

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO
GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUINO CARDOSO DE PORTO UNIÃO-SC
(1918-1957)**

PONTA GROSSA/PR

2015

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO
GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUINO CARDOSO DE PORTO UNIÃO-SC
(1918-1957)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título do Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: História e Políticas Educacionais.

Orientador: Profº. Dr. Névio de Campos

PONTA GROSSA/PR

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S324 Schena, Valéria Aparecida
 Representações e apropriações da
 Pedagogia Moderna no Grupo Escolar
 Professor Balduino Cardoso de Porto
 União-SC (1918-1957)/ Valéria Aparecida
 Schena. Ponta Grossa, 2015.
 247f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de
 Concentração: Educação), Universidade
 Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos.

 1.Pedagogia Moderna. 2.Reforma
 Educacional. 3.Ensino Primário
 catarinense. 4.Método Intuitivo. 5.Grupo
 Escolar Professor Balduino Cardoso.
 I.Campos, Névio de. II. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
 Educação. III. T.

CDD: 370.1

TERMO DE APROVAÇÃO

VALÉRIA APARECIDA SCHENA

REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO DE PORTO UNIÃO – SC (1918-1957)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

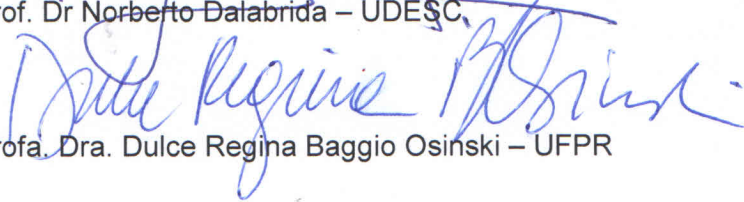
Orientador(a)


Prof. Dr. Névio de Campos – UEPG


Profa. Dra. Maria Julieta Weber Cordova – UEPG


Profa. Dra. Susana Soares Tozetto – UEPG


Prof. Dr. Norberto Dalabrida – UDESC


Profa. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski – UFPR

Ponta Grossa, 24 de março de 2015.

Dedico esta tese a todo o legado deixado pela escola primária catarinense aplicada aos Grupos Escolares!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar possibilitando concluir esta etapa acadêmica.

Ao professor Dr. Névio de Campos pela orientação criteriosa, segura e, sobretudo pela confiança e incentivo nesta trajetória acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, pela partilha de seus conhecimentos durante as aulas e seminários.

À Banca Examinadora:

Professor Dr. Marcus Levy Bencostta,

Professora Dra. Maria Julieta Weber Cordova

Professor Dr. Norberto Dallabrida

Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Professora Dra. Dulce Osinski

Agradeço pelas orientações teórico-metodológicas indicadas na qualificação, foram de extrema valia para a melhoria e andamento deste estudo, sobretudo pelos ensinamentos compartilhados.

Aos colegas do Doutorado, em especial à Georgeana Vendramini, pelas longas discussões!

À Biblioteca Pública e ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; à Biblioteca do Campus da UEPG. Enfim, a todos estes funcionários que sempre demonstraram boa vontade, gentileza na localização de documentos e atenção às minhas solicitações, um agradecimento muito especial.

A FAFI/UNESPAR, pelo apoio da Direção e Colegas do Colegiado de Pedagogia.

Às Bolsistas da Fundação Araucária, alunas do curso de Pedagogia: Ana Paula Smykaluk, Noemia Kinak, Carina Estácio de Paula e Juliane Vladcoviski, que auxiliaram na catalogação e digitação das fontes localizadas na Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso.

Aos funcionários da Prefeitura Municipal de Porto União, em especial a Dinarte Guedes e Marcio Roberto Marczynski, pelo auxílio prestado junto às fontes do município! Obrigada pelo zelo e atenção prestadas na digitalização das Atas da Câmara e fotos do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

À Tatianne Andreia Verboski e a Professora Zuleica Aparecida Cabral, com contribuição na organização metodológica e correção final do texto.

À Fundação Araucária, pelo apoio financeiro desta pesquisa.

E em especial a minha família:

Ao Claudinei, meu esposo, pelo amor, apoio, compreensão, carinho e acolhimento, nos momentos de isolamento e produção, e pelas inúmeras viagens à cidade de Ponta Grossa - PR.

Ao Bruno Henrique, meu filho, que chegou durante este trabalho e renovou a minha esperança e a minha alegria.

Aos meus pais Irene e José Francisco, que servem de base à tudo que construí! E ainda às minhas irmãs Vania e Giseli, pelas palavras de incentivo e apoio constante.

Enfim agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente na realização deste estudo!

[...] A memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Jaques Le Goff

RESUMO

O objetivo geral desta tese é analisar as representações e as apropriações da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina, no período circunscrito entre 1918 e 1957, privilegiando uma análise do Grupo Escolar Balduino Cardoso da cidade de Porto União-SC. Em termos específicos, pretende-se discutir o processo das Reformas Educacionais de Vidal Ramos (1911), Luiz Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946), analisar o movimento de criação e expansão dos grupos escolares em Santa Catarina e problematizar as representações da Pedagogia Moderna estabelecidas por essas reformas e os modos de apropriação nas práticas de ensino-aprendizagem do Grupo Escolar Balduino Cardoso. Assim, busca-se responder como os preceitos pedagógicos modernos formulados pelo Estado de Santa Catarina foram apropriados no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Este problema está relacionado aos conceitos de representação e apropriação de Roger Chartier, os quais orientam o diálogo com o conjunto de fontes e permitem estabelecer uma interpretação e explicação do processo de implantação e expansão dos grupos escolares, bem como de recepção dos princípios da Pedagogia Moderna. A interlocução com Roger Chartier e a leitura de relatórios do Governo de Santa Catarina, leis, decretos, regulamentos e regimentos, assim como relatórios de inspetores, diretores e professores permitem afirmar que: as Reformas Educacionais implantadas no estado catarinense, no período que circunscreve esta pesquisa, estabeleceram uma representação da Pedagogia Moderna que buscava caracterizar um novo *ethos* à instrução pública; no contexto da Reforma Educacional de Orestes Guimarães foi criado o Grupo Escolar Balduino Cardoso, inicialmente denominado de Escolas Reunidas; as políticas públicas se materializaram de modo distinto nas escolas do interior se comparadas às existentes nas principais cidades de Santa Catarina, pois inexistia uma instituição de formação de professores, exceto na capital, e nos municípios do interior do estado predominava a modalidade de escola isolada, faltando alguns materiais pedagógicos condizentes com as diretrizes da Pedagogia Moderna; as esferas estatais de Santa Catarina estabeleceram inúmeros documentos de natureza normativa e pedagógica destinados aos diretores e professores, destacando a necessidade de se apropriar dos princípios da Pedagogia Moderna e da política de nacionalização do ensino; o corpo docente do Grupo Escolar Balduino Cardoso expressava-se, quer pelos relatórios ou planos de ensino, que compreendia e aplicava o método intuitivo à prática pedagógica, sem deixar de registrar, também, algumas dificuldades do processo de recepção; os inspetores escolares, nos seus relatórios, deixavam sinais e indícios de que as apropriações da Pedagogia Moderna entre os professores do Balduino Cardoso nem sempre estavam de acordo com as representações e práticas recomendadas pela normatização oficial de Santa Catarina, assim como registravam a inexistência de condições objetivas necessárias quando solicitavam o envio de materiais pedagógicos à escola e indicavam as más condições da estrutura física.

Palavras-Chave: Pedagogia Moderna. Reforma Educacional. Ensino Primário catarinense. Método Intuitivo. Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to analyze the representations and appropriations of Modern Education in the State of Santa Catarina, in the period between 1918 and 1957 circumscribed, favoring an analysis of the School Group Balduino Cardoso in Porto União-SC. Specifically, we intend to discuss the process of Educational Reform Vidal Ramos (1911), Luiz Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946), analyze the movement of creation and expansion of school organization in Santa Catarina and to problematize the representations of Modern Pedagogy established for such reforms and the ways of appropriation in the teaching-learning practices of the School Balduino Cardoso Group. Therefore, we seek to respond as modern pedagogical principles formulated by the State of Santa Catarina recorded in Group School Teacher Balduino Cardoso. This problem related to the concepts of representation and appropriation of Roger Chartier, which guide the dialogue with all sources and allow for an interpretation and explanation of the implementation process and expansion of school organization, as well as reception of the principles of Modern Pedagogy. The dialogue with Roger Chartier and the reading reports of the Government of Santa Catarina, laws, decrees, regulations and bylaws, as well as inspectors reports, principals and teachers let us state that: the Educational Reforms implemented in the Santa Catarina state, in the period that circumscribes this research, have established a representation of Modern Pedagogy that sought to characterize a new ethos of public instruction; in the context of the Education Reform Orestes Guimarães was created School Group Balduino Cardoso, originally called Collected Schools; the public politics have materialized in different ways in the interior schools compared to existing in the main cities of Santa Catarina, it did not exist an institution teacher training, except in the capital, and in the municipalities in the state prevailing mode of isolated school, missing some teaching materials consistent with the guidelines of Modern Pedagogy; state spheres of Santa Catarina established numerous documents of normative and pedagogical intended for the heads and teachers, emphasizing the need to appropriate the principles of modern pedagogy and teaching nationalization policy; the faculty of the School Group Balduino Cardoso was expressed, either by reports or education plans, which understood and applied the intuitive method of pedagogical practice, while registering also some difficulties of the reception process; school inspectors in their reports, they left signs and indications that the appropriations of Modern Pedagogy among teachers of Balduino Cardoso were not always in accordance with the representations and practices recommended by the official normalization Santa Catarina, well as recorded the absence of objective conditions necessary when solicited to send educational materials to school and indicating the poor condition of the physical structure.

Keywords: Modern pedagogy. Educational reform. Elementary School of Santa Catarina. Intuitive method. School Teacher Group Balduino Cardoso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1.1 - Passagem do Vau no Rio Iguaçu (1905)	65
FIGURA 1.2 - Vila de Porto União da Victória (1905)	66
FIGURA 1.3 - Ponte Metálica sobre o Rio Iguaçu (1906)	68
FIGURA 1.4 - Marco de Limites- Paraná Santa Catarina, sob a Ponte de Ferro (São Paulo- Rio Grande) passagem entre Porto União-SC e União da Vitória-PR (1919)	75
FIGURA 1.5 - Cidade de Porto União em 1917. No ano de sua criação, quando suas terras passam a pertencer ao Estado de Santa Catarina	77
FIGURA 1.6 - Divisa dos municípios de Porto União e União da Vitória (1942)	83
FIGURA 1.7 - Praça Hercílio Luz em Porto União em (1920) (Anteriormente denominada de Praça Matos Costa)	84
FIGURA 1.8 - Casa do Mestre Escola Raimundo Colaço (1870)	88
FIGURA 1.9 - Sede do Grupo Escolar Professor Serapião -PR (1913); a partir de 1918 passou a ser sede das Escolas Reunidas Professor Antônio Balduino Cardoso	100
FIGURA 1.10 - Planta Baixa do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso	101
FIGURA 1.11 - Foto do Terreno doado pela Prefeitura Municipal de Porto União-SC em 1935 ao Estado de Santa Catarina	113
FIGURA 1.12 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)	114
FIGURA 1.13 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)	114
Figura 1.14 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)	115
FIGURA 2.1 - Segundo Livro de Leitura da Série Fontes (1945)	179
FIGURA 2.2 - Primeiro Livro da Série Fontes: Boas qualidades e defeitos das crianças (1920)	179
FIGURA 2.3 - Campo de Educação Física do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, em aula prática (1938)	197
FIGURA 2.4 - Planejamento utilizando o método intuitivo	210
FIGURA 2.5 - Cartilha de alfabetização	212
FIGURA 2.6 - Plano de aula com base no Livro: da Cartilha Analítico Sintética escrita por Mariano de Oliveira	213

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1.1 - Número de escolas no Estado de Santa Catarina na década de (1920).....	58
QUADRO 1.2 - Escolas Primárias em Porto União da Vitória.....	91
QUADRO 1.3 - Número de alunos matriculados nas escolas no Estado de Santa Catarina – 1917.....	105
QUADRO 2.1 - Programas de ensino para Grupos Escolares e Escolas Isoladas de Santa Catarina	158
QUADRO 2.2 - Programas de ensino para Grupos Escolares e Escolas isoladas de Santa Catarina a partir da Reforma Educativa	165
QUADRO 2.3 - Programas de Ensino para Grupos Escolares de Santa Catarina	168
QUADRO 2.4 - Programas de Ensino para Grupos Escolares de Santa Catarina	169
QUADRO 2.5 - Programas de Ensino para o Curso Primário Elementar: (Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares)	172
QUADRO 2.6 - Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 e Regulamento para o Ensino Primário de 1946 do Estado de Santa Catarina	173
QUADRO 2.7 - Relação das obras didáticas segundo o Parecer de Orestes Guimarães de 1911	176
QUADRO 2.8 - Relação das obras didáticas adotadas em 1928 para os Grupos Escolares de Santa Catarina	177
TABELA 1.1 - Matrícula por sexo nas Escolas Estaduais de Instrução Primária, Públicas e Subvencionadas dos Estados do Paraná e Santa Catarina por Municípios com áreas abrangendo parte da Região do Contestado em 1914	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- GRUPOS ESCOLARES EM SANTA CATARINA: SÍMBOLOS DA PEDAGOGIA MODERNA	29
1.1 MODERNIZAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA .	30
1.2 MOVIMENTO DE IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM SANTA CATARINA	38
1.3 MODERNIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO	62
1.3.1 Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso: expressão da modernização e da Pedagogia Moderna em Porto União	85
 CAPÍTULO 2- REFORMAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA EM SANTA CATARINA	 120
2.1 REFORMA DA INSTRUÇÃO EM SANTA CATARINA: “DEVEMOS PROCURAR UMA RECEITA NOVA PARA FAZER FACE AO SERVIÇO DE INSTRUÇÃO”	121
2.2 APRENDER DE ACORDO COM A PEDAGOGIA MODERNA CONSISTE EM “CONHECER, OBSERVAR E SENTIR”	146
2.3 APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS	221

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é analisar as representações da Pedagogia Moderna¹ no cenário educacional catarinense e as formas de apropriação que se estabeleceram no Grupo Escolar Balduino Cardoso², da cidade de Porto União-SC³, no contexto circunscrito entre 1918 e 1957. Para compreender as representações e práticas que se conformaram na cultura escolar, torna-se necessário conhecer a história das instituições, assim como as tradições, a legislação, mas acima de tudo, faz-se premente reconstituir a partir dos sinais e indícios o que pensavam e o que faziam os docentes do Grupo Escolar Balduino Cardoso.

Esta proposição de investigação é oriunda da caminhada como pesquisadora que está vinculada ao Núcleo de Documentação Histórico-Educacional da Região do Vale do Iguaçu (NUCATHE)⁴, implantado na UNESPAR - Campus de União da Vitória-PR em 2009, tendo a participação de professores pesquisadores, colaboradores e acadêmicos do curso de Pedagogia e, oportunizou o contato com a catalogação das

¹ A Pedagogia Moderna surgiu como um movimento renovador das práticas pedagógicas. Caracterizando-se pela centralização dos processos educativos na criança, pela adequação dos métodos de ensino e aprendizagem; sendo assim junto ao método intuitivo, a Pedagogia Moderna concretizava-se na medida em que desenvolvia nos alunos o interesse em aprender e aprender pelos sentidos. A proposta pedagógica presente nas modificações para a educação pública catarinense no cenário das primeiras décadas do século passado pode ser, portanto, associada ao ensino de cunho Intuitivo. (FIORI, 1991, p. 95).

² Inicialmente a escola teve a denominação de Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio da Silva Cardoso em 1918, ano de sua implantação. Em 1927 as Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio da Silva Cardoso passaram para a categoria de Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. E na década de 1970, denominou-se Colégio Estadual Professor Balduino Cardoso. E, atualmente, é denominado como Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso. Utiliza-se no presente estudo a denominação de Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

³ Doravante Porto União.

⁴ O NUCATHE está cadastrado junto ao CNPQ, como um Grupo de Pesquisa em História da Educação. O Núcleo de pesquisa teve como principais resultados a catalogação das fontes escolares localizadas no interior dos antigos Grupos Escolares, criados no início do século XX, na região do interior do Estado. Foram localizados e catalogados documentos escolares no Arquivo Municipal de União da Vitória-PR, e em seis Instituições Escolares dos municípios de Porto União-SC e União da Vitória-PR: a) **Arquivo Municipal** (283 obras); b) **Colégio Túlio de França** – União da Vitória (228 obras); c) **Colégio Santos Anjos** – Porto União (60 fontes primárias e 53 fontes secundárias); c) **Externato Santa Terezinha** (19 fontes primárias e 5 caixas com materiais relevantes sobre a avaliação escolar); d) **Colégio Astolpho Macedo de Souza – União da Vitória** (14 fontes primárias); e) **Colégio Balduino Cardoso- Porto União** (43 fontes, divididas em Atas de Autoridades Escolares, Relatórios Anuais, Livro de Honras, Livro Ponto, Acervo Iconográfico contendo formandos do Grupo Escolar), f) **Grupo Escolar Professor Serapião – União da Vitória** (12 Atas Escolares, 1 Livro com Acervo Iconográfico do Grupo Escolar) Estes materiais fazem parte do acervo do NUCATHE sendo organizados ao longo de 2009 a 2014.

fontes das primeiras instituições escolares⁵ de Porto União e União da Vitória-PR⁶ que se encontram no Arquivo Municipal das referidas cidades, o que permitiu compreender a organização educacional na região. Cumpre salientar que a região, objeto da catalogação, é constituída pelos estados do Paraná e Santa Catarina.

Essa região destacou-se pela importância econômica que representava, e, pelo afluxo de imigrantes, exploração da madeira e também pelo entroncamento da estrada de ferro, ligando São Paulo ao sul do país, passando nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, cujos limites territoriais foram disputados na Guerra do Contestado, ocorrida entre 1912-1916, e definidos por meio de acordo entre Paraná e Santa Catarina.

Esses primeiros caminhos direcionaram-se ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, especificamente na Linha de Pesquisa de História e Políticas Educacionais, a fim de cursar o Doutorado. Já no Programa, ampliou-se o universo de busca por fontes e delimitação das leituras de obras que tratavam da escolarização nos estados do Paraná e de Santa Catarina.

Ao longo do processo de cotejamento com a produção acadêmica existente, delimitou-se que deveria ser investigada a constituição da escola republicana no Estado de Santa Catarina. Ou seja, o percurso iniciado em uma região de fronteira (União da Vitória e Porto União) levou a pesquisar⁷ como se estabeleceu o ideário da Pedagogia Moderna em Santa Catarina, tomando como delimitação inicial o ano de

⁵ A primeira Instituição Escolar do município de União da Vitória-PR foi o Grupo Escolar Professor Serapião em 1913. E a primeira Instituição Escolar de Porto União foram as Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, em 1918.

⁶ Doravante União da Vitória.

⁷ Para compor a tese utilizou-se de estudos produzidos sobre a escolarização catarinense, citam-se os estudos acessados: a) Tese de Vera Lucia Gaspar da Silva (2004), intitulada **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX, defendida na Universidade de São Paulo, em 2004**. Esta pesquisa abordou os sentidos localizados pela memória e testemunhos dos professores que atuaram no ensino primário de Santa Catarina e São Paulo, no Brasil e em Portugal. A tese em questão teve dois grupos de fontes: o primeiro foi composto de testemunhos e o segundo pela legislação educacional; a ideia defendida na tese é de que ambos os grupos constituíram os sentidos para a profissão docente. b) A segunda tese estudada cita a respeito das **Representações de Infância e sua Escolarização e a Constituição de Saberes Docentes na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário Santa Catarina, 1927**, defendida em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina por Solange Aparecida Hoeller. Este estudo abordou a respeito das representações construídas na escolarização primária e o ponto de partida para a discussão foi a Conferência Estadual do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina que aconteceu em 1927. Ambas as pesquisas são mencionadas nos dois capítulos da tese.

1918, ano de implantação das Escolas Reunidas Professor Balduino Cardoso, escola implantada sob a égide da Reforma Orestes Guimarães⁸.

A referida temática enveredou para a aproximação com a historiografia que trata especificamente de Santa Catarina, particularmente com a historiografia da educação. Em primeiro lugar, surgiu a necessidade de dialogar com pesquisas que problematizam a constituição da escola republicana em Santa Catarina. Acessaram-se os estudos da pesquisadora Neide Fiori (1991), designadamente a obra: *Aspectos da evolução do ensino público*, a qual analisa os caminhos percorridos pelo ensino público catarinense nos períodos imperial e republicano, abrangendo análises da legislação e das reformas de ensino.

As produções⁹ sobre a escola catarinense de Gladys Teive e Norberto Dallabrida oportunizaram o contato com a temática de forma bastante significativa. Entre os estudos de Gladys Teive destaca-se a obra: *Uma vez normalista sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico*; e juntamente com Norberto Dallabrida a obra: *A escola da República: os grupos escolares e a modernização em Santa Catarina (1911-1918)*. Além disso, acessaram-se inúmeros artigos produzidos sobre a instrução em Santa Catarina. Nesses estudos voltados à educação catarinense é destacada a formação de professores e seu *habitus* pedagógico¹⁰, a Reforma Orestes Guimarães e seu legado para a educação catarinense, além de discutir sobre a cultura escolar e a aplicação do método intuitivo no ensino primário do Estado.

Segundo Teive (2008, p. 195):

⁸ Durante o Governo Vidal Ramos (1910-1914) realizou-se uma reestruturação significativa na instrução pública do Estado de Santa Catarina, chefiada pelo professor paulista Orestes Guimarães. Ela reformulou a Escola Normal catarinense e as Escolas Isoladas, implantou as Escolas Reunidas, as Complementares e os primeiros Grupos Escolares, além de redesenhar profundamente a Diretoria Geral da Instrução Pública. Devido à atuação incisiva de seu idealizador e executor essa transformação na instrução pública é chamada pela Historiografia da Educação Catarinense de “Reforma Orestes Guimarães”. (TEIVE; DALABRIDA, 2011).

⁹ As produções sobre a escola primária no Brasil são destacadas nas obras de Rosa Fátima de Souza (1998); Luciano Faria Filho (2003); Marta Carvalho (1989); Diana Vidal (2006); Marcus Levy Bencostta (2005).

¹⁰ *Habitus* é um conceito bastante conhecido nas ciências sociais a partir dos estudos de Pierre Bourdieu. E *habitus* pedagógico é uma conceituação proposta pelos estudos da pesquisadora catarinense Gladys Teive quando elaborou a tese: *Uma vez normalista sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico* (2008).

