim, a formação (ou não) dos professores, condizente com os objetivos educacionais propostos, teria influência direta na escolarização da infância catarinense. Orestes Guimarães interrogava: como perseverar na educação das crianças “sem professores idôneos e capazes?”. Sem eles, “[...] o ensino não passa de uma panacéia com que os poderes públicos alimentam e enganam as esperanças das gerações que surgem”, indicando que para o êxito das reformas articuladas por ele, que era necessário investir na base, sendo esta a Escola Normal (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 137). Em decorrência da reforma educacional de 1910, no decreto n. 572 de 1911,

apresentavam-se as modificações feitas na referida escola, dentre elas: desdobraram-se algumas matérias de ensino que se julgava insuficientemente dadas; criaram-se as cadeiras de *pedagogia* e *psycologia* por considerarem indispensáveis a quem se dedicava ao magistério.

A confluência entre as disciplinas de psicologia e pedagogia para a formação dos professores encontrava suas argumentações na crença do papel edificante que a primeira poderia ter sobre a segunda. Outrossim, a formação pretendida aos professores, por influência das disciplinas citadas, teria, supostamente, o objetivo de sedimentar o conhecimento sobre a criança como objeto de investigação e os modos de proceder na educação da mesma. Na defesa de Warde, a formação do magistério no final do século XIX e início do XX, tanto na Europa quanto nas Américas, esteve marcada por dois princípios:

Primeiro, os estudos pedagógicos são alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, a prática pedagógica só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’ e da doutrina do ‘dom’ se aprender com a psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário privilegiado: a criança. (WARDE, 1997, p. 303)

No sentido da consideração às novas concepções de criança, advindas da articulação entre a pedagogia e a psicologia, se colocam as questões referentes aos métodos de ensino. Para o mentor da reforma – Orestes Guimarães –, tomar a Escola Normal como “base” não era somente investir na reformulação do currículo, seria crucial, acima de tudo, apostar na apreensão do método intuitivo de ensino pelos futuros professores.

Método intuitivo: “a chave de ouro que abre as portas da sciencia”⁴

A necessidade de revisão do método de ensino a ser empregado, em especial no ensino primário, era assunto na agenda das primeiras décadas do Brasil republicano, pois isso poderia, em tese, garantir a “[...] mudança de mentalidade do professorado,

⁴ Antônio Pereira da Silva e Oliveira relata: “a 9 de maio próximo passado, coube-me a honra de assumir o Governo do Estado, em vista da viagem que o sr. Dr. Hercílio Pedro da Luz, a conselho médico, teve de emprender á Europa, a fim de se restabelecer da grave doença que o acomettera” (SANTA CATHARINA, 1924).

promovendo uma nova cultura pedagógica”, sem a qual a renovação pretendida estaria em xeque (CARVALHO, 2002, p. 387).

Acerca da realidade catarinense, como já anunciado, para (re)formular as concepções e a prática pedagógica dos docentes era preciso alterar o programa de ensino da Escola Normal, todavia, isso vinha na “ordem secundária”. Prioritariamente, era preciso assegurar a assimilação do método intuitivo (SANTA CATHARINA, 1912). Observa-se que a atenção dirigida ao programa de ensino e também à insistência na difusão do método intuitivo vem ao encontro das novas necessidades da criança/infância, disseminadas pelos saberes científicos e também advindos das aproximações das áreas que seriam reformuladas nas disciplinas para a Escola Normal: pedagogia e psicologia.

A situação dos professores – normalistas, complementaristas e provisórios – e os conflitos decorrentes da sua formação, levam a interrogar se as crianças das escolas primárias catarinenses poderiam vivenciar seu processo de escolarização de modos distintos a partir da formação de seus mestres. A resposta é imprecisa, mas, é possível considerar com Teive (2003) que deveria ser o “tom” frequentar uma escola cujo currículo e o contato com o “método de ensino intuitivo”, eram considerados o que havia de mais moderno no final do século XIX e primeiros anos do século XX. Dizia-se, “equiparava-se ao que era desenvolvido nas principais escolas dos Estados Unidos” (TEIVE, 2003, p. 221; 2008).

