VIII Seminário Nacional do Centro de Memória – Unicamp

MEMÓRIA E ACERVOS DOCUMENTAIS. O ARQUIVO COMO ESPAÇO PRODUTOR DE CONHECIMENTO

De 26 a 28 de julho de 2016 – Unicamp, Campinas – SP

MEMÓRIA POLÍTICA DOS MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES PRIMÁRIAS DE SANTA CATARINA, 1911-1945: O ASPECTO HÍBRIDO NA PRÁTICA EDUCATIVA ENTRE O TRADICIONAL E O ESCOLANOVISTA

ANA PAULA DA SILVA FREIRE [1]

ELISON ANTONIO PAIM[2]

A literatura da História da Educação Brasileira caracteriza as primeiras décadas do século XX como um período de busca pela modernização do país, aninhando nesse movimento a educação escolar e a tomando como uma das responsáveis pela construção da modernidade necessária (CUNHA, 2011). Todavia, teria esse efetivamente sido configurado? Perguntamos: em que medida os projetos modernizadores foram eficazes na sua luta contra o que se considerava atraso? E especificamente no campo da educação escolar, o quanto os ideais de modernização trazidos pela "Escola Nova"[3] seriam capazes de extirpar o velho e erradicar a precedente "tradição" educativa em seus aspectos teóricos e metodológicos?

No intuito de debater uma problemática aninhada nesse embate histórico, nossa pesquisa objetiva caracterizar a prática educativa na escola primária em Santa Catarina nas primeiras décadas do século passado, perguntando sobre a sua natureza. Mais especificamente reunimos elementos para identificar o que existia, permanecia e resistia no interior das salas de aula e o que foi inoculado em termos de renovação, inovação e pioneirismo. Parte-se na busca pela

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, anabrandd@yahoo.com.br

[2] Professor no Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC e do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, elison.paim@ufsc.br

[3] No Brasil o movimento da Escola Nova, alinhando-se às orientações internacionais da *New School* ou *Education Nouvelle*, chamava para si o papel de renovador da educação. A renovação caracterizaria este processo e se autointitularam "pioneiros" aqueles que capitaneavam o movimento (Cf. AZEVEDO, [1956]; LOURENÇO FILHO, 1978).

construção do processo de instituição da educação escolar primária em Santa Catarina, num âmbito cronológico balizado pelo conjunto de reformas iniciadas em 1911 e pelo fim do Estado Novo. Primeiro 1911 marca o início da atuação no campo político-educacional de Orestes Guimarães e os anúncios de mudanças para a educação catarinense. Já 1945 corresponde ao término do Estado Novo de Getúlio Vargas, período em que a política e a prática educativa teriam sofrido transformações substanciais.

A metodologia está apoiada no uso de fontes documentais: legislação educacional, termos de inspeção, boletim escolar, livros didáticos e cadernos escolares. Na intenção de fomentar o debate relativo à educação em destaque no período pesquisado, delimitam-se como referencial teórico central: Herbart (2003), com sua *Pedagogia Geral* e Lourenço Filho (1978) em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Alinham-se ainda autores como Cury (2010), Saviani (2008, 1985), Araújo (2004), Carvalho (2002), Fiori (1991), Azevedo (1971), entre outros.

Inicialmente nos dedicamos a uma brevíssima caracterização da escola tradicional e da Escola Nova, uma vez que se tratam de construtos fartamente estudados, mas solicitam parametrização. Posteriormente contextualizamos a escola primária catarinense. Por fim, propomos uma argumentação de fundo analítico-interpretativo que conduz aos resultados indicados.

De acordo com Saviani (2008), o embate entre escola tradicional e o movimento escolanovista tem seus contornos dados pelo ataque configurado nas críticas dos renovadores brasileiros ao tradicional método jesuítico. A pedagogia tradicional enfatiza a exposição de forma verbal pelo mestre de conteúdos desvinculados do cotidiano e o constante uso da memória solicitado pela repetição. Prevalece a transmissão de conhecimento que se dá numa escola centrada em formação moral e intelectual. Erige-se uma hierarquia embasada por normas disciplinares rígidas.