A análise da cultura escolar, especificamente as normas e finalidades que regeram a Escola Normal Catarinense, após a Reforma Orestes Guimarães, bem como dos conteúdos ensinados e das práticas escolares requeridas para a formação da professora moderna, ou seja, a análise das disciplinas escolares permitiu observar como se deu a construção deste *habitus* pedagógico.

Norberto Dallabrida (2001), além da obra em colaboração com Teive, tem outras produções sobre os grupos escolares em Santa Catarina, destacando-se: *A fabricação escolar das elites: O Ginásio catarinense na Primeira República* (2001) e *O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina, final do século XIX, meados do século XX* (2007), escrito juntamente com Celso Carminati. Em suas produções se destaca o caráter crítico sobre a escola em suas diferentes estruturas, seja a escola primária ou secundária. Enfim, seus estudos fazem refletir a respeito das peculiaridades que emergem no cenário das instituições escolares e as apropriações da escola no universo da sociedade.

Com a busca da produção¹¹ existente sobre Porto União foi possível constatar que os estudos, em sua maioria, versavam a respeito dos fatores econômicos, políticos e sociais, e ainda questões de gênero. Existem estudos fragmentados sobre a educação primária, não sendo possível observar uma análise específica a respeito da constituição da escola primária em Porto União. Essa constatação evidencia uma lacuna nesse campo de pesquisa, motivando a incluir esse espaço social no universo desta tese.

O percurso de elaboração desta tese constituiu-se de idas e retornos. Como consequência, o contato com a historiografia existente foi acompanhado de visitas aos Arquivos Públicos de Florianópolis, Porto União e União da Vitória. A proposta de

¹¹ As pesquisas de Nilson Thomé mostraram-se balizadoras para compreender a educação nessa região. Por meio da obra *Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado* (2002), Nilson Thomé descreve a respeito das instituições escolares, da trajetória histórica da região do contestado e problematiza a política catarinense voltada ao ensino, às reformas educacionais, assim como as primeiras instituições escolares que compuseram a região pós-acordo dos limites em 1917. Ressalta ainda características do município de Porto União e faz breve apresentação das escolas primárias. Ampliou-se o diálogo, com a coletânea *Monografia de Porto União*, organizada pelos historiadores José Fagundes e Joaquim Osório Ribas, e escrita pelo jornalista Hermínio Millis, a referida obra descreve a origem dessa cidade, os aspectos políticos, econômicos, bem como inclui, de modo breve, uma apresentação das escolas existentes no município de Porto União. Na obra: *Os Monges do Contestado* (2010) do historiador Eloy Tonon, traz os aspectos históricos relacionados ao Contestado¹¹. Por fim, o livro *Fragmentos de Memória: Trechos do Iguaçu: Olhares e Perspectivas de História Local* (2009), obra organizada pelo Colegiado do curso de História da UNESPAR Campus de União da Vitória, elaborada como material para se ensinar a cultura local, aborda a trajetória histórica, aspectos culturais como o cinema, a religiosidade nas instituições escolares e nas igrejas, profissões, espaços públicos como a praça, dentre outros.

pesquisa direcionava-se para dois caminhos. De um lado, indicava a necessidade de discutir as representações da pedagogia moderna em Santa Catarina. De outro, problematizar a apropriação do ideário da Pedagogia Moderna na cidade de Porto União. Em princípio pareciam duas pesquisas diferentes, embora complementares. As reflexões e discussões subsequentes indicaram a possibilidade de articular a experiência histórica da escola republicana estabelecida na capital e/ou principais cidades e a experiência constituída no interior de Santa Catarina, tomando a cidade de Porto União como elemento específico.

Assim sendo, neste debate insere-se o problema desta tese que consiste em discutir como as representações da Pedagogia Moderna indicadas pelo Estado de Santa Catarina foram apropriadas à prática pedagógica do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso do município de Porto União entre 1918 a 1957. O processo de construção do problema desta tese contou com a companhia do historiador Roger Chartier, particularmente com a hipótese de que as representações e práticas pedagógicas indicadas pelo Estado de Santa Catarina são difundidas e apropriadas de modos variados. Desse modo, a preocupação desta tese consiste em discutir o processo de materialização da Pedagogia Moderna e o modo de sua apropriação no Grupo Escolar Balduino Cardoso.

A escolha do recorte temporal se justifica, primeiramente, pela implantação da primeira escola reunida para o ensino primário público do município de Porto União, criado inicialmente como Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio da Silva Cardoso em 1918 e, elevado a Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso em 1927, cuja representação pública presente nas fontes impressas era de um modelo de escola primária na região, tendo alunos dos diversos grupos sociais. O recorte final está associado ao uso da Pedagogia Moderna no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, já que através das fontes é possível observar a permanência do uso da Pedagogia Moderna, particularmente do método intuitivo até 1957¹², data em que se localizam as últimas descrições na Ata de Reunião Pedagógica referentes à utilização na escola, não havendo após aquele ano, indicação por parte dos professores da continuidade desse método em suas aulas. Do mesmo modo, esta pesquisa torna-se

¹² Os Relatórios Anuais elaborados pela Direção do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, e as Atas de Reunião Pedagógica, Atas de Autoridades Escolares, documentos que circunscrevem o período de 1918 a 1957, reiteram em seus documentos a presença do método intuitivo pela escola. Isso se confirma nas palavras dos Inspetores Escolares, cujos relatos estão presentes no primeiro e segundo capítulos desta tese.

significativa ao apresentar uma discussão sobre a constituição histórica das instituições escolares e do pensamento da Pedagogia Moderna, enfatizando a história dos grupos escolares em Santa Catarina, particularmente do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

A Reforma educacional foi estabelecida como um processo racional de modernização do campo pedagógico. Ela se apresentou como expressão e como marcha da própria história. Nessa atmosfera, toma-se a hipótese de que a Reforma de 1911 instituiu os grupos escolares e o método intuitivo¹³ como representação da própria Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina. E as demais Reformas Educacionais catarinenses¹⁴ apropriaram-se do ideário educacional proposto por Orestes Guimarães de renovação pedagógica implantada em 1911.

O início do século XX deu visibilidade na cena da sociedade brasileira aos debates em torno da escolarização da população. Nesse período, coube aos estados proporem e implantarem reformas, instauração de modelos de instrução pública com vistas à modernização. No Estado de Santa Catarina, isso não foi diferente, uma vez que os governos catarinenses, desde a primeira década do século XX, vinham fazendo adequações e investimento para melhorar a estrutura pública e adequar as escolas ao que se denominava de Pedagogia Moderna. No Estado de São Paulo, esse modelo de organização escolar serviu de inspiração para muitas reformas em outros estados brasileiros. (SILVA, 2006, p. 343).

O elemento que indica uma forte adesão aos princípios da Pedagogia Moderna foi o movimento que resultou na Reforma Orestes Guimarães (1911). Decorrente dessa reforma, dois aspectos se sobressaem: a implantação e expansão dos grupos escolares e a definição do método intuitivo como método adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Outro elemento visível no contexto da Reforma

¹³ O método intuitivo é concebido por seus elaboradores como poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino, e principalmente, formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas, em curso nas décadas finais do século XIX. (VALDEMARIN, 2004, p. 2).

¹⁴ Em 1928, pela Lei nº 1.488 de 29 de agosto, o Governador Hercílio Luz, reformulou o ensino catarinense. A referida Reforma alterou o calendário escolar, a sistemática de exame para os professores provisórios, e inovações forma introduzidas nas Escolas Normais e Cursos Complementares. E em 1935 foi efetuada a Reforma Trindade, empreendida pelo educador Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, na gestão do Governador Nereu Ramos. O Departamento de Educação foi criado em substituição da Diretoria de Instrução Pública. As Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação que abrangiam: Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacionada. No ano de 1946, sob a égide do Governador Nereu Ramos, Elpídio Barbosa reorganizou o ensino catarinense usando-se das Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário de Normal. (FIORI, 1991, p. 122-146).

Educacional é a preocupação em harmonizar os preceitos da Pedagogia Moderna (grupos escolares e método intuitivo) com os princípios do nacionalismo, naquele momento conformado pelos valores republicanos. Desse modo, a Pedagogia Moderna iniciada no Estado de Santa Catarina conformou-se pela adesão ao discurso científico e ao ideário do nacionalismo, dois aspectos fundamentais da própria modernidade.

E nesse viés de transformação do cenário educacional catarinense, pode-se tomar como hipótese que as Reformas de Luiz Sanches Bezerra Trindade (1928), bem como a Reforma Elpídio Barbosa (1946), utilizaram-se do discurso renovador proposto por Orestes Guimarães, implantando nas Reformas Educacionais subsequentes os pressupostos da Pedagogia Moderna, na medida em que os Grupos Escolares deveriam usar o método intuitivo e o discurso científico nos procedimentos didáticos.

Com o intuito de dialogar a respeito do conceito de Pedagogia Moderna traz-se a seguir a definição de Modernidade, Modernização e Pedagogia Moderna, tomando como base as obras que abordam a temática. Essa definição se revestiu de uma polissemia, pois o próprio termo Modernidade é objetivo de uma pluralidade de significações. Neste sentido, além de discutir sobre estes conceitos, compreende-se também o papel da instituição escolar na introdução da pedagogia moderna e a conformação do professor moderno no Estado de Santa Catarina.

Tais reflexões iniciaram-se com os conceitos de modernidade¹⁵ e modernização, descritos por Le Goff (2003), em sua obra *História e Memória*. O debate com relação à modernização aparece nas questões referentes ao par antigo/moderno. O breve contexto histórico em que ele situa o termo e os seus desdobramentos propiciam olhar para o tema a partir da perspectiva do atraso imposta às nações periféricas, quando comparadas às grandes potências europeias e a norte-americana e às questões de identidade nacional.

¹⁵ Modernidade no Dicionário de Conceitos Históricos (2004) é assim definida: “O termo que pode ser usado para definir um momento da história mundial ou uma visão de mundo relacionada com ideais de progresso e desenvolvimento, valores importantes para a construção da sociedade industrial. Pressupõe, sobretudo, a existência do novo, em detrimento daquilo que é considerado velho ou antigo. Traz, assim, a ideia de superação, de aprimoramento constante. Pode-se perceber a importância dessa ideologia nos mais diferentes acontecimentos da história recente. No Brasil, por exemplo, as reformas urbanas eram colocadas como forma de a sociedade brasileira entrar na modernidade, abandonando os traços da época da escravidão. Isso significava, inclusive, superar os hábitos populares mais arraigados, resultando na discriminação de vários comportamentos”. (SILVA, 2004, p. 297).

De acordo com as palavras de Le Goff (2003, p. 190), a ação modernizadora emerge de uma visão política de submissão de uma cultura à outra. É importante observar que na modernização:

[...] as nações atingidas pelo imperialismo ocidental [...] “foram confrontadas com o problema do atraso em certos campos”. Esta constatação, atrelada ao sentido de modernidade, enquanto versão economicista da modernização impôs às nações “atrasadas”, a necessidade de, em diferentes instâncias, aderir ao projeto de modernização/ocidentalização emergente.

O debate em torno da modernidade e da interpretação da modernidade tornou-se no curso dos séculos, bastante complexo, pois grande parte da produção aponta a presença da modernidade com um caráter revolucionário, em relação a uma sociedade por vezes estática, quanto às estruturas econômicas, sociais e culturais.

Para Habermas (1973, p. 31), ao lado de um conceito de sociedade que associa a perspectiva subjetiva (interna do mundo vivido) à perspectiva objetiva (externa ou sistêmica) e ao resgate de um conceito de racionalidade dialógica, a teoria da modernidade procura explicar a gênese da moderna sociedade ocidental, diagnosticar as suas patologias e buscar soluções para a sua supressão. Neste sentido, a modernidade faz parte de um processo de formação pelas quais passam as formações societárias no decorrer do tempo. (FREITAG, 1993, p. 23).

No âmbito desta discussão é possível incluir as reflexões a despeito da Pedagogia Moderna. A esse respeito Teive (2008, p. 34) sustenta que:

A Pedagogia Moderna é sedimentada na crítica à memória, considerada uma faculdade humana primitiva [...]. Vista pelos republicanos como a principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso do desenvolvimento econômico da nação, a prática da memorização e do verbalismo, carro-chefe do antigo método de ensino, deveria ser substituída pelo método de ensino intuitivo, fundado numa forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos.

A pedagogia¹⁶ tem a sua base teórica na modernidade, encontrando-se ligada a acontecimentos de uma escala significativa mundialmente, como por exemplo, o

¹⁶ A pedagogia tem sua origem desde que houve a necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Todavia sua institucionalização ocorre com a modernidade, por volta do século XVI. Sua terminologia tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). No decurso da história do Ocidente, a Pedagogia firmou-se como correlato da educação, ou seja, é a ciência do ensino. Entretanto, a prática educativa é um fato social, cuja origem está ligada à da própria humanidade. A compreensão do fenômeno educativo e sua intervenção intencional fez surgir um saber

Iluminismo, a Revolução Francesa, Industrialização e as ideias como natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana e a emancipação do homem. A tarefa do pedagogo¹⁷ seria ensinar seu aluno, cuidando de suas ações, ou seja, além de ensinar a gramática deveria formar o caráter com base na obediência ao mestre.

Para Cambi (1999, p. 431), a Pedagogia Moderna teve seu auge no século XIX, inaugurando a ideia de cientificidade, ou seja, o saber sobre a educação desvincula-se da filosofia e se torna saber científico, enquanto conhecimento metódico. Podemos citar a importante contribuição de Herbart¹⁸ quando se posiciona sobre esse desenvolvimento da ciência pedagógica, ao colocar dois pilares na teoria pedagógica, a ética e a psicologia. Para ele, na ética encontram-se os fins de toda a educação, já que seu fim supremo é a formação da vontade por meio da instrução. Essa educação tem como princípios: a liberdade interior, a perfeição, a benevolência, o direito, a equidade, nada mais que ideias oriundas do pensamento moderno.

Para Nunes (2010, p. 375), é no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixaram de se configurar como extensão, integrando uma rede escolar desenhada pelos governantes. Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares.

Como consequência, essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático, pertinentes aos novos objetivos educacionais, mas também em seus

específico que modernamente associa-se ao termo pedagogia. Assim, a indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização elevou o saber pedagógico ao nível científico. Com este caráter, o pedagogo passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, portanto, científica do processo educativo. Autoridade que não pode ser delegada a outro profissional, pois o seu campo de estudos possui uma identidade e uma problemática própria. (CAMBI 1999; GUIRALDELLI JUNIOR, 1997, p.131).

¹⁷ Pedagogo, mestre ao qual se dá o encargo de instruir e de educar um aluno, de ensinar-lhes a gramática e de vigiar, cuidar de suas ações. (Definição dicionário Frances em 1690 MIALERET, 1991, p.06). O termo pedagogo, como é patente, surgiu na Grécia Clássica cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia aquele que conduz; era o escravo que conduzia os meninos até o *paedagogium*. No entanto, o termo *pedagogia*, designante de um fazer escravo na Hélade, somente generalizou-se na acepção de elaboração consciente do processo educativo a partir do século XVIII, na Europa Ocidental.

¹⁸ Johan Herbart é o legítimo herdeiro do Iluminismo, colocando a educação como base para a humanização. Afirma que o mais elevado que a humanidade pode fazer em cada etapa da história é apresentar concentradamente à geração mais jovem o benefício de seus ensaios anteriores, seja como ensino seja como advertência. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1997, p.134).

aspectos simbólicos, porque se almejava da escola primária mais do que novos materiais escolares, ou salas. Pretendia-se construir nela o estado de espírito moderno¹⁹. (NUNES, 2010, p. 379).

Neste viés conceitual é oportuno destacar os conceitos de representação²⁰, e apropriação²¹. O conceito de representação²² está voltado para a compreensão da Pedagogia Moderna. A utilização do termo representação está presente ao longo da discussão desta pesquisa, uma vez que se apresenta a Pedagogia Moderna que iniciou de modo geral na Europa, sua recepção no Brasil e, de modo particular, no Estado de Santa Catarina.

Para Chartier (1990, p. 19), as representações são fruto de matrizes dos discursos e de práticas diferenciadas, mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiras a partir do momento em que comandam atos que tem por objetivos a construção do mundo social e, como tal, a definição contraditória das identidades dos sujeitos. Isto é, as representações que os indivíduos ou grupos exibem por meio de suas práticas faz parte integrante de uma realidade social.

¹⁹ A história da modernidade pode ser dividida em três fases, como afirma Berman. A primeira compreende do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna, ou seja, mal fazem ideia do que as atingiu. Procuram algo semelhante ao que vivem para acostumar-se melhor, e como não encontram vivem como tomadas por uma cegueira onde acreditam que o moderno reproduz o antigo paradigma de sociedade. A segunda fase tem início com a onda revolucionária de 1790, com a revolução francesa esse momento ganha vida transformando um grande público em moderno. A terceira fase diz respeito ao século XX, onde se verifica que o processo de modernização se expande contemplando o mundo todo através de desenvolvimentos espetaculares na arte e no pensamento. BERMAN, Marshall. Introdução. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Loriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

²⁰ No sentido de “análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço”. (CHARTIER, 1990, p. 27).

²¹ A noção de apropriação pode ser, desde logo reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Para Chartier (1990, p. 136) “[...] a apropriação tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas, para suas determinações fundamentais, que são sociais, institucionais, culturais, e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

²² As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo a concepção de mundo social, conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas, são tão decisivos quanto imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p.17).

Chartier (1990, p. 23) assim complementa: “as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou individuais) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe, ou da comunidade”.

Desta forma, embora seja razoável considerar que, individualmente, houvesse entre os elementos do magistério leituras diferenciadas sobre aspectos teóricos metodológicos, o papel da educação e dos professores na sociedade é a fórmula que concedia aos docentes a direção na estruturação do sistema de ensino que marcaria a posição capaz de identificá-los como um grupo.

Para Chartier (1991, p. 136), as apropriações permitem que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que delas se apoderam são sempre criadoras de usos e de representações que são de forma alguma redutíveis à vontade de produtores de discursos e normas.

Utilizando-se destes conceitos e ao tentar captar os movimentos de continuidades e rupturas que se articulam aos signos e vestígios da condição e das relações sociais entre os sujeitos, observa-se que as práticas por eles relatadas, bem como as suas representações projetavam-se como símbolos de uma época. Destarte, busca-se compreender a respeito do ensino primário projetado por uma pedagogia moderna e como essa nova concepção pedagógica era percebida e colocada em prática.

Problematiza-se o uso das representações e das apropriações no espaço escolar catarinense, em especial no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, na medida em que os diferentes atores escolares (professores e diretores) apropriavam-se das recomendações pedagógicas elaboradas pelos Inspetores Escolares como forma de reorganizar as práticas escolares. Nesse aspecto, a indicação dos Programas e Métodos de Ensino do Estado deveria se fazer presente na realidade do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso e, assim como os outros municípios e cidades, esse Grupo Escolar deveria cumprir a todas as determinações legais e pedagógicas.

Os discursos políticos voltados para a instrução primária traziam em seu bojo, narrativas ideológicas, com o cunho de conformar as práticas escolares, padronizando-as em todo o Estado. Nesse sentido, os atores escolares do Grupo

Escolar Professor Balduino Cardoso, sejam eles professores e a direção escolar, ao se apropriarem dessas narrativas construíam então a prática pedagógica.

Uma das representações destacadas pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso foi sua criação em 1918, justamente correlacionado após o Acordo dos Limites, proveniente da Guerra do Contestado, dividindo os territórios entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, quando o Grupo Escolar Professor Serapião passou a pertencer ao Paraná, mais especificadamente a cidade de União da Vitória. O Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso ocupou seu lugar não apenas como estrutura física, mas também o lugar de formação dos alunos do ensino primário.

Uma primeira constatação das representações vivenciadas no cenário educacional de Porto União está no discurso de renovação educacional, que começava a ser apontado no século XX para uma maior racionalização das questões sociais no Brasil, sobretudo, com a implantação de um regime republicano em substituição ao regime imperial, a modernização da sociedade e a busca pelo progresso material.

Além disso, outro ponto a se destacar são os grupos escolares que ao assumirem um papel de destaque na sociedade do século XX, apresentam-se como um signo da modernidade devido ao seu caráter organizacional como um todo. Eles se constituíam como escolas graduadas, aglutinando-se em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno das séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. (SOUZA, 1998).

Problematizar as representações e apropriações da Pedagogia Moderna em Santa Catarina pressupõe uma constante interlocução com as fontes históricas. A rigor, as fontes são aspectos integrantes da pesquisa histórica. Para produzir esta tese, teve-se acesso a inúmeras fontes que retrataram o processo de ensino-aprendizagem na escola primária catarinense no início do século XX e, em particular, do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

Entre elas se destacam: a) Mensagens apresentadas ao Congresso Representativo do Estado e os Relatórios do Governo Catarinense nos períodos de 1910 a 1914; b) Leis e Decretos - Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910; - Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina (aprovado e mandado observar pelo decreto

nº 588 de 22 de abril de 1911); - Regulamento da Escola Normal Catarinense (Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593 de 30 de maio de 1911); - Decreto nº 796 de 02 de maio de 1914; - Colleção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, de 1917; - Regulamento Geral da Instrução Pública, Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913; - Regulamento das Escolas Reunidas sob o Decreto nº 962 de 05 de abril de 1916; - Decreto nº 2017 de 01 de janeiro de 1927; c) Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina, (Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 587 de 22 de abril de 1911); - Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina (Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 796 de 02 de maio de 1914); - Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de Santa Catarina (Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 1.322 de 29 de janeiro de 1920); - Programa dos Grupos Escolares de Santa Catarina (Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928); - Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina (Decreto, nº 3.732 de 18 de novembro de 1946). d) Coleção de livros de Leitura da Série Fontes²³ (1920, 1929, 1930, 1945)²⁴; e) Documentos localizados no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso- Relatórios Anuais e Pareceres dos Inspectores de Ensino nos livros de visitas ao Grupo Escolar e Planos de Aula enviados para o Estado (Atas de Visitas das Autoridades Escolares contendo o parecer dos Inspectores Escolares - 1919- 1933; e de 1940 -1959). Relatórios Anuais enviados para o Departamento de Educação - 1944, 1945, 1946,

²³ Esta coleção foi escrita por Henrique da Silva Fontes (1885-1966), Bacharel em Ciências e Letras, formado na cidade de São Leopoldo/RS, em Ciências Políticas e Sociais do Paraná. Homem público ocupou diversos cargos em Santa Catarina: em 1918, foi encarregado do Serviço de Recenseamento Estadual; foi Diretor da Instrução Pública em Santa Catarina entre meados de 1919 a 1926; entre 1926 e 1929, Secretário de Viação e Obras Públicas; entre 1932 e 1934, Juiz Procurador do Tribunal Eleitoral, foi também, Procurador Geral do Estado, entre 1934 e 1937 e Desembargador do Tribunal da Justiça, entre 1937 e 1946. Paralelo a sua atuação nos diversos cargos públicos de relevância política, o professor Henrique da Silva Fontes, lecionou em diversos estabelecimentos escolares de Florianópolis, foi eleito Presidente do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina, Membro da Academia Catarinense, e um dos Fundadores da Faculdade de Direito e da Universidade Federal de Santa Catarina. (FIORI, 1991). Cabe ressaltar o porquê da escolha deste intelectual e sua obra na pesquisa, pois no início da década de 1920 o professor Henrique da Silva Fontes criou uma nova série graduada de leitura para o curso preliminar, que seria identificada como “Série Fontes”, a qual passou a ser adotada nas escolas isoladas, e nos grupos escolares, sendo recomendada oficialmente pelo Decreto nº 2.186, de 21 de julho de 1928. (TEIVE, 2011, p. 29).