O mentor intelectual das reformas de 1910/1913 – Orestes Guimarães –, 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, declarara, em 1909, em seu relatório: “Todavia, resumindo todos os processos exarados no dito Programma, posso dizer que elles obedecem, com variantes de forma, ao processo intuitivo” (SANTA CATHARINA, 1909, p. 20). 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.

A pesquisa de Souza (1998) sobre a reforma educacional paulista, ocorrida a partir de 1890, confirma que as questões relativas aos métodos, aliada à formação dos professores, representaram os alicerces daquela reforma. Nas reformas empreendidas,

com as devidas particularidades em cada um dos dois Estados, a ordenação do conhecimento nas escolas primárias paulistas e catarinenses estivera 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 sua esposa, Cacilda Guimarães, e mais seis professores paulistas, realizaram diversas intervenções, diretamente, no contexto das escolas. Na afirmação de Teive (2003, p. 224), estes “[...] eram vistos como ‘focos de luz’ lançados ao ‘caos’ da instrução pública catarinense”.

Nos Regulamentos da Instrução Pública de (SANTA CATHARINA 1911b, 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 Guimarães teria esclarecido os modos de proceder em acordo com os novos moldes do método a ser seguido. 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 serem mais práticas e concretas, do que teóricas e abstratas. Afirmam os regimentos: “cumpre que o professor tenha em vista desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1911c, p. 4); “os methodos e os processos de ensino serão, máxime nos primeiros annos, os mais intuitivos” (SANTA CATHARINA, 1914c, p. 17).

Na inter-relação entre a reorganização e reformulação dos programas, conteúdos e métodos de ensino para Escola Normal catarinense, os primeiros anos da década de 1920 apresentam outras reformulações e proposições. O início da gestão do governador Hercílio Pedro da Luz foi marcado por algumas reformulações referentes à instrução pública. Estas são percebidas indiretamente pelo ensino primário catarinense. Logo no início do item referente à instrução pública, Hercílio Luz faz observações quanto aos atos governamentais nesse setor, em que, na sua defesa, os gastos com o ensino não teriam sido diminutos. Motivo esse, segundo o governador, que elevava o Estado de Santa Catarina à merecida “fama” que usufrui entre seus pares de federação brasileira.

O governador Hercílio Luz (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31) à sua visão, deixa fluir aspectos que, naquele momento, careciam de medidas imediatas e cabíveis nas possibilidades do Estado. Dos fatores preponderantes que deveriam ser observados, estava o preparo e orientação dos professores como condição para o melhoramento eficiente do ensino. Essa indicação estava ligada à necessidade de reformulação dos programas de ensino das escolas normais. A formação docente daqueles que iriam preparar as novas gerações, também era vista como fator preponderante para o progresso social, advindo dos investimentos na educação.

Como parte dos seus objetivos, uma das medidas tomadas na gestão de Hercílio Luz se consistiu na reforma do regulamento e programa da Escola Normal. Embora se pretendesse, o empreendido não se fez por uma completa “remodelação”. Isso, segundo o governador, exigiria um investimento financeiro com o qual o Estado não poderia arcar naquele momento. Desse modo, não ocorreu um acréscimo de disciplinas no Curso Normal. O que se procedeu foi num aprofundamento das disciplinas já existentes, sendo distribuídas em um currículo de quatro anos de estudo (SANTA CATHARINA, 1919, p. 32). O aprofundamento dizia respeito aos seguintes conteúdos programáticos: “[...] noções de educação cívica ao programma de pedagogia e pontos de hygiene á cadeira de historia natural”. De acordo com o relatório de Hercílio Luz, essa “remodelação”, procurou “[...] estabelecer perfeita ligação entre as matérias estudadas e o programma dos estabelecimentos de ensino primário [...]” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 32).

O Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira⁵, vice-governador de Santa Catarina, assume, em 09 de maio de 1924, a direção do Estado. Sua mensagem de governo datada de 22 de julho de 1924, retratava, segundo ele, o progresso do ensino público que “[...] muito tem contribuído para o bom nome do nosso Estado em todo o país [...]” (SANTA CATHARINA, 1924, p. 20). Dentre as ações listadas por parte do governador, relativas ao ano administrativo de 1923, estava, novamente, uma reorganização⁶ da Escola Normal e modificações no programa de ensino das escolas complementares. Em 1923, o Curso Normal passa de quatro para três anos de duração. Foi salientado que isso não trouxe

⁵ As (re)organizações estiveram sob a Lei n. 1.448 de 29 de agosto de 1923. Autorizava modificações nos programas de ensino das Escolas Normais e Complementares.

⁶ Informações a partir da *Enciclopédia de la Educación Moderna* (1946), de autoria de Harry N. Rivlin e Herbert Schlueer, foi traduzida por Carlos Luzuriaga e Lorenzo Luzuriaga.

prejuízo para o currículo e para a formação dos professores, pois, “os complementaristas que, até aqui, eram admitidos no terceiro ano do curso normal, passaram agora a matricular-se no primeiro ano do mesmo curso” e que, nesse sentido, houvera o aumento de um ano na formação dos normalistas (SANTA CATHARINA, 1924, p. 23).

As inquietações advindas da primeira metade dos anos de 1920 se estruturam em permanências para a metade final desta década, indicando no ano de 1926 a fomentação de uma conferência para discutir questões relativas à educação pública catarinense. Como mencionado, essa proposição se efetivou com a instalação da ICEEP-SC (1927), a qual propôs 14 *theses* que, dentre outros pontos, abordaram as questões relativas aos métodos de ensino, a formação e/ou atuação dos professores. Relativo aos métodos, nas considerações iniciais dos *Anais* da ICEEP-SC se afirmou que se tratava, também, de tentar preencher lacunas e suprimir demasias que, “ao invés de tornar práticos e efficientes *methods* de ensino, dificultam a processuação dos mesmos” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 28-29).

A primeira temática tratada pela ICEEP-SC, desde a sua organização, foi relacionada com as questões de método de ensino e foi a que mais adesões apresentou no número total de propostas para o debate, sendo abordada por nove conferencistas, na qualidade de professores, alguns na função de diretores de grupos escolares, segundo registros nos *Anais* da ICEEP-SC. Adriano Mosimann – Diretor do Grupo Escolar Luis Delfino e da Escola Complementar anexa, localizados em Blumenau – inicia suas discussões afirmando que não foi sem intuito que “[...] o muito illustre professor Orestes Guimarães, preclaro Inspector Federal das Escolas Subvencionadas deste Estado, collocou em primeiro lugar a tese” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 177) acerca do método analítico do ensino da leitura composto por duas questões distintas, todavia, estreitamente articuladas: *Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?* Afirmava Adriano Mosimann que “o grande pedagogo, penso, procedeu assim na classificação das teses, porque visava dar a cada assumpto o lugar que pela importância lhe convem.” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 177).

A eficácia do método em questão foi analisada contrapondo-se ao que se denominava de método sintético (ABC, silábico, fonético), cuja concepção central para a

aplicação é iniciar das partes (letras, sílabas, fonemas) para o todo (palavras e sentenças). Em sentido contrário, o método analítico⁷ apresentava sua centralidade no todo, principiando por palavras ou sentenças para depois estudar os componentes fonéticos.

Derivadas dos processos intuitivos, as justificativas que compunham as propostas em defesa do método analítico, na ICEEP-SC, eram orientadas pelos ditames do que se defendia cientificamente, encontrando a psicologia como determinante para compor o campo da pedagogia, bem como estiveram apoiadas no sentido da circulação de ideias advindas de autores brasileiros e de outros países, tidos como referências pelos proponentes das teses, tanto em simpatia como em resistência ao método analítico. Outro elemento de apoio às propostas pode ser lido por meio da própria prática dos conferencistas ou do que haviam observado diretamente nas escolas, pela aplicação dos dois métodos contrapostos – o analítico e o sintético. Vale esclarecer que entre os proponentes dessa temática, até mesmo os que afiançavam o método analítico como o mais apropriado, foram unânimes em afirmar que as vantagens e generalização do mesmo estavam ligadas ou até mesmo impossibilitadas pelo (des)preparo e (des)conhecimento da concepção dessa metodologia pelo professorado.