Por sua vez, a Escola Nova se apresentava como inovação. Surgia a preocupação com a aprendizagem do aluno, visto como ser ativo que observa, questiona, trabalha e resolve problemas, ou seja, é criativo e participativo; o professor passa a ser facilitador, atribuindo significação prática e social aos conteúdos pautado por questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978). Portanto, foi na necessidade e no discurso de coordenar melhor as componentes da ação educativa enquanto prática social que a Escola Nova fundou suas bases e projetou enfática contrariedade à organização escolar

de até então. Tal "impacto" entre o tradicional e o renovador foi possivelmente impulsionado pelo movimento internacional que divulgava e apregoava novas formas de escolarização. "Sob esse impacto, opera-se uma transformação **sutil** nas representações das práticas escolares" (CARVALHO, 2002, p.375, grifo nosso). É possível indagar o quanto os ideais da Escola Nova para o Brasil não se apresentavam como um luxuoso empreendimento escolar que não cabia na realidade nacional. Portanto, entende-se que, por vezes, se camuflaram os procedimentos didáticos ao se designar a proposta escolanovista de ensino com viés renovador. Sua implantação necessitaria de recursos tanto materiais quanto técnicos, bem como de um interesse governamental e político sobre tais aspectos que, historicamente, parece ter sido demasiado.

Alinhando-se a tais expressões, buscamos por sentidos teóricos, metodológicos e mesmo operacionais que adquiriu o movimento renovador da inspiração na Escola Nova na educação escolar em Santa Catarina.

De acordo com Fiori (1991), as transformações no ensino em Santa Catarina no século XX podem ser focalizadas tendo-se como referência o período que iniciou com o governo de Vidal Ramos. Este tinha como uma de suas metas de ação política a reforma da instrução pública, segundo a Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910. Para tanto foi tomado o modelo paulista como balizador, sendo que ao professor Orestes Guimarães foi delegada a tarefa de dirigir o processo. Estimava-se que os problemas da educação catarinense seriam solucionados à luz das sistemáticas dos "países adiantados" e com o emprego de métodos de ensino inovadores, reconhecidos, a saber, da Escola Nova. Eis, de modo genérico, o objetivo da chamada Reforma Orestes Guimarães.

Todavia, aqui cabe atentar para a problematização anunciada por Cury (2010) quando trata do termo "reforma" e das "Reformas" no ordenamento jurídico. Corroboramos a clara e objetiva argumentação desse autor que indica "situações múltiplas em que a reforma venha a ser postulada" e, com base no modelo teórico de sociologia do direito de Commaille, traz quatro formas de conceber a reforma:

> a) mudança da lei e mudança social;
> b) mudança da lei sem mudança social;
> c) mudança social sem mudança da lei;
> d) manutenção social e manutenção da lei. (CURY, 2010, p.344).

Ou seja, nossas pesquisas caminham na direção de buscar compreender o quanto e de que modo esta relação entre os polos "mudança da lei" e "mudança social" guardaram correlação no cenário catarinense. Isso nos permite perguntar se os intuitos reformadores no

campo da educação apresentados por seus postulantes e mesmo pela historiografia da educação local tornou-se uma expressão da realidade escolar. Ou seja, uma "reforma legal" pode não ter impactado sobre a estabilidade das condições de organização do trabalho escolar nas unidades escolares mesmas! Nessa direção continuamos a indagar se a "Reforma" preconizada pelas decisões políticas no cenário catarinense da época atingiram, em maior ou menor grau, seu escopo de "dar *outra forma* ou, então, dar uma *outra* e *nova forma",* levando em conta que, ao seu utilizar o estatuto legal de uma reforma, se

> ...tem diante de si uma *situação existente* que o sujeito da reforma pretende substituir por uma outra que tanto pode ser uma regressão a uma forma já havida, quanto uma outra cujo teor inove a forma presente. Esse termo, predominantemente, expressa a substituição de uma forma por outra, na medida em que a existente não atende mais aos parâmetros estabelecidos e vigentes, seja por desgaste, seja por insuficiência, seja por fracasso ou, então, seja por uma crise profunda. (CURY, 2010, p.343).

Conforme a escrita devida a Fiori (1991), no plano das mudanças a reforma preconizou alterações nos estabelecimentos de ensino – Escola Normal, Escola Isolada, Escolas Complementares, Escolas Reunidas e Grupos Escolares – e nas práticas pedagógicas, ou seja, quanto a métodos de ensino, espaço físico, materiais didáticos, tempos escolares e aspectos curriculares. Programou-se também uma complexa estrutura administrativa com um aparelho de controle e orientação centrado nos serviços de inspeção escolar. E foi nesse período que se criaram os Grupos Escolares, que já existiam em São Paulo. Tal tipo de escola significaria, pelo menos em "teoria", a tentativa de rompimento com o modelo tradicional aplicado à escola primária, portador de vários problemas, sendo acusado, por exemplo, de não ter seriação e geralmente contar com um único professor para ensinar a todos[4]. Tal modelo significaria os primeiros avanços na estrutura do ensino catarinense com a divisão do trabalho, a seriação e suposta economia de instalações pedagógicas.

Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 73), particularmente quanto às escolas isoladas, a reforma empreendida em 1911 pouco teria modificado sua estrutura. Estes autores mesmos indicam o hiato entre a mudança na lei e a mudança social, lançando, paradoxalmente, dúvidas sobre o alcance modernizador da institucionalização de uma nova proposta de escola para Santa Catarina nas primeiras décadas da República: "Nos três tipos de escola isolada[5] os

[4] É fundamental aqui evidenciar que até os primórdios do século XX o território catarinense era pontilhado por um considerável número de escolas primárias conhecidas como "multisseriadas", presentes notadamente nas regiões rurais e que abrigavam num mesmo espaço crianças de idades e nível de aprendizagem escolar diversos, sob regência de um professor que eventualmente contava com um auxiliar (por isso também são denominadas escolas "unidocentes"). E a maior parte daquelas teve sua origem em associações escolares lideradas por imigrantes europeus que abriram suas próprias escolas uma vez que praticamente inexistiam instituições públicas criadas pelo governo estadual (Cf. SANTOS, 2012; 2010).

[5] Segundo esses autores, os três tipos de escola isolada são: preliminares, intermediárias e provisórias.

benefícios da reforma foram demorados. Elas continuaram a funcionar em casas alugadas, tal como nos tempos do império, com programa reduzido, sem mobiliário adequado, com exíguo material didático, multisseriadas e unidocentes".

Fazemos ressalvas quanto à afirmação. A classificação das escolas isoladas e a caracterização apresentada desconsideram instituições das áreas rurais que já tinham prédios próprios construídos pelas comunidades, contavam com mobiliário suficiente, com material didático, por vezes, importado e dispunham de professores que gradativamente foram incorporando à sua formação conhecimento didático-pedagógico. Antes do surgimento dos grupos escolares, por exemplo, o estado catarinense já abrigava instituições destinadas ao ensino primário – mesmo que "isoladas" nas áreas rurais – várias delas com pelo menos 50 anos de existência e que foram gradativamente gerando algum tipo de condição de funcionamento e atendimento da população local. Muitos prédios escolares (embora pequenos) foram construídos nas comunidades interioranas, em arquitetura do estilo "enxaimel", muitas vezes em parceria com a igreja local (católica ou protestante). Os currículos davam conta, mesmo que de modo "tradicional" de ensinar a ler, escrever e contar. (Cf. SANTOS, 2012, 2010, 2009, 2007; RAMBO, 1996).

Parece-nos muito mais que o discurso sobre a precariedade das escolas primárias isoladas até então existentes pretendia anunciar o potencial de "reforma" do governo catarinense, usando da velha estratégia política de desprestigiar e apontar eventuais defeitos daquilo que anteriormente se havia construído.

Quanto às estatísticas disponíveis, Teive e Dallabrida (2011) transcrevem que, em 1920, o número de alunos em escolas isoladas era de 16.069, os grupos escolares contavam com apenas 3.811 matriculados e as escolas reunidas com 561 alunos, de um total de 20.441 frequentando as escolas no Estado barriga-verde. Ou seja, o cenário da "Reforma" em que pretendeu agir Orestes Guimarães já contava com uma razoavelmente sólida estruturação histórica, que mesmo dentro de limites atendeu à população desde tempos em que o governo brasileiro sequer havia investido em qualquer iniciativa de oferta de instrução popular ou "pública", como apregoava o discurso escolanovista.

Especificamente quanto às questões de natureza metodológica para o trabalho em sala de aula, a ênfase da reforma didático-metodológica se deu no chamado "método analítico de alfabetização" e no "método intuitivo" (FIORI, 1991, p. 81; 94). Ou seja, do ponto de vista didático-pedagógico, a reforma buscava contrapor-se às escolas e práticas "tradicionais". Assim, reportando-se às raízes históricas do método intuitivo, partiu-se dos princípios do movimento da Escola Nova provenientes da Europa e que ecoavam no cenário local.

Buscamos suas origens no livro "*Lecciones de Cosas*", de 1933, editado em Barcelona, que propõe uma prática docente aninhada no ideário da Escola. Constituindo-se num manual didático, expressava seu fundamento intuitivo, um anúncio da escola "ativa", do trabalho:

> As LIÇÕES DE COISAS respondem à necessidade de encontrar para os professores, pais e em geral a todos os que têm a seu encargo a educação das crianças, uma amena, variada e instrutiva série de temas para dialogar com seus filhos ou alunos, mesclando o útil com o agradável, despertando nos espíritos juvenis um vivo interesse e exercitando-se nos rudimentos das ciências, das artes e das indústrias. (NUALART, 1933, p.5, tradução nossa).