²⁴ Cumpre salientar que os livros de leitura da Série Fontes de autoria de Henrique da Silva Fontes (1885-1966) são importantes instrumentos para a análise da para discutirmos a presença da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina²⁴. A Série Fontes foi utilizada como uma das leituras indicadas no contexto da construção da nação republicana; essa coleção foi distribuída gratuitamente na rede de Instrução Pública de Santa Catarina, e adotada também nos estabelecimentos de ensino privados, entre as décadas de 1920 a 1950.

1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1957, 1958, 1959; Atas de Reunião Pedagógica - 1951-1957²⁵; f) documentos localizados na Prefeitura Municipal de Porto União (Ata de Instalação da Comarca do Município de Porto União; Livro de Contratos Diversos - 1917-1971; Livro de Resoluções e Portarias - 1917-1926; Livro de Decretos Municipais - 1917-1935; g) fontes iconográficas, contendo fotografias do Grupo Escolar Balduino Cardoso, da cidade no início de sua fundação. Estas fontes foram localizadas na Academia de Letras Vale do Iguaçu de União da Vitória-PR (ALVI). Além de notícias da época publicadas pelos Jornais O Comércio, A Voz do Oeste e Missões.

As fontes oriundas da legislação representam que a história da escola se escreve também a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, fontes que provém de um conjunto de dados que auxiliam na composição do Estado em conformar o aparelho escolar.

Essas fontes são um importante veículo de informações e, ao mesmo tempo, contemplam as narrativas políticas que eram elaboradas em forma de Decretos, Leis e orientações pedagógicas, como os programas de ensino. O Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso se apropriava das determinações legais e orientações pedagógicas para organizar sua prática escolar, já que os Relatórios dos Inspectores Escolares, como se visualiza, demonstravam a presença da aplicação dos preceitos pedagógicos indicados pelo Estado, assim como a readequação de planejamento e metodologia docente que não seguissem as normatizações do ensino catarinense. Nos capítulos da tese, estas interlocuções são apresentadas e discutidas. As Atas Escolares e Relatórios Anuais do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso são utilizadas como fontes com a finalidade de evidenciar o espaço ocupado pelas autoridades escolares no cerne da legislação que estavam representando.

As fontes provenientes das práticas escolares²⁶ discutem sobre os elementos da cultura escolar. A escola é produtora de uma cultura escolar específica, produzindo um espaço de convivência de culturas. A cultura escolar é entendida como a forma

²⁵ Os relatórios anteriores que compõem a fundação do Grupo Escolar não foram encontrados, mesmo após minuciosa busca nos arquivos.

²⁶ As regras inscritas nos sistemas de pedagogia que regulam as práticas de representação das práticas escolares e sua normatização, regulam também a pluralidade dos dispositivos materiais da cultura escolar, através da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos. (CARVALHO, 2001, p.138).

em que a situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

Ao se debruçar sobre as representações e apropriações constituídas e constituintes da cultura escolar é possível afirmar que são encontradas nos objetos escolares, nos recursos pedagógicos, nas materialidades concretas existentes no interior da escola, sendo possível desvelar o conjunto de normas e de práticas que passam a incorporar a vida dos sujeitos que a escola quer formar.

As fontes iconográficas revelam-se como uma importante ferramenta de pesquisa, pois:

A fotografia cria uma visão do mundo a partir do mundo, molda um imaginário novo, uma memória não seletiva porque cumulativa. Em sua superfície o tempo e o espaço inscrevem-se como protagonistas, absolutos, não importa se imobilizados, ou até melhor imortalizados porque passíveis de uma recuperação, feita de concretude e devaneio, na qual a aparente analogia se revela seleção, construção, filtro. (PROUST, 2001, p. 158).

Segundo Proust (2001), decifrar a fotografia como fonte de informação referente às diferentes áreas do conhecimento, como elemento de fixação da memória histórico-cultural, exige adentrar a realidade interior das representações fotográficas, seus signos ocultos, suas tramas, realidades e ficções, enveredando assim no processo de produção fotográfica.

Para Kossoy (2001, p. 32):

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos, na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa, e analise para decifração de seus conteúdos, e por consequência da realidade que o originou.

Nessa direção, cita-se a análise de Le Goff (1985, p. 55), que aduz que “fotografia é uma imagem que se pereniza e se elabora no tempo, como imagem/monumento quanto como imagem/documento”.

Nesta investigação, utiliza-se a fotografia como uma das fontes de pesquisa para análise e interpretação da expansão dos grupos escolares catarinenses, em especial o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, abrindo assim novos

horizontes de descobertas. Igualmente, cabe ressaltar que não podemos desvincular a imagem fotográfica analisada de suas condições de produção, deslocada do momento histórico-social em que aconteceu seu registro. As fontes escritas e a fotografia devem estabelecer uma relação dialógica na construção de uma análise, pois as duas são complementares na construção do material histórico a ser interpretado. (TONON, 2012, p. 73).

A relação documento/monumento de Jaques Le Goff²⁷ (1984) deixa bem clara a importância de cada um deles: “Os materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1984, p. 95). Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes, porque o documento é, segundo o próprio Le Goff, “uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram esforço para as sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprio” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Com base no *corpus* documental e a partir da interlocução com a historiografia estrutura-se esta tese em dois capítulos, cuja organização permite evidenciar os argumentos explicativos do processo de constituição das representações das apropriações da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina.

No primeiro capítulo, o eixo da discussão está voltado para os Grupos Escolares, enfatizando as representações e apropriações estabelecidas pelas práticas culturais existentes nos Grupos Escolares. Desse modo, apresenta-se o movimento de sua implantação no Brasil e, especificamente, no Estado de Santa Catarina, tomando como elemento principal o desejo de modernização estabelecido no país no início do século XX. Problematisa-se a implantação dos Grupos Escolares em Santa Catarina através da constituição do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, o qual nasce como referência para a instrução pública no município de Porto União. Mostra-se a urbanização da referida cidade como uma representação da modernidade e a escola como símbolo desse movimento no campo pedagógico.

²⁷ Para o historiador Jacques Le Goff, documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias. O que transformaria o documento em monumento seria a sua utilização pelo poder: o monumento não é qualquer coisa que fica por contado passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. Vol.1 p.103.

No segundo capítulo, discute-se sobre as Reformas Educacionais e as representações da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina. Aqui se analisa o ideário educacional catarinense proposto por seus Reformadores na introdução da Pedagogia Moderna no século XX e, enfatiza-se sobre o modo de aprender e ensinar nos moldes desse movimento pedagógico que se dizia renovador. Problematisa-se o Método Intuitivo como um dos preceitos pedagógicos incorporados nas práticas escolares do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, uma vez que este é mencionado em várias passagens descritas pelos Inspectores Escolares nos Relatórios elaborados na escola, detalhando a metodologia e as matérias de ensino. Para finalizar este percurso analítico, busca-se ponderar as apropriações da Pedagogia Moderna no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

Traçado esse caminho geral, percorre-se a trajetória da Pedagogia Moderna em Santa Catarina e a respectiva adoção do Método Intuitivo no Estado. Destaca-se, nesta discussão, a apropriação do método intuitivo no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, já que encontram vestígios de seu uso na descrição dos Inspectores Escolares sobre a metodologia de ensino empregada pelos professores, nos Relatórios Anuais em que constam pareceres dos professores e, ainda, nos Planos de Aula, nos quais há citação dos preceitos pedagógicos modernos no corpo do texto e demonstração de exemplos da Pedagogia Moderna.

Em síntese, é esta direção que a tese pretende percorrer, procurando dialogar com as representações e apropriações da Pedagogia Moderna presentes no cenário educacional catarinense, especificamente no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso da cidade de Porto União.

CAPÍTULO 1

GRUPOS ESCOLARES EM SANTA CATARINA: SÍMBOLOS DA PEDAGOGIA MODERNA

No primeiro capítulo desta tese contempla-se o estudo das representações e apropriações da Pedagogia Moderna nos grupos escolares, enfatizando o debate sobre Escolas Reunidas, Escolas Isoladas e os Grupos Escolares no Estado de Santa Catarina.

A partir do debate dos grupos escolares catarinenses apresenta-se a trajetória da cidade de Porto União-SC, destacando a cultura desse município, bem como a constituição de seu território a fim de redesenhar alguns aspectos da educação constituída numa região de fronteira com o Estado do Paraná, que almejava alcançar o desenvolvimento regional com base na formação humana, utilizando-se dos princípios republicanos que estavam em voga em todo o país. Destaca-se, ainda, a criação dos Grupos Escolares e das Escolas Reunidas, mais especificadamente a criação do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso para problematizar os modos de difusão e recepção da Pedagogia Moderna²⁸.

Nesse sentido, partiu-se do pressuposto que a educação ao pretender cumprir as finalidades determinadas pela sociedade, apresenta os discursos e as teorias pedagógicas que objetivam materializar-se no cotidiano da escola, constituindo a chamada cultura escolar. É por meio desse eixo norteador que se discute a inserção da Pedagogia Moderna na escola. Apresenta-se como suporte para discussão a legislação educacional catarinense instituída no início do século XX, assim como os Relatórios, Decretos, as Atas e fontes iconográficas para evidenciar o movimento de modernidade da região pesquisada, bem como para problematizar a ideia de desenvolvimento do Estado catarinense do século XX. Dessa forma, o

²⁸ Ao referir-se à Pedagogia Moderna salientam-se as contribuições de autores como Clarice Nunes, Cynthia Greive Veiga, Diana Vidal, Marta Carvalho, Rosa Fátima de Souza, Luciano Mendes Faria Filho, Gladys Teive, Norberto Dallabrida, Marcus Levy Bencostta, dentre outros, que estabeleceram relações entre a Pedagogia Moderna e os processos educativos. Encontramos em seus trabalhos reflexões profundas sobre a compreensão das diversas maneiras com que têm se constituído os sujeitos modernos; além de identificar uma preocupação em sinalizar as diversas formas pelas quais os movimentos sociais urbanos têm se articulado às concepções educacionais.

questionamento volta-se para os aspectos internos da instituição educativa, a distribuição do tempo e dos espaços escolares, a organização das práticas escolares, os quais são elementos imprescindíveis para compreender a construção social e cultural dos grupos escolares.

Este estudo ancora-se na Pedagogia Moderna, discutindo-se ao longo do primeiro capítulo as representações desse movimento educacional. Defende-se que a renovação educacional via Pedagogia Moderna se dava pela introdução de nova metodologia de ensino e de um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 MODERNIZAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O desejo de modernização da educação deve ser entendido no bojo de transformações em diferentes dimensões da vida social. Estavam lançadas as primeiras ideias culturais e científicas que comporiam um conjunto de instituições de socialização e de produção do conhecimento que serviriam como estruturas do mundo moderno.

No século XIX introduziu-se a pedagogia educacional com mais rigor, inaugurando a cientificidade da pedagogia. Com a modernidade, surge a pedagogia como ciência. Como afirma Cambi (1999, p. 199), na modernidade a pedagogia se renova, delineando-se como práxis, para responder de forma nova aquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno. Essa renovação se configurou como uma mudança que impulsionou o nascimento de uma nova ordem; mudam assim os fins da educação, destinando-se a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, transformando-se em um indivíduo aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências.

O movimento de modernização da educação brasileira se intensificou no final do século XIX, mais precisamente com o advento da República, e se estendeu pelas primeiras décadas do século XX, quando o país passava por inúmeras transformações do ponto de vista político, social e econômico. Essas mudanças repercutiram intensamente na educação brasileira, gerando discussões em torno da precariedade do ensino, da organização escolar, do atraso nos métodos e dos processos de ensino, com vistas a promover iniciativas de reformas na educação.

Entre parte significativa da elite brasileira do final do século XIX havia um alinhamento em torno da concepção da educação como importante fator de progresso, ordem e modernização. Naquele momento, pensava-se que o país passava por um atraso generalizado na esfera educacional, refletindo em um alto grau de analfabetismo que beirava a 80% da população, índice que precisava ser combatido se o Brasil pretendesse compor as fileiras dos países da Europa que expressavam o ideário de modernidade. A ideia de promover uma reforma social no país foi sendo capitaneada por grupos de intelectuais e políticos a partir da década de 1870, tentando difundir ideias ilustradas relativas ao progresso e ao poder regenerador advindo da educação (CARVALHO, 2005, p. 267).

No entanto, com o intuito de mudar aquela realidade e alfabetizar a população brasileira, vários projetos²⁹ de reforma da educação foram apresentados à Câmara dos Deputados com o objetivo de criar o ensino primário da Corte e servir de exemplo para as províncias. Dentre os projetos de reforma instituídos no final do século XIX, destacam-se o Decreto nº 7247 de Leônicio de Carvalho e os Pareceres - Projeto de Rui Barbosa, como sendo os primeiros a demonstrar a urgência de investimento em educação por parte do Governo brasileiro, apresentando de forma abrangente questões relativas ao ensino. Embora tivessem formato diferenciado, um na forma de Decreto e outro na forma de projeto, ambas as propostas se apresentavam de maneira mais completa, propondo assim reformar o ensino desde o jardim de infância até o ensino superior e, nesse aspecto, detalharam como deveriam ser organizadas as escolas desde os programas escolares até os métodos de ensino. (CARVALHO, 2010, p. 93).

Segundo Schelbauer (1998, p.188):

A discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor. Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo cidadão brasileiro. A discussão denunciava o grande número de analfabetos que não estariam em condições de escolher seus representantes.

²⁹ Projetos relativos à Instrução Pública no século XIX: Projeto de Paulino José Soares de Souza (1870), Projeto de Antônio Candido Cunha Leitão (1873), Projeto João Alfredo Correa Oliveira (1874), Decreto n. 7247 de Leônicio de Carvalho (1879), e os Pareceres de Rui Barbosa (1882-1883). (MACHADO, 2010, p.92). As Reformas Educacionais no Brasil serão discutidas com maior profundidade no segundo capítulo da tese.

Essa citação revela o debate sobre a dificuldade de criar escolas e angariar investimentos para a educação que estava atrelada ao interesse maior do governo em educar o trabalhador nacional, tornando-se apto ao trabalho e, além disso, para cumprir seu papel de cidadão por meio do voto.

O teor dessas preocupações estava vinculado à consolidação do novo regime político que, acreditava-se, levaria a efeito, conjuntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. Nesse norte, o advento da República e o ingresso de novos grupos étnicos fizeram emergir a necessidade de criar uma alma nacional, inexistente aos olhares da época, mas necessária para impulsionar as transformações econômico-sociais em curso, como retrata José Veríssimo em “A educação nacional”, publicada em 1890:

Brasileiro nenhum, estudando com amor, à falta de talento, a sua Pátria, em todas as manifestações da sua vida, na sua Política, na sua Arte, na sua Indústria, na sua Literatura, e até nos seus Costumes e Tradições, deixará de verificar a pobreza de nosso sentimento nacional. (VERÍSSIMO, 1890, p. 43).

Aos olhos do autor, bem como de seus contemporâneos, a educação poderia encaminhar a solução para os problemas que advinham da precária unidade nacional, por meio de uma formação comum, mobilizando brasileiros e imigrantes em torno da concepção de uma alma nacional, considerada como fundamental para conduzir o país ao desenvolvimento e à modernização.

Nesse contexto, vê-se que a transição do Império para República foi a primeira grande mudança no regime político brasileiro, desde a Independência em 1822. Durante o Império não havia uma oferta significativa de escolas para os grupos populares, apesar de os discursos dos reformadores da segunda metade do dezoito destacassem a importância da escola para a modernização da sociedade. A prática social demonstrava um descompasso com as representações.

Essa observação é reiterada por Luciano de Faria Filho (2003, p. 135):

Diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutido pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados.

A República nasceu imbuída pelo ideário regenerador da educação, possibilitando por meio da escola a construção de uma nova sociedade, cujo diferencial em relação ao Império estaria no sentimento nacional, na prática do civismo, na difusão da cidadania, no aprimoramento da força do trabalho, enfim tudo sendo construído a partir de um projeto educacional controlado pelo Estado. Nesse aspecto, a escola e o Estado assumem um papel central, diferentemente do que representavam no Império como atesta Faria Filho (2003, p. 134-135):

Enfocar o processo de escolarização ao longo do período do Império impõe, necessariamente, a relativização do papel e do lugar do Estado. A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo da instrução. Nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável.

Segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 19), o destaque atribuído pelos republicanos à educação na transição do século XIX para o século XX, orientou-se pelos ideais liberais e pelos modelos de modernização educacional em curso nos países europeus, justificando assim a distinção entre educação do povo e educação das elites.

Nesse sentido, citam-se as palavras do reformador paulista Oscar Thompson (1910) sobre as características da escola moderna:

Daí a razão da escola moderna, essencialmente progressista e científica preconizar os métodos de ensino diretos ou naturais, que obedecem em toda sua marcha os mesmos passos seguidos pelo espírito humano na aquisição de conhecimentos. São os grupos escolares instituições destinadas a educar e a instruir, consoante o regime educativo moderno, posto em prática na escola primária. (MONARCHA, 1999, p. 246).

Com base nas observações de Thompson (1910), é possível dizer que no início do século XX já havia a preocupação com a introdução de ideias culturais e científicas que comporiam, juntamente com os grupos escolares, um conjunto de produção do conhecimento que buscava conformar uma nova cultura escolar.

Ao longo do século XX, o Brasil aderiu a um movimento forte em prol da modernização a qualquer custo, almejando a mudança da sociedade por meio da mudança da educação.

Como consequência, no início do século XX, aumentou no Brasil a crença no poder da escola, tornando-se uma representação disseminada e compartilhada na

sociedade brasileira. No âmbito da renovação pedagógica, a introdução de novos métodos e processos de ensino tornou-se um ícone da escola primária moderna. Os poderes públicos passaram a se comprometer de forma mais efetiva com a aquisição de materiais para as escolas, construções de prédios próprios, dando início aos Grupos Escolares em 1893, no Estado de São Paulo, sendo esse modelo disseminado posteriormente a outros Estados da Federação. Além dessas medidas inovadoras para o sistema escolar, houve a inserção da formação científica e prática realizada pelas Escolas Normais e Escolas-Modelo, e a criação da inspeção técnica para a orientação do ensino. (SOUZA, 2008, p. 37). Entretanto, é preciso reconhecer que as representações e as práticas sociais guardavam muitas singularidades, pois entre as grandes e as pequenas cidades e, mesmo, entre os bairros e os centros das urbes, os projetos educacionais apresentavam inúmeras disparidades, o que indica que as políticas públicas tinham um caráter elitizado.

Neste viés de mudança na sociedade brasileira, encontra-se um fragmento da mensagem do Governador catarinense Vidal Ramos (1910-1914) que fazia referência às palavras de José Verissimo: “[...] para reformar e restaurar um povo, um só meio certo e seguro se conhece, quando não infalível certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido na mais alevantada acepção desta palavra”. (SANTA CATARINA, 1911b, p. 07). Além disso, Vidal Ramos reafirmava que “a República só será amada com entusiasmo e verdade, quando a instrução a tornar compreendida nas suas belezas e nos seus encantos, da grande maioria do povo brasileiro ainda hoje ignorante de seus direitos”. (SANTA CATARINA, 1911b, p. 07).

Percebe-se que, por meio da Reforma Orestes Guimarães³⁰, iniciada em 1911, inicia-se o projeto de modernização do Estado de Santa Catarina; intensificado no governo de Vidal Ramos. A elite que tomou o poder no regime republicano em Santa Catarina desejava superar o atraso e avançar em direção aos modernos padrões burgueses de urbanização e organização social. Nas mensagens do governador Vidal Ramos é possível encontrar passagens retratando o desejo de o Estado alçar voo em direção à modernidade.

³⁰ A partir da Reforma Orestes Guimarães de 1911, promulgada no governo de Vidal Ramos, a instrução pública de Santa Catarina foi reorganizada, passando a propagar uma linha geral de filosofia e políticas educacionais que permaneceu no Estado por mais de cinquenta anos. Desta forma ressalta-se que esta Reforma serviu de base para as demais reformas, imprimindo na cultura escolar catarinense um caráter científico pautado na Pedagogia Moderna e no patriotismo republicano. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 25).

Para o Governador Vidal Ramos, a escola primária catarinense, com seus métodos antigos, oferecia um ensino abstrato, alicerçado na memória e na verbalização, totalmente avesso “às necessidades da vida hodierna”. (SANTA CATARINA, 1914, p. 1). Considerada por ele a “pedra angular da República”, a escola popular deveria ser modificada radicalmente em seus saberes e práticas, de modo a ser convertida em “templo de civilização”. (SANTA CATARINA, 1912, p. 2). O responsável por essa tarefa seria o professor moderno, que deveria ser competente e ter sua formação feita na Escola Normal³¹. Por essa razão a reforma da instrução pública começou por esta escola, pois “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica”. (TEIVE, 2010, p. 304).

Orestes Guimarães (1914, p. 118) afirmava que a educação no Brasil deveria tomar outros rumos.