Nas conclusões gerais encaminhadas ao final da ICEEP-SC quanto ao método a ser empregado nas escolas primárias, constata-se que não modificou o que, *grosso modo*, vinha ocorrendo no contexto catarinense. Como se sinalizou anteriormente, grande parte do proposto por reformulações anteriores, efetivadas por influência das reformas empreendidas por Orestes Guimarães na década de 1910, permaneceram em voga nos anos de 1920. Na 8ª conclusão relativa ao ensino primário constou:

Que deve ser mantido o methodo analytic no ensino da leitura nos Grupos Escolares, a generalização desse methodo ás escolas isoladas, quer urbanas, quer ruraes, não se aconselha, porquanto os professores destas não sabem processar; e os daquellas escasseia o tempo. (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 578)

⁷ São estas as teses: “[...] 10ª – É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos gymnasiaes? 11ª – Há vantagens de descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem? 12ª – Quantos anos deve ter o currículo normal?” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 29).

Nessa proposta, não caberiam os ditames da nomeada pedagogia tradicional, da memorização e do ensino enciclopédico, distanciados da realidade, 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 ideias novas sempre relacionadas às já adquiridas; ir da intuição sensível ao conceito claro ou da sensação à elaboração abstrata, à ideia 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 –, indicando também mudanças na postura dos professores. Ao mestre caberia “[...] estabelecer os passos formais, para cada lição: clareza, associação, systematização e aplicação” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 89).

Sobre a reorganização da Escola Normal ou relativo às três⁸ “theses oficiais” propostas pela ICEEP-SC acerca do ensino e da Escola Normal, houve o desdobramento em sete subteses ou proposições. Dentre os aspectos elencados pelos conferencistas, estiveram problemas relacionados à organização do Curso Normal em termos de duração, programas e métodos de ensino ou referenciais teóricos que deveriam permear a formação de normalistas. Os programas foram considerados demasiadamente extensos e não conseguiam ser esgotados nesses cursos, sendo acertado descongestionar o ensino complementar e o normal. Uma das teses registrou uma citação, referenciando Orestes Guimarães: “O pouco bem sabido vale mais do que o muito não sabido” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 460).

Na ocasião da ICEEP-SC, foi julgada a incompatibilidade de adaptação do Curso Normal ao Ginásio. A tese “É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos ginasiais?” foi tratada por Antônio Mâncio da Costa que anunciou pontos que, a seu ver, impediam, em Santa Catarina, a continuidade e a uniformidade desejadas no plano educacional do Estado. Apontou lacunas que iam da “raiz, caule e fronde” da “árvore da instrução”, pois não se tinha escola maternal, jardim de infância, e ensino secundário de humanidades. Quanto ao que se tinha, se restringia “tão somente a

⁸ Não foi possível localizar nas fontes esta lista.

alfabetizar e a guindar ao professorando”, o que “foi e é sempre o mesmo: desconexo, incompleto, por que amputado dos seus membros mais nobres” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 480).

Entretanto, se tudo carecia de ser reformado, melhorado e ampliado, Antônio Mâncio da Costa alertou que não era o caso de adaptar o curso normal ao ginasial, formando um normal ginasial, pois isso seria “irregular, anti-pedagógico e exdruxulo”, uma vez que os cursos, por terem finalidades distintas – o normal voltado para fins profissionais imediatos e o ginasial direcionado à preparação para dar continuidade a estudos posteriores – também seus programas eram diferenciados uma vez que no curso normal “abundam as artes e as sciencias concretas” e no ginasial “escasseiam-se as artes e abundam as sciencias abstractas e as letras clássicas”, sendo incompatíveis. Resumi que o Curso Normal se constituía: “I – por ter uma base científico technica; II – por ser um curso profissional; III – por ter uma applicação pratica mediata” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 486-487).