São nítidas às alusões à necessidade de diálogo entre os adultos e as crianças na prática educativa, aos aspectos "práticos", "úteis" e "agradáveis" que deveriam estar presentes no processo, à necessidade de despertar o "interesse" que lembra a pedagogia do escolanovista Decroly, e mesmo o princípio da "atividade" de inspiração em Montessori. Em suma, emana uma caracterização da "escola ativa", que segundo Lourenço Filho é um elemento distintivo fundante da Escola Nova em relação à tradicional:

> Não se contém a renovação escolar no conceito, puro e simples, de **ensino ativo**. Contudo, nele encontra o seu mais amplo **caráter distintivo**, aquele pelo qual, em termos práticos veio a **opor-se à escola tradicional**.
>
> Nessa, o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de **receptividade** ou absoluta **passividade**: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. [...] O ideal seria a **reprodução automática** sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis **diferenças individuais**. *Dar a lição, tomar a lição* – eis em que quase se resumia a didática tradicional. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151, grifos nossos).

O notável estudioso, defensor e propagador da Escola Nova e um de seus expoentes internacionais continua evidenciando o sentido social e as bases científicas da proposta inovadora, enfatizando elementos que distinguimos no manual espanhol citado:

> A **escola ativa**, ao contrário, concebe a aprendizagem como um **processo de aquisição individual**, segundo condições **personalíssimas** de cada discípulo. Os alunos são levados a **aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas** que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um **ambiente de coisas, de objetos e ações práticas**, quer em situações de **sentido social e moral, reais ou simbólicas**. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151, grifos nossos).

Aliás, o título Lição de Coisas já havia sido indicado como integrante da modernização da escola orientada para a formação eficaz da infância. Seu pressuposto pedagógico parte do princípio de que a partir dos sentidos humanos se percebe o mundo

exterior, capaz que fomentar no indivíduo a percepção sobre fatos e objetos e estes, em contato com a imaginação e o raciocínio, formam a essência das ideias e possibilitam a capacidade de julgamento e discernimento (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 79).

Ainda no contexto das mudanças do cenário educacional catarinense na primeira metade do século XX, cabe citar a "Reforma Trindade". Instaurada pelo Decreto n. 713 de 5 de janeiro de 1935, foi empreendida pelo educador Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, indicado pelo então governador Nereu Ramos para dirigir o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Interior e Justiça. O departamento foi criado em substituição à Diretoria de Instrução Pública. Essa teve vigência até 1945. O reformador era catarinense e, segundo Fiori (1991), aparentemente compartilhava as ideias pedagógicas de Orestes Guimarães.

A Reforma Trindade significou certa reestruturação do ensino, embora tenha seu caráter mais efetivo a partir de 1937. Durante a Era Vargas (1930-1945), mas especificamente durante o Estado Novo (1937-1945), em Santa Catarina os estrangeiros foram percebidos como ameaças ao nacionalismo em ascensão (cf. SANTOS, 2010). Segundo este autor as escolas, principalmente as de origem alemã, foram vistas como empecilho para a concretude do projeto nacionalizador.

Deste modo, podemos especular sobre os obstáculos técnicos e simbólicos que se impuseram diante da ambição escolanovista de transformar o modelo vigente. Supõe-se que as fontes podem revelar, em vez de um modelo homogêneo de educação, um modelo mais ou menos heterogêneo de práticas consideradas tanto "tradicionais" quanto "novas", configurando uma fase de transição. Embora se estime que os reformadores catarinenses foram influenciados pelas concepções de Escola Nova e por "reformas" ocorridas em outros estados brasileiros, discutimos sua inexorável implantação.

Buscamos analisar documentos que remetem ao fazer escolar, que podem evidenciar tanto características do que era prescrito e normatizado pela legislação como do que teria sido praticado e ou incorporado pelas instituições educacionais. Um fundamento legal expressa o movimento renovador na escola primária através da Lei n. 846 de 11 de outubro de 1910: "Reformando o ensino publico"; no seu artigo 1º. estabelece onde deverá ser ministrado o ensino no Estado catarinense: "I – Escolas ambulantes; II – Escolas isoladas; III – Grupos escolares; IV – Escola Normal"; e no Artigo 2º. autoriza o poder executivo a: "a) A reorganisar o ensino publico de acordo com os **modernos processos pedagogicos**" (SANTA CATARINA, 1910, p. 6, grifos nossos). Na sequência o texto fala da contratação de professores, "de reconhecida competência" para os primeiros grupos escolares criados e que

estes ainda deveriam auxiliar na reorganização da Escola Normal. Estabeleceu também que se suprimissem as escolas públicas existentes no perímetro urbano da capital e de outros municípios, aproveitando o trabalho dos respectivos professores para os grupos escolares. Vê-se aí uma expressão da intenção de normatização pelos ideais advindos da Escola Nova e uma defesa de um dado modelo de instituição apresentando como solução histórica para a educação, em desprestígio das demais experiências de institucionalização já empreendidas. Porém, será que a determinação daria conta da execução? Talvez por isso, indica-se a reestruturação da Escola Normal como o caminho mais fecundo para se atingir os resultados esperados. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 15), "Dali saíriam as modernas professoras – "heroínas anônimas da República" – a semear o novo jeito de ensinar e de aprender". Por isso todo engajamento do corpo docente seria necessário para o sucesso da Reforma, uma vez que segundo os reformistas, tais professores por muitas vezes, encontravam-se ainda envoltos por metodologias tradicionais. É o que apresenta Teive (2008, p. 93):