Só com a educação e a instrução publica suficientemente desenvolvidas, integraes será possível contrapor o elemento nacional a avalanche immigratória que tem todo o paiz, já tem os melhores postos no nosso desenvolvimento econômico e social. – Mas não seria certamente, com o afan de augmentar o número de escolas que seria resolvido o problema. – A quantidade de escolas e de allumnos nelas matriculados nada absolutamente provam que seja suficiente o combate contra o analfabetismo. Que valeriam, suponhamos, dez escolas tendo mil allumnos matriculados e que annualmente apresentassem oitenta allumnos aptos para a vida prática? Não seria preferível cinco escolas, com 250 allumnos matriculados das quaes sahissem anualmente 150 creanças aptas para a vida?³²

Diante do exposto, fica claro o sentimento de urgência na estruturação do sistema escolar catarinense, mediante a realidade de escolarização vivenciada pelos imigrantes que já compartilhavam do ideário de escolarização e reconheciam o papel da escola na vida social. O que marca essa preocupação discursiva seria o rumo que o Brasil estava direcionando para com o sistema escolar, pensando não apenas em quantidades de alunos, mas sim na qualidade de formação da criança para atuar na sociedade, fato que ainda se faz presente nos discursos e na realidade do Brasil.

³¹ Reforma iniciada pela Escola Normal Catharinense, pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911.

³² A escrita dos discursos proferidos pelas Autoridades Escolares, e pelo Governador, será mantida para reproduzir a linguagem utilizada na época.

Seguindo o modelo paulista, Orestes Guimarães começou a Reforma da instrução pública catarinense pela Escola Normal, pois esta era a única instituição pública em Santa Catarina, responsável pela formação de professores no início do século XX.

A ideia de modernizar Santa Catarina por meio de mudanças empreendidas na educação estava no próprio movimento de reforma de ensino que aconteceu em Santa Catarina no início da década de 1910. O governador Vidal Ramos autorizou o Reformador Orestes Guimarães a fazer uma intervenção na Escola Normal Catarinense, de modo a sintonizá-la com os pressupostos da chamada Pedagogia Moderna. As primeiras regras postas em prática foram o exame de admissão e o concurso para os professores. Todavia, seguindo os dispositivos legais para efetivar as mudanças necessárias para o desenvolvimento do ensino primário, a Escola Normal foi a primeira unidade de ensino atingida pela ação da Reforma Orestes Guimarães, reorganizando o seu programa de admissão ao curso e lhe providenciando novo regulamento.

Entretanto, anterior ao período da Reforma, o ingresso na Escola Normal Catarinense era facultado aos que tivessem concluído o curso primário, havendo ainda a possibilidade de se inserir através do chamado exame vago, ou seja, era permitido aos professores habilitarem-se para o magistério sem frequentar a escola formadora de mestres. Por considerar essa prática totalmente contrária aos objetivos de uma instituição de cunho profissionalizante e, sobretudo, contrária aos ditames da Pedagogia Moderna, Orestes Guimarães extinguiu-a, propondo em seu lugar um programa de admissão à Escola Normal.

Com base nos preceitos da Pedagogia Moderna, outro aspecto metodológico introduzido para a melhoria da formação docente foram as sabatinas, uma espécie de exame parcial que deveria ser realizado duas vezes ao longo do ano, nos meses de maio e de agosto, consistindo de provas escritas, organizadas pelo diretor da escola, a partir da relação de matérias apresentadas pelo professor de cada disciplina. (TEIVE, 2010, p. 310).

Com base no Artigo nº 40 do Regulamento da Escola Normal de 1911, a promoção por meio das notas das sabatinas estava subordinada ao conjunto de médias nas sabatinas, ou seja, as notas estavam atreladas à apreciação dos professores em relação às suas cadeiras e as de exame da apreciação coletiva dos

membros das bancas examinadoras, nos exames de fim de ano (SANTA CATARINA, 1911, p. 13).

Segundo Teive (2010, p. 309), o novo sistema de avaliação preconizava de modo geral, elevar o nível do ensino ministrado na Escola Normal, de modo a lhe dar o prestígio e a credibilidade indispensáveis a uma instituição que tinha um papel fundamental na manutenção do regime republicano.

Guimarães (1914, p. 17) afirmava que o regimento em vigor³³ preconizava que “[...] jamais houve sistema de promoções tão rigoroso como o atual”. Pelo teor das palavras evidencia-se que o número de reprovações refletia no prestígio e na credibilidade da escola e do ensino transmitido, de modo que entravam os melhores e saíam os que demonstrassem afeição aos novos ideários pedagógicos e políticos, aptos a tornarem-se verdadeiros “guardiões da República”. (TEIVE, 2010, p. 310).

Para Souza (2008, p. 49), a avaliação se revestia de uma dupla finalidade: pedagógica e disciplinar. Os exames, por sua vez, aperfeiçoavam o sistema de classificação de classes e séries e, tornavam-se mecanismos de punição, controle e hierarquização. Ressalta-se ainda que nos primeiros anos da República, os exames foram utilizados como instrumento simbólico para difundir a escola pública de modo geral à população.

Após a reorganização da Escola Normal, a intervenção do reformador foi direcionada às escolas primárias. Assim, em 1911, como expressão das representações da Pedagogia Moderna e do movimento de expansão do ensino primário que se difundia em todo o país, foram implantados no estado catarinense os Grupos Escolares.

Os grupos escolares catarinenses representaram uma reprodução de valores atribuídos a um conjunto de regras e normatizações que fizeram do período de 1911 a 1918, um tempo de grande investimento na tentativa de efetivação da Pedagogia Moderna no Estado, cuja finalidade fundamental seria a transformação do modo de pensar e de fazer a educação.

A educação catarinense seguiu até 1950 os parâmetros educacionais implantados pela Reforma Orestes Guimarães. A reorganização do ensino instituída pelas Reformas Educacionais subsequentes de Luís Sanches Bezerra da Trindade

³³ Decreto nº 796 de 02 de maio de 1914, Programa de Ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas.

(1928) e Elpidio Barbosa (1946) continuou a utilizar dos preceitos pedagógicos modernos indicados em 1911.

Este movimento de mudanças educacionais trouxe em seu bojo vestígios das apropriações presentes na escola catarinense. Esses vestígios são localizados por meio dos preceitos legais e pela prática pedagógica na escola primária no início do século XX. Anunciava-se, pois, a apropriação da Pedagogia Moderna na escola primária pelos educadores, que transmitiam às crianças a formação indicada pelos documentos oficiais e, dessa forma, conformavam a escola por utilizarem o discurso de que a escola precisava ser transformada, não apenas na estrutura física, mas também pelo modelo pedagógico existente.

Portanto, as apropriações que emergiram do cenário educacional catarinense no início do século XX indicam que havia um discurso de transformar a escola nos padrões de racionalidade, cientificidade e modernidade e, nesta empreitada caberia à escola transformar o aluno em um novo homem.

1.2 MOVIMENTO DE IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM SANTA CATARINA

Neste tópico problematiza-se uma discussão sobre a implantação dos Grupos Escolares Catarinenses, permitindo-se, por um lado, melhor definir os conceitos relacionados com a Pedagogia Moderna e modernidade e, por outro lado, tornar visível o discurso que passaria a colocar em primeiro plano o processo de difusão desse novo modelo de escola. E, em um segundo momento, discutem-se os princípios da Reforma Orestes Guimarães que serviram como horizonte para a reestruturação da educação no Estado de Santa Catarina, pois ainda se fizeram presentes nas Reformas Luís Sanches Bezerra da Trindade e Elpidio Barbosa nas décadas seguintes.

Nesse contexto, destacavam-se por meio dos documentos oficiais os personagens que davam voz aos documentos: os Governadores, os Reformadores e os Inspectores Escolares, ou seja, seus discursos e orientações refletiam as representações e apropriações dos encaminhamentos políticos e ideológicos que moldavam a escola primária. Articula-se, nesse momento da discussão, a representação da Pedagogia Moderna nas reformas educacionais propostas pelo Estado de Santa Catarina, entre 1911 a 1946, não como forma de comparação, mas

sim como direcionamento para compreender como a Pedagogia Moderna foi sendo apropriada pelas reformas de ensino e, também para discutir como os pressupostos propostos pelas reformas foram incorporados na execução da prática pedagógica pelos grupos escolares catarinenses, em especial pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

Inicia-se essa análise da implantação da escola primária trazendo o conceito de representação de Roger Chartier (1991, p. 184). Para o autor, as representações são “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade”. Ele avança nessa discussão ao fazer a seguinte observação:

[...] As práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marca de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183).

De acordo com Chartier (2002, p. 73), ao se estudar as representações coletivas são necessárias duas abordagens, seguindo os seguintes fundamentos: a primeira abordagem tem como fundamento a ideia de que a construção das identidades sociais é resultado da relação de forças entre as representações impostas por quem tem o poder de classificar, bem como, da capacidade de aceitação ou resistência por parte da comunidade; e outra abordagem enfatiza o recorte social, conferindo crédito à representação que cada grupo faz de si mesmo, sua capacidade de se unir e fazer reconhecer sua existência.

Utilizando-se dessa analogia das representações, observa-se que a escola é um cenário que traz inúmeras representações, uma vez que para o seu funcionamento necessita do auxílio de personagens que dão vida à sua estrutura física e pedagógica. A escola necessita de normas, e neste viés se constroem as condutas a serem seguidas para disciplinar os alunos e os próprios docentes.

Na organização didático-pedagógica, desenvolvida a partir do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em geral, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a

formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. Por essas razões, o referido século ficou identificado como o “Século da Instrução Primária”. (SCHELBAUER, 2005, p. 222).

Esse fenômeno de âmbito mundial foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época, cujos mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, classificação dos alunos, distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, arquitetura, formação de professores e disciplina escolar. (SOUZA, 2000, p. 11).

Segundo Bencostta (2005, p. 96), foi com base na experiência da escola francesa³⁴, mais precisamente da Terceira República Francesa e dos discursos elaborados por intelectuais da educação que, parte das autoridades de ensino da República brasileira procurou se assemelhar, especialmente quando propôs a institucionalização da escola graduada. É nesse aspecto que os políticos da República brasileira defendiam a expansão da escola como um símbolo da mudança da sociedade.

A escola graduada surgiu no Brasil no final do século XIX, no bojo do discurso republicano, quando a educação tornou-se a bandeira do progresso. Esse modelo de organização implicava numa determinada disposição do tempo e do espaço; em uma nova posição e valoração do professor e do aluno; e em uma nova organização do programa escolar, fragmentado no decorrer dos anos letivos. Em suma, assumiu uma nova concepção de escola primária, contrapondo-se à escola isolada, em que um só mestre ensinava a um grupo de alunos, cujas idades e conhecimentos cobriam todo o ensino primário. Pressupunham alunos classificados e agrupados o mais homogeneamente possível, em função da sua idade e conhecimentos. (VIDAL, 2005).

Essa concepção de escola primária emergiu juntamente ao projeto educacional republicano que entendia a educação como instrumento de

³⁴ De acordo com estudos de Antonio Nóvoa e Schierwer (2000), os países tidos como civilizados (Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Suíça, etc.) inspiraram o Brasil, e particularmente São Paulo. Estava em curso e, sobretudo, no início do século XIX, a difusão e a implantação do modelo de escola de massas (escola graduada). Esse modelo corresponde ao processo de escolarização organizado pelo Estado moderno e destinado a todos os cidadãos e apresentando regras e práticas de ensino específicas e facilmente reconhecíveis, com pequenas variações, em diversas partes do mundo, especialmente, a partir do século XIX.

desenvolvimento intelectual e moral, subsídio importante para se alcançar o progresso da nação. O simbolismo presente na arquitetura dos grupos escolares constitui uma força ordenada.

Nesse sentido, Teive e Dallabrida (2011, p. 18) afirmam que:

A escola primária graduada representou uma descontinuidade na história da escolarização ocidental, uma vez que na Inglaterra, somente nos anos de 1860, o conceito de classe passou a significar um pequeno agrupamento homogêneo de alunos submetido ao ensino simultâneo e, na década seguinte foram edificadas as primeiras unidades escolares com várias salas de aula. Na França, esse processo iniciou, em 1868, no Departamento do Sena e de disseminou por todo o país, sendo homogeneizado na Terceira República, sob a influência de Jules Ferry. Nos Estados Unidos, a instrução graduada foi introduzida em 1840, e começou a ser estendida para as escolas primárias em 1860, que passaram a instituir o ensino simultâneo e a seriação do conhecimento.

Esse modelo de escola consagrou-se, segundo os autores acima mencionados, com o objetivo de formar sujeitos alfabetizados e patrióticos, especialmente por meio da educação elementar de massa. Por meio da Reforma Orestes Guimarães, o Estado de Santa Catarina buscava aprimorar a modernização de seu ensino primário com o modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental, desde a segunda metade do século XIX. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17).

A expansão das unidades de ensino para diversas regiões do estado, principalmente a partir da década de 1910, estava vinculada às mudanças socioeconômicas em andamento no Brasil. O crescimento demográfico das áreas urbanas, articulado à progressiva industrialização, forçou os governos a promoverem reformas na estrutura educacional brasileira, em especial, nas escolas públicas, com o objetivo de elevar as estatísticas de “cidadãos” capacitados a ingressar no mundo do trabalho, cuja exigência era melhorar o desempenho técnico. Segundo Moraes (2000, p. 122), as reformas educacionais em curso no Brasil, naquele período, tinham o intuito de favorecer a classe defensora do progresso industrial que via na escola um espaço promissor para controlar o poder político.

Durante a Primeira República foram instituídos os Grupos Escolares, inspirados no exemplo de outros países que estavam adotando uma nova maneira de ensinar, reunindo num só prédio várias escolas e administrado por um diretor e seus professores, de forma seriada com princípios pedagógicos contemplando alguns

elementos, como um ensino que partisse de conteúdos fáceis para os mais complexos; do geral para o particular. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Segundo estudos de Gallego (2010, p. 329), a implantação dos grupos escolares ficou marcada na história da escola e da sua cultura por instaurar mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica do ensino primário, pois até meados do início de 1890, o ensino era realizado, tanto em São Paulo como nas outras províncias, em um espaço não arquitetado para ser escola, no qual crianças de diversas idades recebiam os cuidados de um só professor. Porém, essa realidade não se extinguiu com os grupos escolares, sendo que estes serviram de modelo de organização escolar.

Conforme Faria Filho (2000, p. 31):

A criação dos grupos escolares era defendida não apenas para organizar o ensino, mas, principalmente como uma forma de reinventar a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade compatível com o projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização de massas.

O autor reitera que a ideia de implantação dos grupos escolares difundiu-se em todo o país, fazendo parte da política de diversos governadores de estados. O modelo escolar paulista, foi implantado em São Paulo em 1893, no Rio de Janeiro em 1897, no Paraná em 1903, em Minas Gerais em 1906, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo em 1908, no Mato Grosso em 1910, em Santa Catarina e em Sergipe em 1911. Esses foram alguns dos grupos escolares implantados no início do século XX nos estados brasileiros.

O que podemos destacar é que essas instituições de ensino foram consideradas “vitrines do Brasil” no período republicano, pois se queria através da educação primária formar o novo cidadão brasileiro: um indivíduo polido, culto, patriota, alfabetizado e, acima de tudo, participante da política nacional na condição de eleitor. Para que tal objetivo fosse alcançado, por ser um espaço que deveria ser contemplado aos olhos dos que por ali passassem, necessitaria estar localizado em lugar de destaque na cidade em que seria implantado. Devido a isso, adquiriram construções arquitetônicas modernas para o contexto, as quais deveriam estar localizadas normalmente ao lado da igreja Matriz ou da Prefeitura.

Ao avançar sobre essa questão é importante destacar que foi nesse contexto de mudanças que se expandiram os grupos escolares, trazendo em sua concepção

características políticas e administrativas que se materializaram numa estrutura pedagógica. Esse tipo de escola constituiu-se em uma nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna.

Destarte, a criação dos grupos escolares acontecia num momento histórico brasileiro de efervescência ideológica e de inquietação social, no qual ocorria o alastramento das incursões armadas, as lutas reivindicatórias do operariado, pressões da burguesia industrial, um sistema coronelístico que não desaparecera com a República. Houve a passagem de um sistema agrário-comercial para o urbano-industrial, período de intensa comercialização cafeeira, o comércio da madeira e da erva-mate. Também se tornou significativa a participação dos imigrantes que começaram a ser atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, sendo responsáveis pela difusão de novas ideias no campo social e pelas lutas sociais. Essa urbanização exigiu novas profissões intermediárias, ligadas ao comércio e à indústria, como por exemplo, funcionários públicos e profissionais liberais.

Como observa Carvalho (2003), reformadores, políticos, intelectuais e profissionais da educação pública voltaram-se, no início do século XX, para o movimento de modernização e disseminação da educação pública, sendo esta possibilidade vislumbrada como superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade, ressonâncias de um amplo projeto civilizador, de ordenação social, moralização dos costumes, disciplinarização da classe trabalhadora e inculcação de valores cívico-patrióticos.

Um exemplo disso é apontado por Souza (1998, p. 30), ao afirmar que “[...] em toda parte em que foi implantada, escola graduada ou grupo escolar caracterizou-se por uma escola especialmente urbana para atender a escolarização de massa”. Souza (1998) destaca ainda que no Estado de São Paulo, os primeiros grupos escolares foram criados em cidades que tiveram a expansão da economia cafeeira e pela rede ferroviária, pois este Estado já se destacava em 1914, contando com 148 grupos escolares.

Diante desta questão, afirma-se que a institucionalização de um novo modelo de escola pública primária no Brasil, no início do século XX, ocorreu por um processo de múltiplas diferenciações. Os ritmos de expansão foram muito desiguais. Essa estratificação atingiu também a rede escolar dos estados, estabelecendo diferenças nas condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas, ou seja,

nos grupos escolares, nas escolas isoladas e reunidas, e no ensino ministrado, tendo em vista a localização das escolas, no meio urbano, ou rural. (SOUZA, 2008, p. 47).

Para Vera Gaspar da Silva (2006, p. 344), a criação dos grupos escolares integrava o projeto republicano, reforçando a ideia de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões dos grandes centros, ou dos centros que se tornassem de certa forma mais visíveis aos padrões de espaços urbanos modernos. Nesse momento, deu-se grande importância ao culto, aos símbolos nacionais, como a bandeira e o hino; introduziu-se na República a criação do escudo nacional com os heróis fundadores da nacionalidade; observando-se os fenômenos urbanos, os grupos escolares integram a experiência de muitas gerações.

O Estado de Santa Catarina almejava alcançar essa condição cultural do regime republicano. Para adquirir tal feito, o estado catarinense vivenciou várias reformas educacionais que apregoavam os princípios da Pedagogia Moderna e defendiam um intenso processo de nacionalização³⁵, devido ao grande contingente de imigrantes.

Na primeira década do século XX, o governador de Santa Catarina Gustavo Richardt (1906-1910) buscou implantar algumas ações afinadas com o desenho do que havia sido consolidado nos estados de São Paulo e Minas Gerais, considerados como referência de modernidade em termos de ensino. (SILVA, 2006).

Em 17 de setembro de 1907, sob a égide da Lei nº 765, o Governador Gustavo Richardt, assim se posicionou a respeito da organização de ensino:

O Governador do Estado poderá a cada anno comissionar um professor público que exerça o magistério há dous anos, pelo menos, para em qualquer dos Estados da Republica, onde a instrução lhe pareça melhor orientada estudar os methodos de ensino e a organização que melhor se prestem ao nosso meio. [...] O comissionado terá licença com todos os vencimentos e passagens de ida e volta. (SANTA CATARINA, 1907).

³⁵ Segundo José Luiz Fiorin (2009, p. 116), a identidade nacional é uma criação moderna e começa a ser construída no século XVIII. Começa a ser construída no século XVIII e desenvolve-se plenamente no século XIX. Antes dessa época não se pode falar em nações propriamente ditas, nem na Europa nem em outras partes do mundo. No Estado de Santa Catarina, a partir de 1911 até 1938, foi marcante a influência das concepções de Orestes Guimarães, nas diretrizes da política nacionalizadora do ensino. Durante esse período, houve modificações de posição do Governo Estadual, frente ao tema nacionalização do ensino primário, o plano de nacionalização estava direcionado a criação de escolas públicas nas regiões povoadas por imigrantes estrangeiros, e valorizava muito a colaboração da comunidade tendo que, objetivando tornar a escola bem aceita pelo meio social. (FIORI, 1991, p. 107).

Por meio dessa mesma lei, o Governador destacava a função do professor contratado para lecionar na Escola Normal; a finalidade foi a reorganização do referido curso. Nesse sentido, para que tal normatização se concretizasse se fazia necessária a contratação de um professor com experiência reconhecida no magistério perante os estados da federação, cuja instrução tivesse conseguido mais adiantamento. (SILVA, 2006, p. 344).

Para coordenar essa empreitada efetivou-se a contratação do educador Orestes Guimarães, disponibilizado pelo Governo de São Paulo para o Estado de Santa Catarina, o que selaria essa intenção. Inicialmente, ele foi contratado para organizar o ensino na cidade de Joinville e, devido a seu destaque nessa função, foi promovido ao cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública no Governo de Vidal Ramos, em 1910. Ao professor Orestes Guimarães foi delegada a tarefa de dirigir o processo de transformação, já que “[...] tal modelo sugeria 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”. (SILVA, 2012, p. 4).

Os primeiros anos do século XX marcaram em Santa Catarina, um período em que os governantes buscaram diminuir a distância entre representações e práticas, efetuando assim a criação inicialmente das escolas reunidas e após; os grupos escolares; essa ação governamental estava diretamente ligada ao desejo de modernidade e progresso tão valorizados naquele momento.

Mencionam-se a seguir as palavras do Professor Orestes Guimarães, quando de sua ação no Colégio Municipal de Joinville³⁶, no início do século XX, ao citar, em seu relatório enviado ao Governador do Estado, a importância do material didático para amparar professor e alunos em seu cotidiano escolar: “[...] nenhuma escola merecerá este nome, si em sua literatura didática não for: attrahente, fácil, seriada, passional, proporcionalmente as forças do alluno, enfim correta quanto à forma e quanto ao fim”. (SANTA CATARINA, 1907, p. 17).

Esse enunciado demonstra que ler na escola primária, significava de maneira geral, um modo de aprender os códigos de sociabilidade e de cidadania, ou seja, a

³⁶ Para cumprir o papel para a qual foi contratado em Joinville, que foi fundar um estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país, Orestes Guimarães empreendeu uma reforma curricular, e que mais tarde através desta reforma o estabelecimento de ensino foi elevado a Grupo Escolar Conselheiro Mafra, primeiro grupo escolar catarinense. (TEIVE, 2008, p. 84).

escola primária deveria exaltar o homem e as coisas brasileiras. Orestes Guimarães (1909) ressaltava ainda a esse respeito: “a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos, de modo a abasileirar o brasileiro, republicanizá-lo”. (GUIMARÃES, 1909, p. 25).