O relatório apresentado pelo Secretário do Interior e Justiça catarinense – Cid Campos –, em 1928, procurou descrever ao governador Adolpho Konder algumas medidas adotadas, a partir da realização da ICEEP-SC (1927). De acordo com Cid Campos, um aspecto que mereceu atenção da comissão, dizia respeito aos programas específicos para as modalidades de escolas existentes. Essa comissão procedeu numa análise dos programas em vigor nas escolas do Estado e, neste empreendimento, foram eliminados ou coordenados pontos em comum dos programas.

A comissão, neste particular, adstringindo-se aos dictames da hodierna didáctica, antes do mais diligenciou organizar programmas que, segundo o voto unânime da CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO, reunida nesta capital, em junho de 1927, pudessem ser ministrados e recordados no prazo do anno lectivo catharinense, sendo esse julgamento de real valor ao aprendizado da infância e da juventude. (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 160)

De igual modo, o governador Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1928a, p. 54) menciona as questões e sugestões de ordem técnica e administrativa, discutidas e ventiladas na citada ICEEP-SC (1927). Também argumentou que estava certo da necessidade inadiável de remodelar o plano estrutural do aparelho escolar de modo a

articular a unidade do ensino público e a preencher lacunas existentes para “a boa marcha da ensinaça pública”. O governador afirmou que uma das medidas elementares seria promover a articulaçaõ entre a formaçaõ e a prática dos docentes. O relatório discorre ainda acerca da generalizaçaõ do método analítico de leitura, e da impossibilidade de efetivaçaõ, devido à falta de recursos humanos. Ou seja, de docentes habilitados. Nessa articulaçaõ, uma lacuna a ser preenchida, dizia respeito à

criaçã de jardins de infancia junto aos grupos escolares de 1.ª classe e a de uma escola de aplicaçaõ, onde nossos futuros professores aperfeioassem os estudos para o exercíco do magistério, viriam solver essa desartaculaçaõ, preparando, de modo cabal, discentes e docentes para os trabalhos da escola e levando o nosso ensino publico ao nivel do de outros Estados da Uniãõ, no ponto de vista da uniformidade e unidade technicas. (SANTA CATHARINA, 1928a p. 54)

Desse modo, o governador sinaliza uma outra faixa etária que deveria ser escolarizada: as crianças que frequentariam os jardins de infância. É certo que também fica mais explícito que isso estaria a serviço da formaçaõ prática docente dos futuros professores. Era indicada a criaçaõ de jardins de infância junto aos grupos escolares de 1ª classe e a de uma escola de aplicaçaõ. Assim, os futuros professores poderiam aperfeioar sua formaçaõ de modo prático “[...] elevando o novo ensino público ao nível do de outros Estados da Uniãõ” (SANTA CATHARINA, 1928a, p. 54).

Souza (2004) investigou a configuraçaõ de uma forma e cultura escolares nos jardins de infância e nos grupos escolares, compreendendo essas instituições educativas como componentes do projeto civilizador republicano paranaense nas duas primeiras décadas do século XX. Dessa investigaçaõ, percebeu que os primeiros jardins de infância do Paraná também se configuram junto aos espaços dos grupos escolares e de algumas escolas normais.

O relatório de Cid Campos, de 1928, informava sobre outros aspectos da instruçaõ pública catarinense. Entretanto, dava relevo à reformulaçaõ dos programas e horários, estabelecida por influêcia da ICEEP-SC (1927). No dia 27 de julho de 1928, a comissãõ deu por encerrada a revisãõ dos programas e horários, estabelecendo, em primeiro lugar, o descongestionamento dos programas; a coordenaçaõ dos pontos selecionados; a seriaçaõ gramatical, de escola para escola, a partir das isoladas, passando

aos grupos escolares, complementares e Escola Normal. Decidiu-se que o programa de cada ano subsequente seria, por princípio, uma recapitulação ampliada do ano anterior (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 1591-161).