> Na esteira das remodelações e do saneamento do traçado urbano, foi sendo produzido um discurso que denunciava o atraso, o anacronismo e a desarmonia da escola pública catarinense em relação às novas exigências da vida social contemporânea e aos "incontroversos ensinamentos da pedagogia moderna".

Perguntamos se o "Decreto" teve força suficiente para galgar resultados, pois a investida na formação de professores demandava de tempo hábil para se tornar exercício de prática docente efetiva adequada aos princípios do chamado "moderno".

Nesse cenário, cabe evidenciar ainda que como forma de controlar o prescrito e o praticado para sua efetivação, institui-se o serviço de inspeção escolar. Quanto ao seu papel, suas interfaces com a atividade docente e as questões curriculares, podem ser identificados nos relatórios e termos de visita de inspeção (Cf. SANTOS, 2008). Vamos aos relatórios de inspetoria justamente à busca da pretensa eficiência das prescritivas dos documentos oficiais quanto à prática docente. Nos escritos de inspetoria analisados, observa-se que o relato iniciava com a identificação da escola, descrição e qualificação do professor, a frequência dos alunos, a descrição do mobiliário e da sala de aula, o material didático, a escrituração que se referia ao preenchimento correto dos livros de chamada, de matrícula e de registros de exames. Verificava-se também a aprendizagem, através da leitura, da linguagem oral e domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica. Tais relatórios finalizavam com recomendações ao professor indicando certas práticas, aprovando-as ou recomendando novidades. Assim, a função do inspetor era

sobretudo de fiscalizar o trabalho docente, verificando o tipo de aula, os aspectos metodológicos e de conteúdo (SANTOS, 2009, p. 7-8). De acordo com o Decreto n. 585 de 1911 os inspetores exerciam funções técnico-administrativas, cabendo a eles ainda a orientação quanto aos métodos de ensino, com o objetivo de uniformizar as práticas docentes, inculcando certo aspecto doutrinário para fomação dos professores.

No propósito de estabelecer diretrizes do fazer pedagógico, buscamos nas recomendações dos inspetores indicativos do aspecto renovador da prática educativa. Este é sinalizado num relatório de 1938:

> Recomendações à sra. profª: a) esforçar-se por obter leitura mais expressiva; b) seguir no ensino da leitura aos principiantes, as instruções constantes da Cartilha Fontes; c) intensificar o estudo da geografia e história, **utilizando-se dos mapas**; d) não ter pressa em esgotar o programa; conforme verificamos em aritmética, convindo que o **desenvolvimento seja paulatino e no mais harmônico possível** (TERMO DE VISITA, 1938, p. 18-9, grifos nossos).

A solicitação de que o ensino contemple um desenvolvimento paulatino, ou seja, que se entenda que o desenvolvimento infantil está alinhada com a proposição de base psicológica de Lourenço Filho, para quem ensinar é um processo que "estende-se no tempo, com sentido dinâmico, dado que cada uma de suas fases prepara as seguintes, e assim sucessivamente (LOURENÇO FILHO, 1978, p.56). Lourenço reafirmava que os estudos tanto da biologia quanto da psicologia contribuíam para a renovação do ensino e da aprendizagem, preconizando uma renovação capaz de aperfeiçoar os métodos antigos e substituí-los por novos de "maior exatidão e eficácia".

Temos ainda recomendação de um inspetor à professora com concepções indicativas de práticas de ensino renovadoras, que faziam referência ao modelo até então adotado na escola e solicitavam: "[...] a) não ensinar a taxionomia, que apenas habilita o aluno a fazer a inútil e árida análise gramatical; b) cuidar para que a leitura do 1º ano **não seja feita decoradamente** [...]" (TERMO DE VISITA, 1942, grifos nossos).

Partindo da crítica ao ensino tradicional, o modelo renovador projetava uma nova matriz de trabalho docente indicada nas recomendações da inspeção escolar. E o argumento em questão recorda que para a mudança educacional não bastaria ampliar a quantidade de escolas e introduzir outros recursos didáticos, mas se solicitava igualmente a mudança da mentalidade dos administradores e, sobretudo, dos professores. Sinaliza a presença de esquemas tradicionais ao estipular novas práticas docentes e articula o ensino-aprendizagem ao processo motivacional do comportamento, baseado no exercício do professor e no efeito de

outra postura.