Vislumbra-se, na instrução primária, a formação da cultura brasileira em detrimento à cultura estrangeira com o intuito de construir uma nação com saberes úteis à vida e à educação seguida de patriotismo e civismo, fundamentos da escola primária brasileira no início do século XX. (SOUZA, 2008, p. 19).

No Estado de Santa Catarina, a reorganização da instrução pública e a implantação dos grupos escolares³⁷ aconteceram entre 1911 e 1913, embora previstos no ordenamento legal desde 1907. Os primeiros grupos foram instalados no contexto da Reforma Orestes Guimarães no Governo de Vidal Ramos (FIORI, 1991).

Consoante aos novos modelos de escola implantados no estado catarinense, o então Governador Vidal Ramos apresentava as vantagens das escolas reunidas que eram concebidas como um modelo inicial de escolaridade com maior organização pedagógica:

Escolas Reunidas, estas escolas, que são uma criação do actual Governo, destinam-se, quando sufficientemente disseminadas por todos os núcleos de população, a prestar grande serviço á causa da instrução popular dada a convivência, já por todos reconhecida, de reunir num mesmo edifício e sob uma só direção, certo número de escolas. (SANTA CATARINA, 1911, p. 30).

Fica claro que esse modelo escolar pretendia organizar a escola primária unindo várias escolas isoladas e construindo em um único espaço várias classes; além do espaço escolar, buscava-se transformar o papel do professor, preenchendo o lugar de atuação docente e delegando à direção a questão administrativa e pedagógica da escola.

Com base nos estudos de Teive e Dallabrida (2011, p. 37) é possível dizer que os primeiros grupos criados no Estado de Santa Catarina estavam localizados

³⁷ Ao se falar de grupos escolares catarinenses, cabe citarmos a obra: **A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**, dos pesquisadores Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2011). Esta obra discorre sobre os sete primeiros grupos escolares implantados na Reforma Orestes Guimarães; discute ainda o novo rumo de metodologias e práticas desenvolvidas pelo uso da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina, permitindo-nos perceber as representações existentes nos discursos e na prática pedagógica moderna construída no bojo republicano em todo país.

nas principais cidades: Florianópolis, Blumenau, Joinville, Itajaí, Laguna e Lages, sendo dois grupos instalados na capital do Estado, perfazendo um total de sete instituições implantadas na Reforma Orestes Guimarães.

Esses grupos foram implantados nos centros urbanos mais desenvolvidos do Estado de Santa Catarina, como se nota pela descrição das cidades. Para que a sua implantação acontecesse, tinha-se como exigência uma demanda mínima de trezentas crianças em idade escolar entre sete e quatorze anos. Nos municípios de médio a pequeno porte estavam as escolas isoladas, escolas reunidas e de modelo multisseriado. (TEIVE, 2009, p. 60).

O Governador Vidal Ramos assim se manifestava sobre o novo modelo de escola, os Grupos Escolares:

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

A inauguração do primeiro grupo escolar³⁸ em Santa Catarina aconteceu em 1911, no dia 15 de novembro, na cidade de Joinville; na escolha do nome homenageou-se Manuel da Silva Mafra, um influente político que defendeu o Estado nas questões territoriais do Contestado no início do século XX. Assim, o referido grupo ficou denominado: Grupo Escolar Conselheiro Mafra.

O segundo grupo criado foi o Grupo Escolar Lauro Muller, inaugurado em 1912, no dia 24 de maio, na cidade de Florianópolis, localizado na área central, próximo ao Palácio do Governo e da Catedral. Trazia como seu patrono o primeiro governador do Estado, Lauro Severiano Muller.

No estado de Santa Catarina, o terceiro foi o Grupo Escolar Jerônimo Coelho, implantado na cidade de Laguna, em 10 de dezembro de 1912, tendo como representante e patrono Jerônimo Coelho, importante líder na região de Laguna nas áreas comercial e portuária. Em 1913, o município de Lages inaugurou seu grupo escolar no dia 20 de maio, tendo como patrono Vidal Ramos, Governador do Estado

³⁸ Para compor a discussão da história dos sete primeiros Grupos Escolares implantados no Estado de Santa Catarina, utilizou-se da obra: **A Escola da República: Os grupos escolares e a modernização em Santa Catarina (1911-1918)** de Teive e Dallabrida (2011).

na época, pois esse político era conterrâneo de Lages e, portanto, a homenagem dedicada a ele. Na inauguração, o Governador enalteceu a democratização do ensino no Estado, afirmando que aquele espaço escolar deveria ser destinado tanto ao pobre quanto ao rico, e que ambos deveriam sentar nos bancos escolares, onde todos seriam iguais perante seu mestre. Percebe-se pela alusão ao pronunciamento do representante político a intenção de apagamento das disparidades existentes no processo de criação dos primeiros grupos escolares, aspecto já amplamente desnaturalizado pela historiografia da educação quando evidencia o caráter elitista do planejamento e da implantação das escolas graduadas no Brasil.

Em 28 de setembro de 1913 foi inaugurado o Grupo Escolar Silveira de Souza, o segundo da capital catarinense, localizado no bairro Praia de Fora. Segundo Teive e Dallabrida (2011), tal bairro pertencia a uma área burguesa, formada por chácaras. Esse grupo tinha como características sua imponência, pois seu prédio teve a construção em formato retangular.

Para compor o sexto grupo escolar de Santa Catarina na gestão de Vidal Ramos, foi escolhida a região de Itajaí, importante polo comercial e portuário na época no Estado; o Grupo Escolar Victor Meirelles foi inaugurado no dia 04 de dezembro de 1913; seu patrono destacou-se como artista na Academia Imperial de Belas Artes, tendo destaque para a obra: A Primeira Missa no Brasil. (DALLABRIDA; TEIVE, 2011, p. 47).

E no período que abrange 1911 a 1913 foi implantado o sétimo grupo escolar na cidade de Blumenau, no dia 31 de dezembro de 1913; o então inaugurado Grupo Escolar Luiz Delfino representava a relevância da nacionalização do ensino, uma vez que predominavam na região as escolas teuto-brasileiras. O seu patrono foi homenageado por ter exercido importante representação na área médica e na área política do Estado.

Os edifícios desses Grupos Escolares foram construídos especialmente para o fim a que se destinavam: a instrução do ensino primário; a sua importância na sociedade se destacava à medida que a escola semeava os valores republicanos que serviam para moldar o novo homem para uma nova sociedade.

Dentro das representações oriundas da modernidade apresentadas até então, a estrutura física da escola destacava-se como um símbolo da Pedagogia Moderna e do progresso para a sociedade. Dessa forma, Dallabrida e Teive (2011, p. 55)

esclarecem que os edifícios dos primeiros grupos escolares catarinenses, constituíam-se numa demonstração da modernidade proposta pela República. Sua localização no coração das cidades e sua formação arquitetônica majestosa e sólida refletiam as correntes arquitetônicas ligadas ao modernismo do início do século XX, defendendo um lugar de destaque que a escola deveria ocupar na paisagem urbana.

Na cidade de Porto União, em Santa Catarina, ocorreu um processo semelhante com a implantação do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. O primeiro espaço físico ocupado em 1918 situava-se no lugar conhecido como: “Alto da Glória”, vislumbrado por todos, ao lado da Igreja Matriz. O segundo espaço físico e atual também foi significativo, pois se situa em frente à Igreja Matriz, no centro da cidade de Porto União, em uma localização também privilegiada.

A localização do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso remete-se a reflexão sobre a importância dos lugares, pois “a partir dos lugares são construídas apropriações que permanecem como inscrições potencialmente como documentos, enquanto as lembranças transmitidas unicamente pela voz voam, como voam as palavras”. (RICOEUR, 2007, p. 58).

Essa reflexão se complementa ao dialogar com Bencostta (2005), quando afirma que a construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para sua edificação e, em geral, sua localização deveria funcionar como ponto de destaque da cena urbana.

Assim, observa-se que a arquitetura escolar representava para a sociedade um jogo de escalas entre a imponência da estrutura física e a materialidade do monumento. Do mesmo modo, a forma não apenas determina o uso e a experiência, mas também é igualmente determinada pelos dois na medida em que é interpretável e, por conseguinte, pode ser influenciada. É oportuno compartilhar a esse respeito a seguinte citação:

[...] sua capacidade de absorver e comunicar significado determina efeito que a forma [...]. Como as palavras e as frases, as formas dependem do modo como são lidas e das imagens que são capazes de suscitar para o leitor. A capacidade de absorver significados e também abandoná-los sem mudar essencialmente, faz da forma um portador potencial de significado, em suma, significável [...]. (HERTZBERGER, 1996, p. 150).

Nesse sentido, vê-se na reflexão de Hertzberger (1996) que os edifícios escolares constituem-se como um lugar de múltiplas interpretações onde os sujeitos

que deles fazem parte experimentam e interpretam esse espaço e dele se apropriam, atribuindo-lhes significados e valores.

Em se tratando da arquitetura escolar, segundo Teive (2009, p. 59), nas três primeiras décadas do século XX, em Santa Catarina, os grupos escolares constituíram-se numa forma escolar eminentemente urbana, o que aponta para o fato de que o ideal republicano de civilização através da educação escolar, por meio dos grupos escolares não alcançou uma parcela significativa da população catarinense.

Sob esta questão, é possível verificar na Lei 846 de 11 de outubro de 1910 em seus Artigos:

Art. 01

e) A mandar construir nesta capital, e onde for mais convenientes edifícios para os grupos escolares.

Art. 03

Na localização dos grupos escolares o Governo dará preferência aos municípios que oferecerem prédios adequados ao seu funcionamento. (SANTA CATARINA, 1911, p. 50).

No que tange à infraestrutura, percebemos a preocupação expressa pelo Estado no oferecimento das melhores condições para a implementação dos grupos escolares. As prescrições vão desde a localização da escola até cuidados com questões higiênicas, fornecimento de água, claridade, ventilação e também com questões referentes ao fornecimento de mobiliário e dos cuidados que se deve ter para com estes.

No parecer descrito no Relatório Anual de 1912, o Governador Vidal Ramos, argumentava que era preciso espaço adequado para o bom funcionamento pedagógico nas escolas.

Deveis estar convencidos, por conhecimento próprio da falta de edifícios adequados ao funcionamento das escolas, quer nesta Capital, quer nas localidades do interior, onde o ensino é mais ministrado, contra todos os preconceitos pedagógicos e prescrições higiênicas, em casas acanhadas sem ar sem luz. (SANTA CATARINA, 1912, p. 45).

Nesse caso, o enunciado proclamado pelo Governador é referente à estrutura da organização escolar. A ideia de monumento mostra-se fecunda para entender a história dos grupos escolares, embora nem todos eles expressassem uma representação imponente.

Para Le Goff (2003, p. 536):

O monumento tem como característica, o ligar-se ao poder de perpetuação voluntária ou involuntária das sociedades históricas, ou seja, é um legado a memória coletiva e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.

Na concepção de Wolff (1992, p. 48), esta ideia estava assim associada:

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação do governo pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações. Um dos atributos que resulta desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muitos evidentes, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Pode-se afirmar que é nas cidades que os sujeitos passaram a ocupar seus territórios de acordo com o tempo e o espaço, com o vivido e com as relações estabelecidas. E ao delimitar estes territórios, estabelece-se o jogo de escalas entre o monumento e a imponentia constituindo-se os lugares de memória, pois o monumento funciona como um lugar de memória; e “lugares de memória funcionam principalmente à maneira dos indícios de recordação, ao oferecerem alternadamente um apoio à memória que falha, uma luta na luta contra o esquecimento, até mesmo uma suplementação tácita de memória morta”. (RICOEUR, 2007, p. 58).

Carvalho (2003) coaduna com essa observação ao afirmar que a escola primária ganhou vez no imaginário republicano, sendo esta um emblema da instauração da nova ordem, postulando como principal discurso do século XIX, no Brasil. A escola era projetada para cumprir a finalidade de executar um projeto político, que se antecipava às reivindicações de todos os setores da sociedade, ou seja, não se tratava de oferecer ensino para todos, mas de oferecer uma escola de alfabetização para as massas.

Em consonância com as observações anteriores, identifica-se o parecer do Governador Vidal Ramos sobre o papel do Estado na construção de alicerces para a educação catarinense:

O nosso Estado não se tem mostrado mesquinho nos gastos com o ensino, nem tem despendido sem plano nem proveito o dinheiro que aplica à instrução. Dahi a fama de que merecidamente já goza entre os seus pares da Federação Brasileira. É mister, entretanto, que vamos sempre retocando a nossa organização escolar, que a vamos desenvolvendo e pondo de acordo com os progressos que o ensino dia a dia vae fazendo. O aparelhamento já é bom, mas é preciso que vá evoluindo de acordo com as nossas necessidades e possibilidades. (SANTA CATARINA, 1918, p. 36).

Diante desta afirmação é possível dizer que as ideias apreendidas por meio da circulação das palavras que as designam, situadas nos seus enraizamentos sociais, pensadas na sua carga afetiva e emocional, tanto quanto no seu conteúdo intelectual, torna-se assim, tal como os mitos ou complexos valores, uma dessas forças coletivas pelas quais os homens vivem o seu tempo. (CHARTIER, 1990, p. 43).

Com base em Chartier (1990), percebe-se o poder das palavras e a dimensão que elas tomam ao ser transcritas. No caso do discurso do Governo do Estado de Santa Catarina, usava-se do texto do Relatório para imprimir sua marca, ou seja, a marca de um governo progressista que se preocupava com a construção da organização escolar e, para que tal feito se concretizasse com êxito, o governo sustentava que investia financeiramente nessa causa, com o fito de ver através de sua estrutura física a benfeitoria empreendida por sua gestão no Estado.

Outro aspecto planejado e executado foi a matrícula nos grupos escolares que seguia os preceitos legais do Decreto nº 855 de 05 de fevereiro, de 1915 e, por sua vez, tinha os pressupostos advindos da psicologia para adequar a idade do aluno à série de estudo. (SILVA, 2006).

[...] compete aos poderes públicos promoverem o desenvolvimento physico das creanças matriculadas nas escolas primárias, quer publicas quer particulares; (...) entre as causas que concorrem para perturbar, retardar ou mesmo impedir a esse desenvolvimento, a matricula em idade precose é uma das principaes; a matricula de creanças de idade inferior a sete anos completos, pelos motivos acima referidos só deve ser permitida em estabelecimentos que pelos methodos a isso se prestem, taes como so denominados jardins de infância; (considera-se ainda) que a creança só completa a sua primeira evolução pysica aos setes anos). (SANTA CATARINA, 1915, p. 222).

De acordo com Silva (2006, p. 358), com esses argumentos se estabeleceu a idade mínima de sete anos para a matrícula nos grupos escolares e escolas isoladas, considerando-se com sete anos completos as crianças para as quais faltassem até dois meses para completá-los. E no ato da matrícula deveriam ser informados ao diretor, o nome e sobrenome da criança, o dia, mês e ano de nascimento e a filiação paterna, a profissão do responsável pelo aluno.

Segundo Dallabrida (2003, p. 295), a organização do tempo escolar era um importante dispositivo que a escola tinha de cumprir:

Nos grupos escolares catarinenses procurava-se implantar o tempo fabril cronometrado pelo relógio mecânico. As aulas realizavam-se de segunda-feira a sábado, no turno matutino, e deveriam oscilar entre 15 e 40 minutos e serem quebradas pelo recreio geral, de meia hora (...) o tempo de recreio, o período em que os alunos permaneciam nos pátios antes da entrada geral, e durante o recreio geral, e o tempo das aulas era bem marcado pelas formaturas. O Regimento interno dos Grupos Escolares prescrevia o toque de silêncio, segundo toque de formar, quando cada professor deveria formar a sua classe. O artigo 166, dizia claramente: Os diretores e os professores se esforçarão a fim de conseguirem formaturas rápidas, perfeitas, homogêneas, considerando que a criança deve se habituar a ordem e a disciplina nas menores causas.

Nesse sentido, Teive e Dallabrida (2011) afirmam que tais dispositivos se conformavam nesse modelo escolar, ou seja, os dispositivos disciplinares, o controle do tempo, a realização de exames regulares e a introdução da premiação dos melhores alunos, somente seriam viáveis de aplicar com o auxílio do diretor e de inspetores escolares para garantir o bom desempenho da estrutura pedagógica.

Completando-se esta questão, Teive (2009, p. 64) descreve que os alunos dos grupos escolares catarinenses deveriam se habituar, desde o primeiro ano escolar à ordem e à disciplina, na execução de pequenas tarefas, seguindo os preceitos do artigo 166 do Regimento Escolar. Desse modo, as práticas escolares deveriam ser cumpridas com rigor e disciplina para que dentro do espaço escolar houvesse um sujeito obediente e disciplinado. Assim, os capítulos intitulados “Da disciplina nas formaturas”, “Da disciplina nas marchas”, “Da disciplina em classe” e “Da disciplina no uso do material” são altamente emblemáticos.

De acordo com o ordenamento pedagógico, contido no Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas de Santa Catharina, sob o Decreto nº 792 de 02 de maio de 1914, foi dividida a graduação do ensino público, ficando assim estabelecida:

Primeiro **nas escolas isoladas**: três anos de curso, alunos com direito a matrícula no último anno do curso dos Grupos Escolares. (Decreto n.585 de 19 de abril de 1911)

Segundo **nos grupos escolares**: quatro anos de curso alumnos com direito, a matrícula do 1º anno das escolas complementares, anexa aos grupos escolares. (Decreto 587, 22 de abril de 1911)

Terceiro **nas escolas complementares**: sequência dos grupos escolares, anexas aos grupos escolares, funcionando em desdobramento, dos mesmos quatro professores, cada um leccionando determinada materias, metade do custeio cabendo ao Estado, e outra as Camaras Munipaes;

Quarto **na escola normal**: desenvolvimento das escolas complementares, acrescendo literatura da língua, princípios de psychologia, chimica, física. (DECRETO N. 593 DE 11 DE MAIO de 1911, p. 08).

Portanto, os alunos deveriam frequentar a escola de acordo com a oferta de cursos e localização de moradia.

[...] O aluno que, nas cidades onde existe grupo escolar, termina seu curso em escola isolada, (escola de programa reduzido e três anos de curso), pode se matricular no 4^a ano dos grupos, - corolário do 3^a ano das escolas isoladas; os que terminam os cursos dos grupos, criadas para elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público; os que terminam o curso das escolas complementares podem se matricular no 3^a ano normal, visto dos programas das escolas complementares ser constituído do programa do 1^a e 2^a ano normal, dividido dos três anos do curso complementar. (SANTA CATARINA, 1912, p. 35).

Com base nessas informações, percebe-se que a continuação dos estudos no primário, secundário e normal estava atrelada à oferta de escolas próximas a localidade residida pelo aluno. Ressalta-se que, no início do século XX, havia um grande número de escolas, típicas da zona rural. Nesse tipo de escola, apenas um professor ensinava no mesmo horário escolar e na mesma sala de aula a todos os alunos da escola, sendo que os alunos apresentavam diferentes níveis de adiantamento escolar; por conta desta questão precisavam ingressar no último ano do curso primário, nos grupos escolares, para concluir o ensino nesta modalidade e assim dar sequência aos outros níveis de ensino ofertados.

Cumprе ressaltar que os grupos escolares congregavam diversas classes de alunos, cada uma delas com seu professor responsável, sob a supervisão de um diretor. Esse tipo de escola veio substituir a tradicional escola primária, em que um professor ensinava a todos os alunos independentemente do nível de adiantamento. Ou seja, os grupos escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos na escola, como também disseminou valores e normas sociais e educacionais. (VIDAL, 2006, p.10).

Este modelo de escola tinha como principal característica, a divisão de trabalho, a seriação do ensino e a economia de instalações. (FIORI, 1991, p. 86). As Escolas Complementares objetivavam dar sequência ao ensino ministrado pelos Grupos Escolares e facilitar a formação de professores normalistas, seus egressos que podiam se matricular no terceiro ano da Escola Normal.

Para o Governador Vidal Ramos, as escolas complementares tinham como características:

A criação das Escolas Complementares, de que vos dei noticia na Mensagem do ano passado, constituído um tipo adaptando as condições do nosso meio, foi uma ideia que concebi ao estudar o plano de reorganização do ensino e que, com satisfação vi abraçada pelo Inspector Geral do Ensino, professor Orestes Guimarães, com o entusiasmo próprio de um conhecedor de tudo quanto se refere aos modernos aparelhos de ensino. As Escolas Complementares, com a disciplina interna semelhantes as dos grupos escolares, tem por fim desenvolver gradativamente o ensino dado naqueles estabelecimentos de ensino. (SANTA CATARINA, 1912, p. 40).

Nesse sentido, este modelo de escola era oportuno para a preparação dos professores que iriam atuar no magistério público catarinense, tendo em vista que havia na época do governo Vidal Ramos inúmeras escolas sem corpo docente qualificado para atuar. Averiguamos esta questão pelas palavras abaixo transcritas: “A meu ver, nada se poderá fazer nesse sentido, sem instalar a Escola em edifício que reúna todas as condições exigidas pela pedagogia. Urge, pois, a construção de um prédio destinado à Escola Normal”. (SANTA CATARINA, 1911, p. 50).

Nas palavras proferidas pelo Governador, visualizamos a conotação de ordem política que permeava as afirmações acerca da escola, a qual se erigia como um símbolo de modernidade no Estado, ou seja, por meio das apropriações culturais presentes no discurso do governo se constituíam os ordenamentos de inculcação para que os professores pusessem em prática tais direcionamentos.

O que se firmava era que havia a preocupação com conteúdo a serem transmitidos aos alunos, com o ensino explícito do civismo e da moral. Tal como advertia o citado programa do ensino primário catarinense:

[...] Ser leal a sua escola, e orgulhar-se della. Ser leal a sua Pátria, e orgulhar-se dela. Ter amor à Pátria e como servi-la desde criança. A grandeza territorial do Brazil e suas inigualáveis riquezas, (matas, rios, florestas, riquezas do solo) não têm terremotos, ciclones, vulcões, e tem um clima adorável. (SANTA CATARINA, 1914, p. 42).

De acordo com Chartier (1990, p. 136), pensar nas apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente os textos ou palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam não são sempre criadoras de usos e representações, que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas.