A comissão responsável pelos trabalhos acima finaliza com a sugestão de uma lista⁹ de obras didáticas que se destinaria a “servir á entrosagem do ensino publico, escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e escola normal” (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 161). A Lei n. 1.616, de 1º de outubro de 1928, determinou a obrigação de observar o que fora determinado após a revisão acima. Essa “quase completa reforma”¹⁰ acompanhou a gestão de Adolpho Konder, desde as suas intenções no seu programa de governo, anunciadas no seu banquete de posse como governador de Santa Catarina, em 1926, até o final da sua administração. Adolpho Konder governou Santa Catarina até 19 de fevereiro de 1929 (SANTA CATHARINA, 1931).

Todavia, no período dos anos de 1930, após a instalação do Estado Novo, é possível encontrar críticas contundentes ao que fora realizado na área da instrução pública do Estado, até então. Inserido em uma nova década, o relatório do diretor da instrução – Francisco Barreiros Filho – relativo ao período de outubro de 1930 a outubro de 1932, declarou-se ainda presente a preocupação relacionada ao professorado e sua formação. O relatório teve como objetivo descrever “todas”¹¹ as ações realizadas naquele período. Segundo Barreiros Filho, os ideais revolucionários dos atuais governantes chocavam-se com os adotados por governos passados, quando

[...] por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e ate sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório. (SANTA CATHARINA, 1932)

⁹ Expressão presente nas fontes de pesquisa consultadas.

¹⁰ Expressão utilizada no relatório do Diretor da Instrução Pública, Francisco Barreiros Filho, datado de 25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1932.

¹¹ Esta produção constitui-se em grande parte como um recorte da Dissertação de mestrado elaborada por uma das autoras: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 2009. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009).

Além disso, o diretor garantia que a prática longa e maliciosa de favoritismo político designava professores adidos para comodidade pessoal, numa e noutra repartição pública, o que trouxera consequências duras, rebeldes e difíceis de erradicar. Barreiros Filho afirmou que “[...] a grande maioria do professorado público estadual ainda é constituído por professores não diplomados, de categoria chamada provisória” (SANTA CATHARINA, 1932). Naquele período, o Estado contava com 889 professores, atuando nas escolas (grupos escolares de primeira e de segunda classes; escolas normais; complementares; noturnas, para adultos; e isoladas). Destes, “[...] apenas 246 eram normalistas e 98 complementaristas, sendo o restante do magistério constituído por 545 professores provisórios” (SANTA CATHARINA, 1932).

O ano de 1935, por meio de outra reforma de ensino empreendida, pretendia ser determinante para a formação dos professores. O Decreto n. 713, estabeleceu que as bases da reforma, tiveram “[...] sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas” (SANTA CATHARINA, 1935, p. 36).

Notas finais

O movimento reformista para Santa Catarina no período aqui destacado, compreendido sob a concepção de “forma escolar”, demarca as (re)organizações advindas das reformulações ou reformas educacionais, entre 1910 e 1928, para as escolas públicas primárias e Normal catarinenses. Tais proposições demandaram atenção a diversos elementos considerados essenciais, que iam desde a indicação de criação de jardins de infância à criação de escolas primárias; melhoria das existentes; investimentos na formação do professorado, com adaptação e reorganização do ensino ou da Escola Normal; a outros, como a indicação da aplicação do método intuitivo de ensino, como elemento formativo dos normalistas e como ideal a ser empregado para a escolarização da infância.

Empreender reformas educacionais na realidade ampla do Estado exigiu dos dirigentes arranjar modos de tentar tornar efetivas as suas prescrições. Para tanto, era preciso verificar, o mais de perto possível, as ocorrências e aplicações das medidas

propostas. Nesta análise, salienta-se que a opção pelo período (1910-1928) se deu pelo entendimento de que a instrução pública catarinense – considerando o objeto desta investigação, seus objetivos e questão – se constituiu por rupturas e permanências. As últimas se apresentaram, em certos momentos e aspectos, com mais força, como foi caso das proposições acerca dos processos ou do método intuitivo de ensino que transversalizaram tanto aspectos para a escolarização da infância quanto para a formação dos professores, por meio do ensino ou Escola Normal.