No Diário Oficial do Estado de 13 de março de 1941 localizamos uma detalhada atribuição de funções aos inspetores escolares, em que são enfatizados aspectos didáticos que se referem à metodologia de ensino bem como às finalidades formativas, embora indicando simultaneamente a prevalência de novidades ao lado da manutenção de tradicionais objetivos da escolarização:

> Pontos capitais de inspeção:
> 1º. – Matrícula e frequência previstas em lei;
> 2º. – **disciplina** irrepreensível, baseada na estima, na confiança e no respeito mútuo entre mestres e discípulos;
> 3º. – **ensino eficiente, intuitivo e objetivo, prático e aplicado**, revelando-e nos **trabalhos realizados pelos escolares**;
> 4º. – **educação integral**, praticada em seus vários aspectos – cívico, intelectual, físico, **moral e social**, sem esquecer os deveres de urbanidade e polidez, (SANTA CATARINA, 1941, p.3, grifos nossos).

Assim foi registrado num documento da inspetoria a recomendação: "[...] estudar convenientemente as indicações dos programas em vigor; [...]" (TERMO DE VISITA, 1942, p.25). Cabia ao professor o estudo. Ao inspetor, a vigilância, além de ministrar aulas modelos a serem seguidas: "A sra. professora deverá observar nas aulas de linguagem e aritmética o **método por mim explicado e exemplificado**, e fazendo com que os alunos respondam em sentenças completas." (TERMO DE VISITA, 1940, p.11, grifos nossos). Nesta referência a um percurso metodológico, se percebe o delineamento do formalismo herbartiano, mesmo que numa recomendação que tenderia ao não tradicionalismo.

Por outro lado, um critério vinculado à escola tradicional se apresenta no boletim escolar da aluna Adelaide Scharf, de 1943. Nele é apresentada a nota de comportamento da aluna, bem como das outras matérias do ensino. Chama a atenção para a questão da "disciplina", um dos elementos pedagógicos polêmicos no embate entre o tradicional e o novo. Vemos no Boletim n. 21 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sobre a Organização do Ensino Primário e Normal XVI, Estado de Santa Catarina, 1942, que um de seus parágrafos tem foco na disciplina escolar. Anuncia que "a disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que estes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão" (SANTA CATARINA, 1942, p. 31). No entanto, ratifica que mensalmente os pais receberão o boletim com notas de comportamento e de aplicação. Tal procedimento camufla uma prática, que ao perpassá-la, traz à tona um modelo de escola. Segundo Carvalho (2002, p. 399), o dispositivo de ordem é característico de um modelo de escola centrado na autoridade, um mecanismo de que a

sociedade se vale para perpetuar-se, erigindo a educação como obra de autoridade. O documento evidencia uma postura tradicional e autoritária de ensino, num período permeado por discursos escolanovistas que teoricamente caminhariam em direção oposta.

Também um dos livros didáticos do período pesquisado se apresenta como suporte de ideais modernizantes. Dispõe de metodologias tradicionais para o ensino, que são explícitas nas atividades propostas, estabelecendo pouca relação com a vida prática do aluno, o que o desfavoreceria na aprendizagem. Encontra-se assim, a confirmação do uso do SEGUNDO LIVRO, no Decreto n. 1.944 de 27 de fevereiro de 1926, que aprova um programa determinando o uso de materiais didáticos para as escolas das zonas rurais coloniais, localidades em que existiam instituições oriundas das antigas escolas de imigrantes, frequentadas por várias crianças já bilingues ou falantes apenas de idiomas ou dialetos estrangeiros:

> 2.º ANNO
> LEITURA
> 1.º- Leitura diária di livro usado **Segundo Livro**, observando-se a pontuação.
> 2.º- Estudo diário dos Synonymos, antonymos e homonymos dos termos mais communs do capítulo lido. **Traducção** dos termos, dos synonymos, antonymos e homonymos correspondentes.
> 3.º- Depois do estudo do capítulo, conforme os paragraphos anteriores, isto é, da leitura corrente e do estudo dos principaes termos, o professor fará a **recapitulação** do capítulo, exigindo a **traducção** geral do mesmo (SANTA CATARINA, 1926, p. 3, grifos nossos).

Para promover a aplicação do moderno, há a indicação de que as exigências e recomentações equivalham à intenção de alfabetizar nos moldes nacionalistas, com vistas à interferência na fala dos alunos, explícita na preocupação com a tradução exigida. Tal função social, política e de aculturação, também representa o embate que se configurou no período, pois trata de aspectos modernizantes imbuídos em normas tradicionais.