Assim, a escola pode ser vista como parte integrante das apropriações culturais à medida que os discursos oriundos de textos legais e/ou por palavras proferidas pelos governantes, ou mesmo por Inspetores Escolares, remetiam a

reprodução de um saber direcionado que norteava as condutas dos docentes, no caso específico catarinense para a reprodução de um determinado pensamento que servia como carro-chefe da representação dos conteúdos e normas transmitidos na formação dos alunos.

Dessa forma, embora aparentasse oportuno este modelo de escola para uma formação homogênea do professorado, sob o aspecto cultural brasileiro, tendo em vista a singularidade do Brasil em relação aos outros países, resultou negativamente. Mesmo se utilizando desse modelo, adequando à formação do professor, as questões estruturais não seguiam os mesmos passos das ideias difundidas pela política, pois a escola é um local de produção de uma cultura escolar muitas vezes silenciada pelo discurso presente nos relatórios dos agentes de governos.

De acordo com os estudos de Souza (1998, p. 276), os grupos escolares na sociedade brasileira foram concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, onde encarnavam simultaneamente todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos e se colocava em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX, o modelo das escolas seriadas.

Os republicanos buscaram dar à própria República o seu projeto educativo como um exemplo e, por vezes, estes novos espaços tinham também como representação na sociedade a ideia de monumentalidade³⁹. Esse novo modelo era apresentado como práticas e representações, que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, projetando um futuro em que na República, o povo construiria uma nação ordeira e progressiva.

Segundo Bencostta (2005, p. 95):

A escola fazia parte do discurso do mundo moderno. Esse discurso, sem dúvida, sofreu o impacto de concepções elaboradas a partir das experiências civilizatória norte-americana e europeia, que inspiraram os políticos e intelectuais na construção de argumentos discursivos e práticas que enalteciam a República.

³⁹ Segundo Silvia Wolff (1992, p. 48) a arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações. Um dos atributos que resultam dessa busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, ou seja, facilmente percebidos e identificados como espaço da esfera governamental.

No Estado de Santa Catarina, os grupos escolares estavam convictos desta fundamentação, pois deveriam estar equipados com a seguinte estrutura para que então funcionassem sem maiores problemas estruturais.

Todos os grupos se acham providos de mobiliários e do indispensável material escolar, importado parte diretamente dos Estados Unidos, parte adquirido em São Paulo e parte no Estado. Cada grupo tem um pequeno gabinete de physica e chimica e um museu escolar, que consta de quadros espécimes relativo, á botânica, zoologia, annatomia, physiologia, agronomia e zootechnia, adequados ao ensino preliminar e complemententar. (SANTA CATARINA, 1914, p. 148).

A esse respeito cita-se também Vidal (2006, p. 35) quando afirma:

Em sua maioria os grupos escolares, eram concebidos como edifícios monumentais, onde eram construídos com base em plantas-tipo em razão do número de alunos, em geral quatro, oito ou dez classes, geralmente com um ou dois pavimentos, com um ou dois pavimentos. Edificados simetricamente em torno do pátio central onde ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas, a divisão da planta, às vezes era acrescido de muro afastando e evitando a comunicação entre as duas seções, masculina e feminina, além de ter entradas laterais para a entrada de cada sexo, apesar de terem a padronização em planta, os edifícios possuíam características diversas, apresentando alteração nas fachadas.

Ao citar o discurso recorrente, no início do século XX, sobre a estrutura dos grupos escolares, como sendo prédios monumentais, localizados nas áreas urbanas centrais e de fácil visibilidade, é importante destacar que essa era uma prática usada não somente no Brasil, mas na Europa, na tentativa de legitimação do papel social da escola como um dos símbolos do progresso e de formação de uma nova sociedade.

Corroborando sobre essas questões citam-se as palavras proferidas pelo Governador Hercílio Pedro da Luz acerca do movimento de expansão dos grupos escolares. Na gestão do Governador Vidal Ramos, os mesmos sete grupos que foram implantados, permaneceram até o final de seu mandato:

Os Grupos Escolares continuam a honrar o nosso aparelhamento didático. Ao receber o governo, encontrei em bom funcionamento 9 grupos, aos quaes foram accresentados o de Brusque, a inaugura-se brevemente, e o de Tubarão, cujo prédio foi começado a construir em Fevereiro, devendo ficar prompto ainda este anno. (SANTA CATARINA, 1918, p. 32).

E, em 1921, Hercílio Luz fortaleceu tal discurso ao afirmar que “[...] o progresso que, nos últimos anos se tem realizado na difusão do ensino público e que

muito tem contribuído para o bom nome do nosso Estado em todo o país, continuou a fazer-se sentir no ano próximo findo”. (SANTA CATARINA, 1921, p. 28)

A esse respeito, com base na estatística do Estado, Hercílio Luz defendia que “[...] os números que seguem dão ideia do que, em matéria de instrução popular, entre nós se tem feito nos últimos seis anos”. (SANTA CATARINA, 1921, p. 28)

Para Faria Filho (2004, p. 533), no mundo moderno, a produção e utilização de estatística é signo da modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. Desse modo, segundo o referido autor, a estruturação da governabilidade e a capacidade de quantificar estão intimamente relacionadas, pois o conhecimento estatístico como instrumento de uma política eficaz está diretamente associado ao poder do Estado, ou seja, a capacidade técnica de seus diversos organismos para elaborar e interpretar a vontade política de vencer as diversas resistências.

QUADRO 1.1 - Número de escolas no Estado de Santa Catarina na década de (1920)

ESCOLAS	MATRICULAS
Escola Normal	114
10 Escolas Complementares	561
11 grupos escolares	3.590
7 escolas reunidas	1.128
543 escolas isoladas	27.907
	33.300

Fonte: SANTA CATARINA (1920)

O quadro 1.1 demonstra que 83,8 % das Escolas primárias existentes em Santa Catarina, no início da década de 1920, eram isoladas⁴⁰, o que indica que a realidade estava muito distante das representações proclamadas pelas autoridades daquele Estado. Tais dados evidenciam que a expansão dos Grupos Escolares no Estado ainda deixava a desejar, ficando claro que se faziam presentes apenas nos grandes centros urbanos.

Todavia, era notável que em municípios com baixa densidade demográfica e com uma economia considerada em atraso, o modelo de escola predominante eram as escolas isoladas, em sua maioria, localizadas nos municípios com áreas rurais e

⁴⁰ Durante a Primeira República, a escola isolada em Santa Catarina pode ser representada em três fases: a primeira entre 1903 e 1912, quando era o único tipo de escola existente no estado, a segunda entre 1913 e 1917, quando os primeiros grupos escolares entram em funcionamento, usando as escolas isoladas para se constituírem. E em terceira fase, entre 1918 e 1929, quando houve um aumento na quantidade de escolas isoladas no estado justificada pela urgência da nacionalização em populações estrangeiras. (NÓBREGA, 2006, p.112-114).

poucos recursos financeiros, sendo que estas escolas muitas vezes eram com classe multisseriada.

Percebe-se que havia uma preocupação por parte do Reformador Orestes Guimarães com relação à formação de professores, como se pode notar em suas palavras: “[...] como perseverar na educação das crianças sem professores idôneos e capazes”? Sem eles, “(...) o ensino não passa de uma panaceia com que os poderes públicos alimentam e enganamos esperanças das gerações que surgem”. (SANTA CATARINA, 1914, p. 137). Essa constatação levou o Reformador Orestes Guimarães a afirmar que era necessário investir na base. Segundo ele “a base é a Escola Normal”. [...].

Ainda o reflexo desta situação estava presente no estado catarinense ao ser apontado que funcionavam 215 escolas isoladas, sendo distribuídas da seguinte maneira: 81 do sexo masculino, 37 do sexo feminino e 97 mistas. Dessas escolas, 26 estavam vagas⁴¹. E quanto à formação dos professores para atuar nesta escola estavam assim distribuídos: 37 professores normalistas, 11 professores vitalícios, 35 professores efetivos, 67 professores provisórios e 39 professores interinos. (SANTA CATARINA, 1914, p. 09).

Evidencia-se que a escolha dos lugares para a fixação dos grupos escolares, demonstrava certa parcialidade política, levando-se em conta a densidade eleitoral, bem como a influência exercida daquela oligarquia municipal junto ao governo estadual. Para a consolidação do projeto de fortalecimento do estado republicano, os grupos escolares se encarregariam da tarefa de moralizar, regenerar a sociedade, instaurando as práticas de apresentação, a partir das datas cívicas, com a formação dos batalhões escolares, que desfilariam pelas ruas das cidades nas comemorações e, ainda, por intermédio das disciplinas e conteúdos cívicos, especialmente de História e de Educação Moral e Cívica.

E essa realidade ainda se fazia presente na década de 1920, como visualizamos no quadro 01, representado pelo número de escolas existentes no estado quando a maioria constitui-se de escolas isoladas. Embora existisse o discurso

⁴¹ A existência de tantas escolas vagas no Estado se justificava pelo distanciamento do chamado perímetro urbano de muitas das escolas isoladas. Além da justificativa acima, havia também outros empecilhos como, por exemplo, as condições precárias dos prédios, a falta de mobiliários e materiais, e de um local apropriado para a moradia dos professores fazia com que muitos acabassem por desistir de atuar junto às escolas das zonas mais distantes. (HOELLER, 2009, p. 63).

da educação moderna para toda população do estado, não havia condições de formação para os professores em sua totalidade, havendo então uma formação reduzida nas escolas complementares, que formavam professoras para atuar em escolas reunidas e isoladas. (TEIVE, 2008, p. 98).

Para compor essa reflexão sobre a formação dos professores catarinenses cita-se Guimarães quando sublinhava que quanto mais retirada a escola, como era o caso das escolas vagas, maior a dificuldade de ter professores titulados.

O número de professores diplomados que possuímos é bem reduzido e esta é sua maioria, devidamente colocado. Para as escolas vagas não aparecem candidatos, tendo o governo de aproveitar os serviços de pessoas não diplomadas, mas que se submetem ao exame de habilitação, cujo resultado, quase sempre, está longe de provar essa habilitação pretendida. Para conseguirmos um serviço de instrução pública generalizado por todo o território do Estado e correspondente a brilhante organização realizada no governo do ilustre Sr. Senador Vidal Ramos, organização que constitui a base para empreendimentos maiores, preciso se faz que tenhamos um corpo de professores aptos, rigorosamente capazes e um estabelecimento que forme esses professores, tornando-os dignos de sua elevada missão social. (SANTA CATARINA, 1915, p. 21-22).

Contudo, observa-se que como havia apenas uma escola normal no Estado de Santa Catarina, e essa se localizava na capital existiam poucos professores normalistas formados, portanto a exigência de formação em curso normal como indicada na Reforma recaía somente para os professores que lecionavam nos grupos escolares, sendo que nas escolas isoladas e reunidas a maioria dos professores era complementarista. E dessa parcela, alguns professores que atuavam na zona rural eram leigos, isto é, sem uma formação mínima para ensinar as crianças. O que determina a questionar sobre as relações existentes entre a formação dos professores e as escolas nas quais exerciam sua docência. Uma vez que existiam mais escolas isoladas do que grupos escolares e mais professores provisórios do que complementaristas e normalistas, é possível que a grande maioria dos professores provisórios estivesse direcionada à prática docente nas escolas isoladas. E esse fator com certeza determinaria a escolarização do ensino primário catarinense, uma vez que a partir da formação docente as crianças eram alfabetizadas.

No município de Porto União essa realidade estava refletida no funcionamento das instituições escolares, pois entre as décadas de 1920 e 1940, haviam 12 escolas isoladas, as quais eram oriundas da zona rural do município e contavam com um quadro docente formado por doze professoras, sendo nove professoras

complementaristas formadas pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso e três professoras provisórias sem formação concluída.

Outro fator predominante que implicava na contratação de professores para as escolas isoladas eram as condições precárias de suas instalações, consistindo não apenas uma realidade do Estado de Santa Catarina, como também esse problema era percebido no Estado de São Paulo e em outros estados da federação. O estado paulista apresentava semelhante problema em relação às escolas isoladas, sendo apontados em 1914 problemas como o espaço físico, considerado inadequado, seguido pela residência do professor, cuja distância em relação à sede da escola agravava sua assiduidade e pontualidade. (HOELLER, 2009, p. 32).

Para encaminhar o encerramento dessa discussão, conta-se novamente com os estudos de Teive e Dallabrida (2011, p. 21) que ressaltam a presença desse modelo escolar:

O grupo escolar representou a grande transformação do ensino primário pelo fato de introduzir inovações substanciais na cultura escolar. Sob o ponto de vista pedagógico, introduziu-se primeiramente a seriação do ensino primário com um período de quatro anos, onde cada série possuía um professor, esta determinação pedagógica implicava na definição de saberes escolares organizados nos programas de ensino.

Nesse ínterim, percebe-se que os grupos escolares trouxeram junto com a sua implantação a renovação pedagógica, permitindo que os alunos aprendessem de maneira mais qualitativa, visto que a seriação oportunizava cada série ter um professor e uma nova estrutura curricular, contribuindo para a organização escolar e para a preparação do aluno para os demais níveis de escolarização. De modo geral, ao longo da história dos grupos escolares, coube aos órgãos de ensino organizar os programas adotados pelas disciplinas da escola primária. Durante a primeira fase de implantação dessa nova modalidade de ensino no Estado de Santa Catarina, em 1911, a distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos primários de formação elementar, a transmissão do conhecimento se dava nas seguintes áreas do conhecimento: aritmética, linguagem, desenho, música, geometria, trabalhos manuais, história geografia, ciências físicas e naturais, educação moral e cívica. Assim, de igual maneira ocorreu na implantação dos grupos escolares do Estado, pois foi fruto do contexto político e de lideranças educacionais que estiveram empenhados em organizar o ensino no início do século XX, em que se vislumbrava a escola como

um meio de ação e transformação da sociedade que se desejava construir, mostrando que a escola era um alicerce rumo à modernidade.

Durante a época de abrangência da reforma Orestes Guimarães (1911 a 1935), ocorreu um grande crescimento da rede de ensino público estadual, pois através da sua expansão houve maiores possibilidades de instrução dos estratos sociais menos favorecidos. No entanto, ainda persistiu uma diferenciação significativa entre as políticas públicas endereçadas aos grandes e pequenos centros urbanos, entre os bairros centrais e periféricos das cidades, assim como entre os espaços urbanos e rurais.

1.3 MODERNIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO

No início do século XX eram muitos os traços de modernização da sociedade brasileira que estavam em movimento de expansão, entre eles se destacam o crescimento urbano, a remodelação das cidades com a abertura e pavimentação de ruas, construção de prédios, parques públicos, casas de comércio, iluminação elétrica, expansão das estradas de ferro, entre outros avanços. Nesse viés de modernização, a escola emergia como mais um dos símbolos do que se denominava de progresso e desenvolvimento.

É nessa direção que se trilha esta discussão, apresentando-se o cenário urbano do município de Porto União⁴² e sua expansão, uma vez que esta região serviu como entroncamento ferroviário e fluvial entre os municípios da região.

Nesse sentido, compreender a forma como essa cidade era entendida, delimitada, pensada e projetada pode ser indicativo dos procedimentos efetuados nesse espaço e que foram processualmente formando seus contornos urbanos. Para tanto, é fundamental identificar os elementos que permeiam tais fatores. Logo, não se trata apenas de elencar as leis e normas, detidas nos códigos de posturas, por exemplo, mas de compreender como tais regulamentações foram processadas, a que

⁴² Porto da União teve alterada sua denominação para Porto União da Vitória em 1855; Freguesia de União da Vitória em 1877; Vila de União da Vitória, 27 de março de 1890, data da instalação da Intendência Municipal da Villa de União da Victória, assim permanecendo até 20 de outubro de 1916, ano em que foi assinado o Acordo dos Limites entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, dando fim ao Conflito do Contestado iniciado em 1912. (GASPARI, 2005, p. 94).

necessidades procuravam atender as exigências impostas por uma sociedade moderna.

Ao longo da história, as cidades foram cenário de trabalho, de trocas de negócios, de festas e manifestações políticas. Para Cynthia Veiga (2010, p. 399), de certa forma, nas cidades materializou-se a criatividade humana, quase sem limites, no ardor de vencer a natureza. As cidades foram espaços também onde se disseminaram a escola, a escrita, a imprensa, o livro, templos e monumentos que perpetuaram ideias e valores.

Dessa forma, ao se estudar sobre uma região em particular, como é o caso da cidade de Porto União, abre-se a possibilidade de mostrar uma dada realidade através do viés regional, como aponta Silva:

[...] O estudo regional oferece novas óticas de análise do estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social [...]. (SILVA, 1990, p.13).

Nesses termos, é possível afirmar que a história regional proporciona um enriquecimento da historiografia porque também dá a possibilidade de validar as teorias dos estudos macros, sendo que muitas vezes confrontando esses estudos com as análises regionais eles se mostram inadequados ou incompletos. (FIORE, 2013, p. 06).

Segundo estudos⁴³ de Maria Julieta Cordova (2009, p. 65), entre o processo de luta pela posse e ocupação territorial e de valorização de princípios legítimos, norteadores de uma identidade regional, denota-se a busca por critério sócio históricos nos discursos e nas lutas simbólicas que então se tratavam, especialmente entre os detentores de capital cultural, seja no seio da academia, seja nos meios literários e artísticos a fim de que atingissem os enunciatórios legítimos.

No entanto, seguindo a reflexão proposta por Cordova, dialoga-se também com Pierre Bourdieu (2002) destacando-se as características de região:

⁴³ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. Tinguís, Pioneiros e Adventícios na Mancha Loira do Sul do Brasil: **o discurso regional autorizado de formação social e histórica paranaense**. CORDOVA, WEBER. Maria Julieta. 2009.

A região não é uma realidade natural, mas é estabelecida por um ato de vontade, um ato de poder, é antes de tudo, um espaço construído por uma gama de representações passa a ser um recorte que pode ser não físico, territorial e sim, cultural, econômico, e assim por diante construindo novas fronteiras para o conceito de região. As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular da luta de classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a divisão legítima do mundo social e, por esse meio, fazer e desfazer grupos (BOURDIEU, 2002, p.113).

Conforme ressalta Bourdieu (2002), o discurso voltado para construir a identidade regional é sempre performativo, pois designa uma realidade construída. Para ele, a região define-se pela oposição ao centro, assim a região está privada de seu capital simbólico e deve reivindicar sua existência.

Diante do viés regional pretende-se questionar como se constituiu o processo de modernização numa área de fronteira que anterior à sua divisão territorial era constituída como a mesma região.

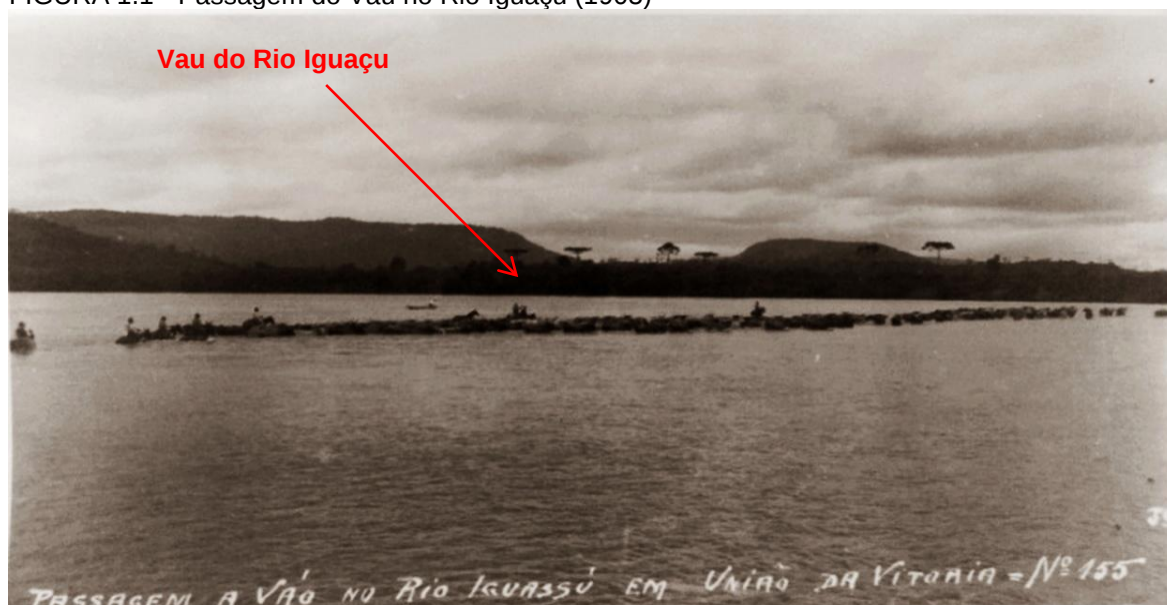
Igualmente, imbuídos por esses apontamentos remete-se então para a história local. Segundo Millis⁴⁴ (2002, p. 22), no ano de 1860, Porto União da Vitória gozava de regalias de ser um povoado com a “[...] primeira Capela de Nossa Senhora das Vitórias, em chão doado para a então paróquia de Palmas [...]”. E em 1876, já existia um povoado com cerca de duas dúzias de casas habitadas, na proximidade de Porto do Iguaçu.

Com a intenção de colonizar as terras à margem do Rio Iguaçu, o Coronel Amazonas de Araújo Marcondes, trouxe da cidade de São Francisco do Sul- SC, 24 (vinte e quatro) famílias de descendentes de alemães, os quais após instalarem-se na cidade, fundaram a Sociedade União e, por decorrência, foi fundada uma escola. Essa escola, ao mesmo passo de outras instituições culturais, tinha como um dos objetivos, preservar as tradições de sua etnia.

Com base na figura 1.1, é possível observar a passagem do gado sob a margem do Rio Iguaçu. Ao lado deste ponto de travessia, servia também como ponto de embarque e desembarque, constituindo o primeiro povoado da região de Porto União da Vitória.

⁴⁴ A Obra **Monografia de Porto União** foi escrita pelo Jornalista Hermínio Millis em 1943, e organizada para publicação pelos Historiadores José Fagundes e Joaquim Osório Ribas em 2002. Em razão disso faz-se referência a partir desta organização.