No sentido de permanência (VICENTE; LAHIRE.; THIN, 2001) das propostas destinadas à escolarização da infância, percebe-se que, em certa proporção, o que fora proposto na reforma educacional de 1910 fez-se presente ao logo do período da pesquisa. Embora tenham ocorrido algumas alterações, ao final do período, as escolas primárias catarinenses ainda mantinham grande parte da sua organização, tanto no que se refere aos aspectos e elementos advindos da reforma de 1910 quanto da de 1913. Fato similar ao que pode ser interpretado para a formação de professores pelo ensino ou Escola Normal, embora tenha que se considerar que os anos de 1920 assinalam alguns aspectos notáveis, dentre estes, a alteração do tempo de formação do professorado.

Além disso, não se pode ignorar as rupturas – ou a intenção destas – especialmente, por influenciarem as décadas seguintes, sobretudo, ao que dirá respeito à Reforma da Educação Popular, empreendida em Santa Catarina, em 1935. A reforma de 1935, subsidiada pelo Decreto n. 713 (SANTA CATHARINA, 1935), trouxe, declaradamente, como ruptura a realidade distinta de duas escolas de formação de professores: as escolas normais primárias e os institutos de educação. As escolas normais primárias, derivadas das escolas complementares, passariam a ter a finalidade de preparar professores para as zonas rurais e o seu curso teria três anos de duração. As escolas normais, transformadas em institutos de educação, teriam como objetivo formar profissionais para o exercício do magistério em suas diferentes modalidades. A partir da reforma, os institutos de educação abrangeriam: jardim de infância; grupo escolar; escola isolada (tipo rural); escola normal primária; escola normal secundária; escola normal superior vocacional. Não se afirma que a destinação dos professores ocorreu precisamente como pretendia a Reforma (HOELLER, 2009), uma vez que outros tantos aspectos podem ser questionados

acerca desse intento e da realidade efetivada no Estado de Santa Catarina, para períodos posteriores aos anos de 1920.

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

KUHLMANN JR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da Infância**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 189-312.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935 (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.)** 2009. Dissertação.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil. 2014.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

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

SANTA CATHARINA; COSTA, Caetano Vieira da. **Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910**. Florianópolis: [s.n.], 1911b.

SANTA CATHARINA; RAMOS, Vidal José de Oliveira. **Synopse do quadriennio da administração do Estado (1910-1914), apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1914a.

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

SANTA CATHARINA; LUZ, Hercílio Pedro. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis: [s.n.], 1919.

SANTA CATHARINA; OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis: [s.n.], 1924.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 16782 A. de 13 de janeiro de 1925**. Estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário e reforma do ensino secundário e superior. Florianópolis: [s.n.], 1925.

SANTA CATHARINA. **Regimento Interno da Conferência de Ensino Primário**. Florianópolis: Gabinete da Imprensa Oficial, 1927a.

SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 jul. 1927b.

SANTA CATHARINA; KONDER, Adolpho. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis: [s.n.], 1928a.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 2.176, 22 de junho de 1928**. Através dele foram elencadas reformulações para a instrução pública. Florianópolis: [s.n.], 1928b.

SANTA CATHARINA; MOSIMANN, Adriano. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assis Brasil, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: [s.n.], 1931.

SANTA CATHARINA; TRINDADE, Luis Sanches Bezerra da Trindade. **Relatório sobre todas as informações e trabalhos realizados no período de 25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1932**. [Florianópolis]: Of. Graph. da Escola de Aprendizes Artífices, 1932.

SANTA CATHARINA; RAMOS, Aristiliano. **Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935**. Autoriza a reforma educacional de 1935. [Florianópolis]: Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, 1935.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Sociedade Brasileira de História da Educação, v. 5, n. 1, p. 09-42, jan./jun. 2005.

SOUZA, Gizele. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares do Paraná, 1900-1929**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

VICENTE, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, p. 7- 47, jun. 2001.

Recebido em: 12/05/2022

Aprovado em: 26/09/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 53 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com