Observa-se num outro livro didático um exercício solicitando que o aluno completasse frases: “O esporte torna as crianças fortes e sadias. Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....” (VIANNA, 1922. p.76). Demonstra uma metodologia pouco atrativa e associada à pedagogia tradicional, embasada na repetição. Tal prática, como vimos, foi veemente condenada pela Escola Nova. Porém, o citado livro didático compunha o quadro das obras didáticas solicitadas pelo Decreto n. 596 de 1911, em virtude de “modernizar” o aparato escolar. No referido Decreto consta: “[...]Considerando que o exito da reforma da Instrucção Publica decretada, em muito depende dos **methodos de ensino e adopção de material escolar aconselhado pela moderna pedagogia para que uniformes sejam os processos**

[...]"(SANTA CATARINA, Decreto n. 596, 1911, p. 88, grifos nossos). Tal entendimento da "moderna pedagogia" configura e expande o embate. Nota-se que houve um desequilíbrio entre o antigo-tradicional e o novo-moderno, pois o primeiro já havia criado raízes e o segundo foi proposto sob uma outra perspectiva, embora encontrando alguma rigidez.

Dentre as fontes, cadernos de caligrafia foram explorados. Trata-se de material usado na Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo, município de Jaraguá do Sul: "Calligraphia Vertical" no 1º ano (1941) e do 3º ano escolar (1943), de uma mesma aluna, Adelaide Scharf. Outro caderno, também de caligrafia e de alfabetização, é da aluna Adelia Hiendelmayer que cursou o 1º ano escolar, do Grupo Escolar Divina Providência, do mesmo município, em 1946.

Há indicativos de que no período correspondente à utilização dos cadernos encontrados o exercício da caligrafia era uma constante nas atividades da escola primária. Este tipo de caderno é geralmente composto por atividades de encher linhas de forma adestrada através da cópia, do ditado e do treino do "correto" traçado da letra. Diante de tal elemento, observa-se uma tendência à metodologia tradicional imbutida nas diretrizes dos cadernos: seus ditames assumem uma postura rígida de organização e determinação da forma escrita, ao diminuir quase por completo a autonomia do aluno e por induzir todos a uma escrita uniforme, não respeitando a individualidade.

Outro caderno de caligrafia do 3º ano escolar, datado de 1943, da mesma aluna citada anteriormente, evidencia aspectos não somente de repetição das formas escritas, como enfatiza abordagens patrióticas e moralizantes. Observa-se a escrita repetitiva da aluna: "Nossa Pátria é o Brasil", "no Brasil todos podem viver em paz", "A nossa bandeira representa a nossa Pátria".

As análises de Santos (2007, p. 88-91), que tratam da escrita bilíngue nos cadernos escolares evidenciam práticas nacionalistas adotadas na escola primária catarinense: "A escrita escolar era um veículo para engendrar e mostrar que tais intenções ideológicas estavam sendo inoculadas nas classes infantis". Assim, como expressão ideológica da política nacionalista, cabe ressaltar que o conteúdo do caderno de caligrafia em análise tende a produzir o sentimento de pertença característico do momento político. A utilização da caligrafia na escola catarinense nos anos 1940 indica que os supostos ventos de renovação didática não fizeram sucumbir tal prática.

Outra fonte, o caderno do professor Gustavo Tank, datado de 1939, traz atividades como cantos, poesias, ditados e propostas de cópias. Este documento demonstra que a questão linguística era aspecto central na organização didático-pedagógica da escola primária

catarinense nas primeiras décadas do século XX, mas sobretudo em tempos de nacionalização. Percebe-se que o próprio docente também tinha dificuldades com o vernáculo:

> Ditado
> Jogos Infantis
> O professor de educação fisica **emsinou nos** alguns jogos engraça**das**.
> O primeiro foi cabra **céga cõm** o pau. Um dos jogadores, **denuminado** cabra cega tem os olhos **ventados** e colocassse no centro de uma roda formada pelos outros jogadores, com um pau na mão.
> O outros dançam em **róda** em quanto alguem toca uma musica rapida **áo** piano. Parando todos quando, de repente, o pianista **deicha tocar**. (sic) (CADERNO DE CANTOS E POESIAS, 1939, grifos nossos).