FIGURA 1.1 - Passagem do Vau no Rio Iguaçu (1905)



Fonte: Arquivo Municipal de União da Vitória-PR

E, notoriamente, o Rio Iguaçu tornava-se uma importante referência para a cidade, pois com a descoberta do vau houve um vasto crescimento do comércio, da passagem das tropas com o gado, além do transporte de mercadorias. O sal vinha do litoral para alimentar o gado de Palmas para os centros consumidores. Tendo em vista que com a abertura da estrada de Palmas até o vau e do vau até Palmeira, o movimento passou a ser intenso. E se as mercadorias viessem por terra, pela estrada de Palmeira até o vau, os cargueiros transpunham o rio, pelo vau, e seguiam para Palmas. Na época de estiagem o vau era muito utilizado por facilitar a passagem do gado sem perigos para o rebanho e para os tropeiros. (CORDOVAN, 2001, p. 26).

As primeiras casas de habitação foram levantadas na proximidade do Porto Iguaçu. Durante o tempo em que o principal fator da vida econômica da povoação consistia quase que exclusivamente em comércio de erva-mate, era o ancoradouro que ficava situado a pouca distância da atual ponte ferroviária, assiduamente movimentada por vapores e grandes lanchas que faziam o transporte para outros centros do Paraná até o Porto Amazonas. (MILLIS, 2002, p. 23).

Na figura 1.2 visualizam-se as primeiras habitações na Vila de Porto União da Vitória.

FIGURA 1.2 - Vila de Porto União da Victória (1905)



Fonte: ALVI - Academia de Letras de Vale do Iguaçu de União da Vitória-PR.

Observa-se na figura 1.2, o crescimento da cidade com base no número de casas e pelo formato das ruas; isso era resultado da inserção das etnias e colonizadores locais, assim como da constituição das particularidades arquitetônicas e topografia local. Do mesmo modo, afirma-se que cada cidade, desde os seus primórdios, possui as suas particularidades em relação ao desenvolvimento, em especial nas construções, na localização dos prédios públicos, igrejas, traçados nas vias e praças. Contudo, essas particularidades não estavam isoladas do movimento de modernização urbana em curso no contexto da *Belle Époque*.

Segundo Monarcha (1999, p. 64), o espaço urbano é pensado como um conjunto formado por partes ligadas entre si e que não podem ser examinadas unicamente em suas particularidades. A diferenciação e hierarquização desse espaço promovem a especialização das funções, além de permitirem o fluxo e a circulação de pessoas e mercadorias.

Para estimular o crescimento da região, foi construída a estrada de ferro, sendo inaugurada em 1906, o que favoreceu a instalação de serrarias e a intensificação da exportação de madeira, transformando-a na principal atividade econômica da região. Constata-se, portanto, que a inauguração das estações ferroviárias marcou nova época para as cidades, modificando o espaço social, além de favorecer o desenvolvimento regional, contribuiu também a economia local com a

entrada de saída de produtos, ampliando-se as oportunidades de trabalho nos diversos setores como nos restaurantes, hotéis, lojas e no serviço ferroviário.

A ponte metálica da Estrada de Ferro⁴⁵, construída sobre o Rio Iguaçu⁴⁶, foi outro exemplo de busca pelo desenvolvimento da região, servindo, posteriormente, como um dos marcos da divisa entre Porto União e União da Vitória, juntamente com a linha da estrada de ferro numa extensão de quatro quilômetros que separa Paraná e Santa Catarina. Essas obras alteraram o panorama sociocultural da cidade, pois foram construídos hotéis, centro comercial e praça, exercendo sua função socializadora ao servir de ponto de encontro entre moradores e visitantes da região. Ao se fazer uma retrospectiva histórica, considera-se importante registrar o contexto econômico e social da região, no caso rica em madeiras nativas.

De acordo com a Lei nº. 05 de 7 de outubro de 1905, a Câmara Municipal concede à Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, com isenção perpétua de foro, uma área de terreno no quadro urbano, com 43.540 m², no Largo Visconde Guarapuava, para a construção da Estação e mais dependências necessárias. (LIVRO DE ATAS, nº. 3 1905, p. 15).

⁴⁵ A existência de extensas florestas naturais de araucárias, ao longo da ferrovia fez com que esta atividade se tornasse a base da economia local. 35 anos mais tarde atingiu qualidade para exportar o produto da região. Inaugurou-se o trecho da linha férrea da estação de Paulo Frontin à estação de Porto União da Vitória (Vila de União da Vitória) no dia 26 de fevereiro de 1905, e em 1906 foi inaugurada a ponte provisória sobre o rio Iguaçu, para a passagem dos trens da Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande. (SILVA, 1933, p. 84).

⁴⁶ Rio Iguaçu na língua brasileira significa: Agua Grande. O rio Iguaçu, na época do seu desbravamento, constituía o ponto básico do grande projeto da conquista e descobrimento do Sertão de Tibagi. Era Caingangue a nação que, dividida em várias hordas, foi encontrada no terceiro planalto paranaense, por ocasião da conquista de Guarapuava e de Palmas. O rio Iguaçu é de grande importância ao Paraná, abrange a maior bacia hidrográfica do Estado, com cerca de, 57.329 km² no seu Estado de origem e mais 13.470 km² dos seus afluentes no Estado de Santa Catarina, perfazendo aproximadamente 70.800 km². O rio Iguaçu serve de divisa natural do Município de União da Vitória, com os Municípios de Porto União, Porto Vitória e Bituruna. (CORDOVAN, 2001, p. 21- 22).

FIGURA 1.3 - Ponte Metálica sobre o Rio Iguaçu (1906)



Fonte: Arquivo Municipal de União da Vitória-PR

Essa imagem reflete bem as palavras de Carlos Monarcha (1999, p. 59) quando aponta que no imaginário da época, o futuro pertencia à máquina a vapor associada ao trabalho e ao nível de civilização; o advento do maquinismo assinala o fluir do tempo, a quebra do isolamento geográfico e social e a aquisição do espírito cosmopolita.

Registros históricos de Silva (1920, p. 10) indicam que, em fins de 1909, ao transferir sua residência de Curitiba para União da Vitória, constatou as mudanças ocorridas, pois em 1900 a cidade “só tinha três ruasinhas e pouco mais de uma dúzia de casas aqui e acolá, desalinhadas”. A evolução da cidade foi constatada ao retornar para União da Vitória em 1909, verificando que estava associada com a chegada da estrada de ferro.

Na obra, *O Contestado diante das Carabinas* de Silva (1920, p. 10), é possível perceber as mudanças que se processavam na cidade:

Incrementada pelo tráfego da São Paulo - Rio Grande, tomara um desenvolvimento bem surprehendente. Novas ruas tinham sido abertas; novas construcções se erguiam; e os engenhos da serra, as olarias, os costumes, as oficinas e várias outras indústrias nascentes, eram attestados bem significativos da febril atividade comercial, que era de progredimento fazia despontar para futura e encantadora cidade parananese.

Com isso houve uma imensa contribuição para o progresso da região, tanto na agricultura quanto na indústria. Foram implantadas diversas indústrias no setor de eletricidade, fundição, curtume, móveis, olarias, serrarias, moinhos e erva-mate,

dentre outras. A representação construída pelo escritor inclui essa região no movimento de modernização das cidades. Em tom um tanto ufanista, Cleto da Silva registrou elementos importantes para o historiador problematizar e reconstituir a ambiência de modernização que se processava no interior do Paraná e de Santa Catarina, pois procurou catalisar as representações que a linha férrea e a ponte metálica traziam a uma região conformada por uma experiência tipicamente rural até aquele momento.

Mimoso Ruiz, no jornal *A voz do Oeste*⁴⁷, edição de 25 de abril de 1926, escreveu que os primeiros imigrantes teriam chegado a União da Vitória em 08 de junho de 1880. O escritor Cleto da Silva, em seu livro *Apontamentos Históricos de União da Vitória* (1933), afirmou que os primeiros colonos estrangeiros chegaram a 08 de junho de 1881, naturais da Alemanha e da Áustria; depois chegaram os poloneses e russos, em 1892. A imigração italiana teve início em 1897. (MILLIS 2002, p. 26).

Com a chegada dos escravos⁴⁸ na região foi iniciado o plantio de trigo, cevada, centeio e, conseqüentemente, instalaram equipamentos próprios para a moagem dos grãos. Eles influenciaram no desenvolvimento da cidade com a produção de moinhos para o beneficiamento dos grãos, além de introduzir os produtos coloniais à alimentação.

Outro aspecto relevante que contribuiu para estabelecer um sentimento de modernização da cidade foi a iluminação com lampiões a querosene nas ruas da cidade, em 1908. E, em 1909, aconteceu a inauguração do cinema Espindola, trazendo uma atividade cultural nova para a população. Ainda em dezembro de 1909, foi assinado o contrato de serviços de iluminação elétrica da cidade e arredores pelo prefeito Coronel Amazonas de Araújo Marcondes e o industrial Godofredo Grollmann. Esse ato consistiu em grande conquista para a cidade, considerando que foi a quarta cidade a receber energia elétrica do Paraná. (GASPARI, 2011).

⁴⁷ O jornal **A Voz do Oeste**, editado na cidade de Porto União, lançou sua primeira edição em 12 de dezembro de 1919. O referido Jornal era partidário da caravana de Victor Konder, tendo como redator e secretário o professor Estevão Juck e gerente Leonidas Menel. Os diretores do jornal foram os senhores Luiz A. Corrêa e Hermínio Millis. Sua ênfase era voltada para notícias de caráter político, notícias em geral e de caráter literário, suas publicações eram semanais.

⁴⁸ Segundo Thomé (2006, p. 325), o afluxo de imigrantes para as colônias de União da Vitória era constituído pela maioria de imigrantes europeus e descendentes de imigrantes egressos das colônias velhas do Rio Grande do Sul, do sul do Paraná e do sul e norte de Santa Catarina. Foram estas levas humanas que desbravaram as florestas e começaram a gerar riquezas na região.

Em 1910, chegaram à região, as empresas norte-americanas: “Southern Lumber Colonization Company” (madeireira que se instalou em Três Barras/SC, devastou e exportou as madeiras de lei, nativas da região) e a “Brazil Railway Company” que tinha por fim construir a estrada de ferro São Paulo - Rio Grande do Sul. Para isso empregou aproximadamente oito mil operários.

A construção da estrada de ferro possibilitou a instalação da indústria madeireira às margens da ferrovia. A ferrovia trouxe o desenvolvimento para a região sul e teve aspecto relevante na economia de União da Vitória e Porto União, na medida em que favoreceu o fluxo de produtos e intensificou a exploração madeireira e ervateira.

O Estado de Santa Catarina demonstrava sua preocupação com relação ao desenvolvimento da ferrovia, pois se vislumbrava nela o progresso, ou ainda algo que permitisse relacionar o futuro do seu Estado.

Identifica-se tal relação nas palavras do Governador Vidal Ramos (1910-1914:

E, se tivermos a felicidade de ver realizadas as outras estradas de ferro projectadas e em estudo, poderemos estar seguros de que nosso Estado será, então, um dos mais prósperos do Brasil. Para tanto só precisamos de viação férrea. As nossas riquezas naturaes e a variedade da nossa produção já foram brilhantemente patenteadas no memorável certamen de 1908, onde Santa Catarina conquistou um dos primeiros logares. Para que o nosso Estado atinja o grau de prosperidade para que foi destinado, só é necessário que chegue até nós o sopro de vida nova [...]. (SANTA CATARINA, 1912, p. 09).

Ao refletir sobre o enunciado do Governador, percebe-se a vontade em colocar o Estado no caminho do que se compreendia como modernização, ressaltando que o futuro promissor de Santa Catarina estava articulado também aos trilhos de ferro e vapor. A modernidade idealizada era perseguida por Vidal Ramos, como chefe de Estado, que elogiava os resultados obtidos na Exposição Nacional de 1908, e mesmo já transcorridos quatro anos, ainda se faziam lembrar recobertos de euforia.

Para o governador, o desenvolvimento do Estado era necessário e deveria acontecer em todas as localidades do Estado. Nesse sentido, afirmava que:

A vida municipal mereceu sempre apurado estudo de minha parte e as mensagens que tive a honra de apresentar a este ilustre Congresso, quer no atual período governamental, quer no que vae de 1902 a 1906, em que pela 1º vez coube-me a direção dos destinos do Estado, exprimem com clareza as minhas ideias, sobre as importantíssimas funções que o município desempenha no atual regime político. (SANTA CATARINA, 1913 p. 34).

No entanto, é possível pensar que os discursos contidos nos Relatórios do Governo eram elaborados para bem satisfazer a todos os públicos e mostrar sua eficácia governamental. A esse respeito citamos as palavras de Chartier (1994, p. 106):

O objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos, parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer.

Nesse aspecto, as palavras de Chartier (1994) são relevantes quando afirmam que os atores sociais estão sujeitos às relações de dominação pelo teor proferido nos discursos e, desta forma, cada ator social deve decidir pelo conhecimento que tem, qual discurso seguir e qual servirá de base para guiar sua postura em sociedade. Constata-se, todavia, que os atores sociais desenvolvem seus papéis na sociedade a partir da leitura de mundo que operam de uma dada realidade, isto é, que é interpretada e posta em prática. Assim, os discursos, o cotidiano, os valores e as ideias emergiam nas posturas dos sujeitos em suas relações sociais.

Encontra-se a representação das relações de dominação por parte dos governantes em seus pronunciamentos, procurando imprimir em sua fala a marca do governo que os representava, como se vê a seguir no discurso do Governador catarinense Felipe Schmidt (1914 -1918). Segundo ele, o Estado de Santa Catarina passava por um momento de ascensão na exportação, quando o velho mundo estava em guerra:

Não obstante a delicada situação econômica de todo o paiz, agravado pela crise financeira da União e, ainda mais fortemente, pelo estado de guerra reinante no velho mundo, o anno de 1915 foi um dos mais felizes que temos tido, sob o ponto de vista da nossa exportação. A grande procura de produtos agrícolas e mesmo a alta dos preços de quase todas as mercadorias manufacturadas contribuíram para estimular e aumentar a produção agrícola e industrial e animaram o commercio catharinense. (SANTA CATARINA, 1917, p. 65).

Esse cenário somou-se aos interesses de exploração da madeira pela concessionária Brasil Raywal Company, que detinha os direitos de construção da ferrovia em questão das áreas devolutas paralelas ao traçado ferroviário.

De acordo com estudo do pesquisador Crema (2012, p. 40), a exploração industrial da madeira foi administrada pela Lumber⁴⁹ do Brasil que se tornou a maior fornecedora de pinho para mercados platinos, somando o aumento das demandas nacionais, prejudicadas com o primeiro conflito mundial. As terras às margens dos trilhos eram comercializadas em projetos colonizadores pela Southern Colonization, todas subsidiárias do Sindicato Farquar, grupo de empresas que atuou no Brasil nas áreas de transporte ferroviário, colonização agropecuária, extração madeireira, uma holding da capital anglo-americano, controlado por Percival Farquar. Montaram-se duas serrarias modernas, uma localizada na vila de Três Barras-SC, servida pelo ramal ferroviário União da Vitória-PR a São Francisco do Sul-SC, sendo esta a maior serraria da América Latina. Outra situada na localidade de Calmon, servida pelo Trecho União da Vitória-PR a Marcelino Ramos-RS.

Nas palavras do Governador Vidal Ramos ficam claras as ideias de progresso e modernização pela exploração de madeira no Estado:

A exploração de madeiras promete aumentar extraordinariamente, não só devido à procura sempre crescente, como pela facilidade de transporte, em consequência, do desenvolvimento da viação. Possuímos já, além de um grande número de serrarias movidas pela Companhia Southern Brasil Lumber Company, a margem do rio Rio Negro, no lugar denominado Três Barras. Essa grande serraria em atividade desde algum tempo, pode produzir diariamente 1.041 duzias de taboas de 4 metros de comprimento. É lícito prever que será colossal a nossa exportação de madeiras, quando a viação férrea do Estado atingir as enormes florestas de araucária do planalto central. (SANTA CATARINA, 1912, p. 148).

A concepção de uma pretensa modernidade, engendrada no território catarinense, provocou enorme crise no modo de vida tradicional dos sujeitos sociais camponeses. O que para o regime republicano representava um avanço econômico e integrativo, para os camponeses era uma força desagregadora, somada à crise, ora latente, ora explícita, entre as forças políticas regionais, como por exemplo, os

⁴⁹ A Lumber era subsidiária do Brazil Railway Corporation, tinha como finalidade o corte de madeira e colonização com imigrantes europeus. Possuía a maior serraria da América do Sul. No auge serrava 900 m³ de madeira dia no município de Calmon. Possuidora de guindastes, os mais modernos, para subtrair a madeira do meio da mata contígua aos trilhos, da estrada de ferro. Os trilhos da estrada de ferro serpenteavam os principais pinhais, facilitando assim, a extração da madeira de araucária e imbuia. (TONON, 2010, p.169).

coronéis e oligarquias estaduais. Ao adentrar no campo, a modernização levou uma nova concepção de trabalho e ocupação de espaço, a terra deixou de ser um instrumento de sobrevivência para se tornar um bem econômico a ser explorado exaustivamente. Comprada ou litigiosa provocou um deslocamento dos camponeses. A resistência militar a República era vista não apenas como luta pela manutenção da terra, mas também como conservadorismo em relação às rápidas alterações estruturais e conjunturais que vinham se operando na região.

A realidade histórica do Paraná e de Santa Catarina está inserida na Região do Contestado. As vinculações estão na base pioneira da economia, calcada inicialmente no pastoreio, na erva-mate e no tropeirismo e, em seguida, na madeira. As duas cidades geminadas, Porto União e União da Vitória, constituíram uma única cidade. O território situado nos limites da disputa entre as Províncias do Paraná e Santa Catarina. Uma área de 48 mil quilômetros quadrados motivou uma disputa de mais de meio século entre as duas províncias. A disputa apresenta sua gênese na criação da Província do Paraná (1853). O litígio judicial e político, duradouro, entre os dois contendores ocorre como decorrência da falta de clareza no estabelecimento inicial de limites geográficos e cartográficos, no ato político de criação da Província do Paraná, desmembrada de São Paulo. (TONON, 2008, p. 155).

O Contestado⁵⁰ foi fruto de um movimento sócio histórico dotado de características próprias, delimitado entre os anos de 1912 e 1916; ocorreu na região disputada, política e judicialmente, entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, envolvendo a população sertaneja que vivia no interior catarinense e sul paranaense e as forças de segurança estaduais, o exército republicano, vaqueanos e coronéis. Na região do Contestado, a divisão territorial se dava pelos rios Iguaçu e Uruguai que

⁵⁰O movimento do Contestado foi um movimento social, dotado de características próprias. Delimitado a uma região de 48 mil Km², disputada política e judicialmente entre os estados do Paraná e de Santa Catarina. Este movimento envolveu a população sertaneja que vivia no interior catarinense e parte do território paranaense, ainda as forças de segurança estaduais, o exército republicano e os vaqueanos. O Movimento do Contestado apresentou uma racionalidade específica. Provocando uma inserção hermenêutica na compreensão das ações do passado, rompe com o exclusivismo de uma verdade dada, ler provoca “dicotomias” do autor que possui uma racionalidade própria. O Estado, como força política pretendia legitimar-se diante das mudanças que apontavam para a “modernidade” e, olhava os sertanejos como sujeitos sociais que impediam o progresso, desencadeando assim uma luta simbólica subjetivos. Os sertanejos empreendem uma luta simbólica objetiva e coletiva, alicerçada na “santa religião do Monge”. Detentores de uma atividade imaginante ancorada nas estruturadas de percepção e visão de mundo social do grupo, o que explica e esclarece o sentido e a forma de ação. A dicotomia entre lutas simbólicas explica parcialmente a dureza do conflito e o resultado catastrófico para os sertanejos. O primeiro confronto dos sertanejos com as forças oficiais repressoras se dá 1913, na localidade de Irani. (TONON, Eloy. Os monges do Contestado: Permanências, predições e rituais do imaginário, Palmas: Kaygangue, 2010).

faziam parte do Paraná e, conseqüentemente, também era “passagem” entre São Paulo e o Extremo Sul do País.

Em 1912, iniciaram-se os conflitos do Contestado, fazendo da cidade ponto estratégico de desembarque das tropas vindas pela Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande e entreposto da Campanha do Contestado, onde foram instalados hospitais para cuidados das tropas federais até 1916.

Cabe ressaltar que o Contestado, como fruto da questão política da época, tinha como um dos eixos a luta dos sertanejos⁵¹, desarraigados do seu espaço e de seus valores éticos e morais fundamentais, que passaram a formar um enorme contingente de sujeitos sociais que perambulavam pelas estradas em busca de sobrevivência material. Na romaria, em busca de um novo espaço geográfico, surgia um movimento de rebeldia, de busca pela terra e, para tanto, era preciso produzir práticas e estratégias de defesa para contrapor às forças invasoras, neste caso enviadas pelos coronéis, pelos militares e forças políticas.

Outro fator importante que se constitui no alicerce da revolta dos sertanejos era a instabilidade social no território Contestado, que tratava da exclusão destes sujeitos de suas terras em decorrência da construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande. De acordo com Paulo Pinheiro Machado (2004), a empresa concessionária para a exploração da linha a *Brasil Railway* era também responsável pela exploração das terras. Portanto, era destinado a esta companhia o domínio sobre os terrenos devolutos das margens até 15 km de cada lado por posseiros e caboclos; a companhia valeu-se, então, do contingente armado. Bem como, nesse período houve incessante prática de grilagem por parte da Companhia Ferroviária.