Os estudos de Santos (2009; 2008) indicam que os ditados eram frequentes, revelando outra prática tradicional relacionada ao ensino da escrita e da leitura, mas também vinculada ao abrasileiramento. Nesse contexto, a campanha de nacionalização enfrentava obstáculos seja quanto às possibilidades de implementar processos de aprendizagem da leitura e da escrita, seja quanto a proporcionar uma formação docente que superasse o histórico problema de pouco domínio da língua portuguesa entre os professores que atuavam nos núcleos de imigração. Resulta da análise das fontes que os aspectos desvelados possibilitaram aproximações com as políticas e as práticas configuradas na organização escolar das escolas primárias catarinenses no período em tela. Aspectos do embate entre práticas educacionais tradicionais e escolanovistas aparecem, aqui e acolá, de modo paradoxal, no *corpus* documental investigado.

A legislação exarada em nome da renovação determina a adoção de materiais e práticas já existentes alinhadas à escola tradicional. As práticas de inspeção escolar, que lançou mão o governo catarinense para acompanhar o processo de substituição do "velho" pelo "novo" na escola primária, são desveladas em relatórios que indicam a convivência simultânea dos dois modelos de escola. As orientações para a modificação da docência e seu afastamento das práticas antigas com a adoção dos modelos teóricos e metodologias oriundas da Escola Nova é buscada, mas os materiais didáticos presentes na sala de aula conservam formas associadas ao tradicional.

Ao mesmo tempo, elementos da pedagogia "tradicional" e da pedagogia "nova" estão presentes em atividades registradas em livros e cadernos escolares. Tais considerações permitiram refletir sobre a natureza das práticas escolares e de seus objetivos formativos: que tipo de sujeito tai conteúdos, decretos e prescritivas produziam? O questionamento persiste entre indicar os liames e expressões na realidade que conectaram historicamente as mudanças legais às mudanças sociais, delineando um alcance das Reformas Orestes Guimarães e

Trindade, da renovação e reconstrução educacional pretendidas.

Os antagonismos e expressões paradoxais de viés político-pedagógico ora foram ocultados na justificativa de "meros" exercícios para o bom aluno e cidadão, ora eram forjados na tentativa de remodelação escolar por "novos" métodos de ensino, atendendo à renovação escolar proposta pelo escolanovismo. Configurou-se assim, um embate entre as pedagogias tradicional e nova, matizado pela simultânea presença e convivência de práticas e políticas alinhadas àquilo que se convencionou chamar de tradicional bem como ao que foi apresentado como vinculado à Escola Nova.

Referências

ARAÚJO, M. M. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004, p.131-146.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

_____. A reconstrução educacional do Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **A Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1956, p. 59-81.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

CUNHA, M. V. Estado e Escola Nova na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 251-280.

CURY, C. R. J. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 343-372.

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

HERBART, J. F. **Pedagogia geral.** 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

PAIVA, J. M. Estado e cristandade nos primórdios da colonização do Brasil: implicações para a política educacional. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 45-78.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: a associação de professores e a Escola Normal. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1996.

SANTOS, A. V. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 538-561.

_____. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 24, p. 83-112, set./dez. 2010.

_____. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

_____. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 228-252, set./dez.

2008.
_____. A escrita bilíngue nos cadernos escolares dos descendentes de imigrantes alemães e o nacionalismo: escrita para a Pátria? **Roteiro**, v. 2, n. 1, p. 75-94, jan./jun. 2007.
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, T. D. (org.). **Filosofia da educação brasileira.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.
_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N.. **A escola da República:** os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.
_____. **"Uma vez Normalista, sempre Normalista":** cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

Fontes documentais

BOLETIM ESCOLAR. **3º ano**. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1943.
CADERNO DE CALIGRAFIA VERTICAL**. 1º ano**. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1941.
_____. **3º ano.** Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1943.
_____. **1º ano.** Adelia Hiendelmayer. Grupo Escolar Divina Providência. Jaraguá do Sul, SC, 1946.
CADERNO DE CANTOS E POESIAS. Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC, 1939.
NUALART, C. B.. **Lecciones de Cosas**. Livro Segundo. 4. ed. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos., S. A.- Editores, 1933.
SANTA CATARINA. 1910. **Lei n. 846** de 11 de outubro. Florianópolis. 1910. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. **Decreto n. 585.** Florianópolis, 1911. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. **Decreto n. 596.** Florianópolis, 1911. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. **Decreto n. 713.** Florianópolis, 1935. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1941. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. Boletim n. 21 do INEP. **Organização do Ensino Primário e Normal** XVI. Estado de Santa Catarina, 1942. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
_____. **Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes** aprovado pelo **Decreto n. 1.944**, de 27 de fevereiro de 1926. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.
TERMO DE VISITA. **Escola Mixta Municipal de 1º Salseiros**. Itajaí, 1938. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).
_____. **Escola Mixta Municipal de 1º Salseiros**. Itajaí, 1940. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).
_____. **Escola Mixta Municipal de Fronteira**. Itajaí, 1942. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).
VIANNA, F. F. M. **Segundo livro de leituras infantis.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco

Alves, 1922.