A ferrovia ficou historicamente vinculada aos fatos circunstanciais do Contestado, foi também utilizada como meio de transporte pelas forças militares onde as estações ferroviárias se transformaram em pontos estratégicos das tropas em ação. Por ser entroncamento rodoferroviário, a cidade funcionou como ponto de parada das tropas para organização. Funcionava, também, como ponto de descanso na retirada. Pois aqui funcionavam os chamados hospitais de sangue, atendendo os

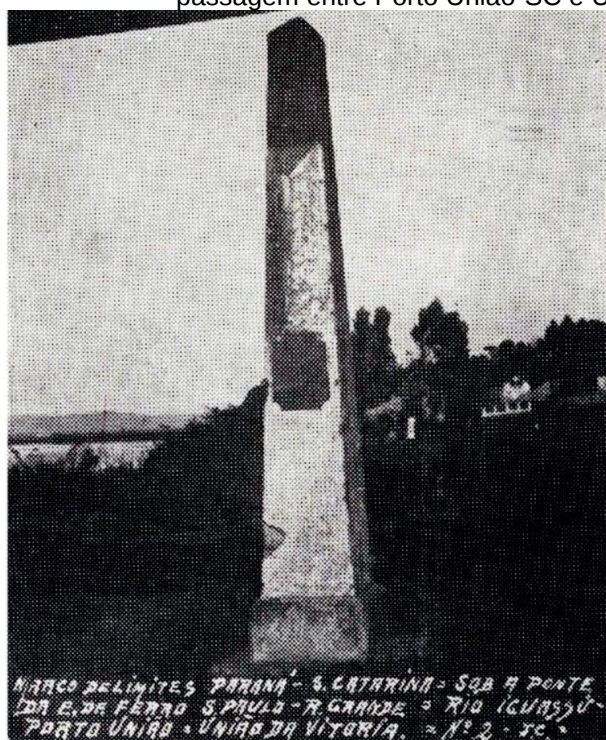
⁵¹ A instalação da Companhia Brazil Railway Corporation, no território Contestado, significou para o sertanejo, a destruição das matas e ervais, que eram fonte de subsistência, sendo que cerca de vinte mil sertanejos, viviam nesse território de disputa, dedicando-se ao extrativismo da erva-mate e baseado na agricultura de subsistência. Com a implantação desta Companhia, além do impacto econômico gerado, provocou ainda um impacto ambiental, e principalmente, um grande processo de exclusão social, que teve sua consequência maior embates e um movimento armado. (TONON, 2012, p.189).

feridos da guerra. Sendo que as lutas mais próximas aconteceram nos municípios de Matos Costa e Calmon. (MILLIS, 2002, p. 37).

Após o Acordo dos Limites entre Paraná e Santa Catarina, que ocorreu em 20 de outubro de 1916, os catarinenses incorporaram a área do território do Contestado havida do Paraná e nela criaram os Municípios de Mafra, ao sul do Rio Negro- PR e de Porto União, ao sul de União da Vitória. Em consequência, a cidade de União da Vitória foi dividida pelos trilhos da ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul.

Na figura 1.4, visualiza-se o marco divisório das cidades de Porto União e União da Vitória. Este monumento foi representado em forma de pilar de seção quadrada, feito de concreto e medindo cerca de 3 metros de altura. Está localizado à margem esquerda do Rio Iguaçu, embaixo da ponte da Estrada de Ferro, instalado no ano de 1919. Havia inserido no monumento uma placa com a seguinte inscrição: PARANÁ, no lado de União da Vitória, na parte superior, e na parte inferior SANTA CATARINA: Este Marco foi inaugurado no Governo do Dr. Delphin Moreira Urbano Santos; sendo Ministro da Justiça, Dr. Urbano Santos; Presidente do Paraná, o Dr. Affonso Camargo; Governador de Santa Catarina, o Dr. Hercílio Luz, no lado de Porto União. (RIBEIRO, 1967, p. 40).

FIGURA 1.4 - Marco de Limites- Paraná Santa Catarina, sob a Ponte de Ferro (São Paulo- Rio Grande) passagem entre Porto União-SC e União da Vitória-PR (1919)



Fonte: Coletânea Cinquentenário de Porto União

Esse marco simbolizava a divisão territorial entre os Estados do Paraná e Santa Catarina e, ao mesmo tempo pela sua localização, afirmava que as duas cidades mesmo separadas geograficamente, permaneceriam unidas pelo Rio Iguaçu, pelos trilhos da estrada de ferro, enfim pela própria constituição de sua história.

Segundo Millis (2002, p. 27), os limites foram uma questão delicada e de difícil solução no Paraná, ou seja, a disputa pela posse na região era de cunho mais político que econômico, sendo que ambos tinham por objetivo garantir seu território. No entanto, para chegar ao Acordo de Limites, houve toda uma ideia em evolução, considerando o desenvolvimento da sociedade atrelado a fatores culturais e educacionais da região, bem como ao início da Escola Pública, propiciando transformações. Em 1916, foi assinado o acordo de limites entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, encerrando a pendência instaurada no decorrer do Conflito do Contestado, dando fim ao problema de limites de territórios.

As fontes estudadas revelam que a cidade de Porto União da Vitória constituiu-se as margens do Rio Iguaçu por onde transitaram pessoas e riquezas, estruturando-se com base nos tropeiros, sertanejos e imigrantes possuidores de raízes socioculturais. Esse contexto, comum a ambas as cidades, ao mesmo tempo em que dividia a fronteira, aproximava as cidades, deixando fluir por sua linha divisória os costumes, o conhecimento e a devoção cívico-patriótica.

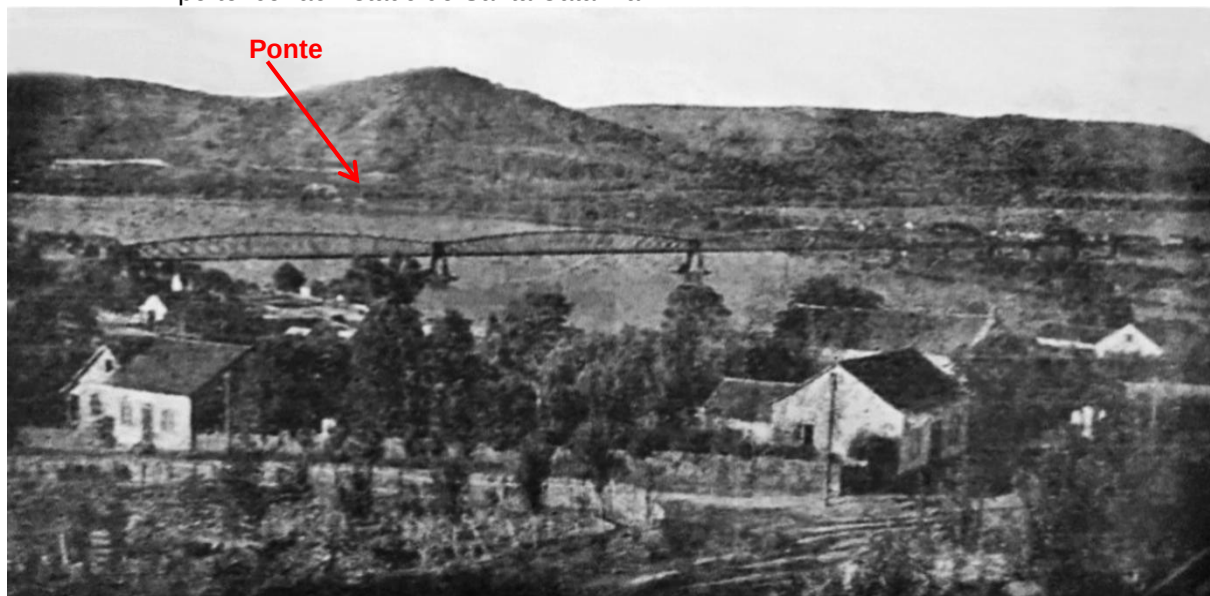
Nesse viés de divisão territorial, em virtude do Acordo dos Limites, o município de Porto União foi incorporado ao território catarinense, a 25 de agosto de 1917, pelo Decreto nº 1.147, sendo criado como município em 05 de setembro do referido ano; nesse ato esteve presente o Secretário Geral do Estado de Santa Catarina, Dr. Fulvio Aducci que empossou o primeiro prefeito, Dr. Cesar de Almeida e os primeiros conselheiros municipais.

Diante do exposto, visualiza-se a criação das cidades como fruto de um movimento sócio histórico. Febvre (2004, p. 35) afirma que a reorganização das cidades se dá na diversidade, com “[...] pedaços e entulhos arrancados de unidades históricas anteriores, elas mesmas feitas de pedaços, de entulhos, de fragmentos de unidades anteriores.”

A figura 1.5 é um exemplo disso, pois demonstra a divisão territorial entre os municípios de Porto União e União da Vitória. Ao fundo está a ponte férrea, sinônimo de progresso para a sociedade local e a área urbana ainda pouca habitada, sendo

neste período iniciado a abertura de ruas, travessas e organização da estrutura arquitetônica da cidade.

FIGURA 1.5 - Cidade de Porto União em 1917. No ano de sua criação, quando suas terras passam a pertencer ao Estado de Santa Catarina



Fonte: ALVI- Academia de Letras Vale do Iguaçu de União da Vitória-PR.

Abaixo segue um fragmento da transcrição da lei n. 1.147 de 25 de agosto de 1917:

Art. 1. O território que passa para a jurisdição do Estado, em virtude do acordo homologado por Lei da Republica n.3.304 de três de agosto do corrente anno fica política, administrativa e juridicamente, dividido em quatro municípios, constituindo cada um deles uma comarca, pela forma seguinte: 2) Município e comarca de Porto União, com sede na cidade de União da Vitória, que passará a ter o mesmo nome do município e comarca. O seu território é delimitado pelos rios Iguassu e dos Pardos, desde a ponte da estrada de ferro até ao encontro deste último rio com a estrada das Perdizes, nas proximidades do lugar Reichardt, por esta estrada até a linha que divide as aguas do Iguassu e Uruguay, por este divisor até frontear a mais alta cabeceira do rio Caçador, pór este e pelos rios do Peixe e 15 de novembro até a cabeceira deste que mais aproximar-se da nascente do rio Jangada e por ele e pela linha dos limites com o Estado do Paraná até a ponte da estrada de ferro no rio Iguassu. (PORTO UNIÃO, 1917, p. 4-7).

A lei alardeada anteriormente teve por escopo estabelecer a jurisdição do território que até então pertencia ao estado paranaense, sendo que após a sua vigência, o poder sobre este território passou a ser exercido pelo Estado de Santa Catarina.

Com a aderência deste território ao Estado de Santa Catarina e com a criação de um novo município, conseqüentemente foi necessária a implantação da Comarca de Porto União para a soberania do território incorporado; assim sendo, fez-se necessário a delimitação do território, para que então o Estado de Santa Catarina, desde o início da vigência da lei que instituiu o novo município de Porto União, pudesse exercer a jurisdição no sentido territorial, sem que fossem ultrapassados quaisquer limites, tanto no sentido jurisdicional como de competência entre as duas cidades e os dois estados confrontantes.

Destarte, conforme o texto da lei nos exprime, o Estado de Santa Catarina passou a ter soberania nos limites territoriais por ela estabelecidos, vedando a partir da sua vigência, qualquer interferência do Estado Paranaense, pois passou a não mais existir conflitos de interesses entre os dois Estados. Na sequência, cita-se a Acta da sessão de instalação do Município de Porto União.

Acta da sessão de instalação do Município de Porto União, Estado de Santa Catarina em 5 de setembro de 1917.

Aos cinco dias do mez de setembro de mil novecentos dezesete, nesta cidade de Porto União, Estado de Santa Catharina, no edifício escolhido para sede do Governo Municipal, presentes os Exmo. Snr. Dr. Fulvio Aducci, Secretário Geral do estado representando o Exmo. Snr. Dr. Governador do Estado de Santa Catharina, e os Snrs. Hermenegildo Marcondes, João Clausem, Francisco de Souza Bacellar, Braz Fiorenzani, Silvio Carneiro, Bento Correia e Eclides Thomé da Silva, Nomeados por decreto n.º 911 de 31 de Agosto do Govêrno do Estado, para exercerem nos termos da Lei n. 1147 de 25 de agosto do corrente anno, as funções de membros do Conselho Municipal deste município de Porto União, creado pela Lei e abrangendo os territórios situados dentro dos seguintes limites: pelos rios Iguassú e Preto, desde a ponte da estrada de ferro até ao encontro deste último rio com a estrada das perdizes, nas proximidades do lugar Reichardt por esta estrada até a linha que divide as aguas (que divide) do Iguassú e Uruguai, por este divisor até frontear a mais alta cabeceira do rio Caçador por este e pelos rios do Peixe e 15 de novembro até a cabeceira deste que mais se aproxima-se da nascente do rio Jangada e por ele e pela linha de limites com o Estado do Paraná até a ponta da estrada de ferro no rio Iguassú, assumiu a presidência o mais idoso nos nomeados Snr. Francisco de Souza Bacellar que declarando aberta a sessão e estando todos de pé prestou o compromisso de bem e fielmente exercer as funções de membros do Conselho Municipal deste municipio. Em seguida os demais conselheiros prestaram nas mãos do referido presidente ad-hoc o compromisso legal.

Em nome do Conselho fallou o Conselheiro Francisco Bacellar que agradeceu a honra da invistidura que lhe fora dado pelo Exmo Snr. Dr. Governador do Estado.

Por último falou o Exmo Snr. Dr. Secretário geral do Estado que em nome do governo filicitou os habitantes deste municipio pelo grande acontecimento a que lhe foi dado assistir e fazia votos para que todos unidos trabalhassem pela prosperidade deste Muninicipio, pela grandeza do Estado de Santa Catharina e pela felicidade do Brazil Republicano.

Em seguida foi encerrada a sessão do que para constar lavrou-se a acta que eu Euclides Thomé da Silva escrevi e assigno. (PORTO UNIÃO, 1917).

No desenvolvimento do município de Porto União destacam-se os seguintes acontecimentos: o primeiro Fórum de Porto União, um dos prédios mais antigos dessa cidade, foi inaugurado em 1913, pela então Província do Paraná. Sua construção iniciou em 1911, funcionou até junho neste prédio, quando desta data passa a funcionar o Grupo Escolar Professor Serapião⁵², a primeira Escola de Porto União da Vitória. Esse Grupo Escolar teve uma particularidade, pois foi construído pelo Governo do Estado do Paraná em território que, em 1917, passaria a pertencer ao Estado de Santa Catarina. As instalações físicas do lado de Santa Catarina foram ocupadas pelas Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, pertencendo então a Santa Catarina.

Conforme denota-se na Portaria datada entre os anos 1917 a 1927, encontramos no Projeto 12^{a53}, representada a dimensão territorial de Porto União:

O Conselho Municipal de Porto União decreta:

Capítulo 1º

Art. 1º – O perímetro urbano da cidade de Porto União, compreende a área abrangida, pelos seguintes limites: Margem esquerda do Rio Iguassu, a começar na divisa dos terrenos da propriedade do Dr. João Teixeira Soares, até a Ponte Metálica da estrada de ferro, São Paulo- Rio Grande, dahi pelo eixo da linha férrea a frontear a Rua Mal. Deodoro, por esta a sair nas linhas divisórias dos terrenos do dito Dr. João Teixeira Soares, e por esta linha abaixo a fechar o perímetro no Rio Iguassu.

Art. 2º - Os terrenos devolutos compreendidos, na área acima só pode ser concedidos a requerimento do pretendente os seu legitimo procurador, sob as condições prescriptas por este código e demais leis que regularem o assumpto.

Art. 3º - Nenhum lote urbano poderá conter mais de 22 metros de frente, com os fundos na metade da distancia da rua que ficar aquella onde for requerido o terreno.

Art. 4º - Uma vez concedido o lote, o requerente fica obrigado a edifica-lo no prazo de no máximo um anno, contando da data do despacho, e fecha-lo dentro de dois mezes sob pena, de caducidade da concessão.

Art. 8º - Os prédios a serem construídos no perímetro urbano, nas ruas Prudente de Moraes, 7 de setembro, e Praça Mattos Costa, deverão ser construídos com tijolos, ou somente frente de tijolos.

⁵² O Grupo Escolar teve como dia de Inauguração, 02 de junho de 1913, no alto da Igreja Matriz de Porto União-SC, as aulas eram ministradas pela professora Amazília. O Edital de Notificação, que deu início ao processo de Tombamento da Escola Estadual Professor Serapião (Curitiba, 27 de outubro de 1988) feito pela Curadoria do Patrimônio Histórico e Artístico da Secretaria de Estado da Cultura, assinado pelo Curador do Patrimônio Histórico e Artístico Marcio Alzamora, afirma que a Escola Professor Serapião foi fundada em 1913. Segundo a informação constante no documento (Processo de Protocolo n.º 472770-3), o referido prédio do 3º endereço (que é o mesmo atualmente): situado em frente à Praça Coronel Amazonas, foi construído no ano de 1917 (com a administração de Affonso Camargo) e ocupava uma área de 325.00 m². Seu estilo foi classificado como eclético e foi construído em alvenaria de tijolos.

⁵³ O projeto 12 referiu-se a respeito de áreas afastadas, interioranas do município. O projeto 12-A, em continuidade acerca das delimitações, refere-se ao perímetro urbano, bem como os modelos a serem seguidos em suas construções, para uma padronização para a constituição de um centro.

O desenvolvimento urbano dos municípios do interior do Estado era indispensável enquanto política de modernização. Isto garantiria a presença do Estado, a permanência deste pressuposto era o que impulsionava o progresso, ou seja, analisando os registros acima mencionados, percebemos que as feições do modo administrativo estavam voltadas para a dimensão territorial e para a organização do centro da cidade, onde este movimento expressa o progresso material, bem como os projetos urbanísticos retratam traços de modernização existentes na época e que se almejava construir no interior do Estado. Essas medidas modernizadoras, empregadas nas localidades do interior do País, estavam em consonância com a política nacionalista, intensificada no período Republicano e, estendidas até o Estado Novo.

No entanto, de acordo com Malcolm Bradbury (1989, p. 77), as cidades modernas utilizavam-se de tecnologias e remodelação do espaço urbano:

[...] A cidade moderna se apropriou da maioria das funções e meios de comunicação da sociedade, da maioria da população e dos limites mais avançados de sua experiência tecnológica, comercial, industrial e intelectual. A cidade se transformou pela modernidade, enquanto ação social, remodelando suas ruas, é ao mesmo tempo o centro da ordem social existente e fronteira criadora de seu crescimento e transformação.

Assim, visualiza-se a remodelação das ruas iniciada pelo município de Porto União como sendo fruto do ideário de modernização inspirada na capital do Estado, ou seja, em Florianópolis a modelação ocorreu no início do século XX; com o intuito de realizar uma verdadeira cruzada saneadora e remodeladora em Florianópolis, que ficou conhecida como a época do bota abaixo, pois segundo os dirigentes era preciso remodelar, reordenar, reinventar a cidade e saneá-la e ajustá-la, de acordo com os novos códigos de organização social e higienista importado da Europa e erradicado para todo o Brasil. A inauguração de obras de higienização e de saneamento, bem como a instalação de luz, rede de esgoto e água, calçamentos e ajardinamentos contribuíam para o que Estado catarinense entrasse na marcha da modernização. (TEIVE, 2008, p. 90).

É nesta direção que o município de Porto União percorria logo após sua criação em 1917, sendo o espaço urbano fortemente marcado pela intervenção direta do poder público, que operou grandes mudanças na infraestrutura da cidade, dentre as quais se podem destacar: a remodelação do perímetro urbano, nas ruas e praças,

a instalação de luz elétrica, abastecimento de água e a padronização da fachada dos prédios na área central.

A cidade, após sua criação, contava também com o desenvolvimento da ferrovia que servia de acesso aos centros coloniais de Porto União, demonstrando o traço do progresso: a variante da Rede Viação Paraná-Santa Catarina que ligava a São João, e a ampla estrada de rodagem ligava a sede aquela mesma localidade. Além da ferrovia, neste período, também se destacava em Porto União a produção de cereais que abasteciam a cidade. (MILLIS, 2002, p. 23).

Destaca-se também a instalação de energia elétrica no município e territórios vizinhos, trazendo dessa forma um dos símbolos da modernização para o distrito de Valões, pertencente a Porto União; este acontecimento foi de grande importância para comunidade local, teve seu contrato de instalação assinado em 01 de setembro de 1924. Acontecimento este que sinalizava indícios de modernização para um município recém-criado.

A introdução da energia elétrica dinamizou a produção industrial com novos equipamentos, iluminou praças, ruas e residenciais, ampliou a comunicação com o telefone; os meios de transporte aceleraram os ritmos de vida, pois os trens, os bondes e automóveis ganharam espaços privilegiados nas cidades, permitindo o rápido e grande fluxo de pessoas e mercadorias.

Destarte, era o município de Porto União constituído em 1930 por oito distritos, com área global de 4.965 quilômetros quadrados e a sua população estimada em 15.526 habitantes. (MILLIS, 2002, p. 49). Entre 1930 e 1945, o município sofreu os impactos do Governo de Getúlio Vargas⁵⁴, acompanhado da Ditadura. Neste período havia, por consequência da 2ª Guerra Mundial, falta de inúmeros produtos de gêneros alimentícios, o café, trigo e o sal, além de faltar querosene e óleo para os veículos.

No início de 1938, Porto União inaugurou um campo de pouso para aviões de pequeno porte. Este acontecimento repercutiu de maneira significativa em toda região, sendo ampliadas suas linhas áreas na década de 1950, com os serviços aéreos das Empresas Cruzeiro do Sul, Real e da Varig. As aeronaves usavam o campo de

⁵⁴ Em 1930 [...] Toda a nação se incorporou ao movimento revolucionário, porque era um caminho novo que se abria. Antes da Revolução de 1930, o Brasil era governado pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo. Através de eleições fraudulentas, estas oligarquias se mantinham no poder e conseguiam alternar, na presidência da República, políticos que representavam seus interesses. Esta política, conhecida como “café-com-leite”, gerava descontentamento em setores militares (tenentes) que buscavam a moralização política do país. (FIORI, 1991, p. 102).

aviação de União da Vitória, pois a construção de outro campo em Porto União, na área do Capão Grande, atual (Área industrial) nunca foi concluída.

Segundo Gaspari (2011, p. 160), concluída em 1941, a construção da nova Estação Ferroviária sob o projeto do Engenheiro João Wenceslau Ficinski Dunin e construída pela firma Irmãos Thá de Curitiba, e sob a direção técnica do Engenheiro Civil Dr. Algacyr Guimarães, foi então inaugurada a Estação Ferroviária⁵⁵, mais precisamente em 15 de agosto. A “Estação União”, como foi nomeada, prestava serviços ferroviários para a região dos municípios de Porto União e União da Vitória, e se tornou ponto de referência dos principais eventos da época, sob o influxo da necessidade de se criarem alternativas urbanas para melhorar o transporte e o entorno da Estação.

[...] Realizava-se, assim, o sonho tão desejado pela população e pelos ferroviários, em especial, a memória de pessoas que moravam ou trabalhavam nas áreas próximas a ferrovia, ou faziam parte da família dos ferroviários; constituem-se num marco significativo na construção da cidade, que emergia por meio de suas percepções e sentimento de pertencimento social [...]. (GASPARI, 2011, p. 161).

O seu elo em forma de um arco conforme denota-se na figura 1.6 sinaliza a união dos dois Estados, principalmente por sua arquitetura demonstrar que as suas bases de sustentação são divididas entre as cidades de Porto União e União da Vitória. A construção apresentava sala de ambos os lados, assim como guichês para venda de passagens, salas de espera para passageiros, salas de escritórios, plataformas de embarque e desembarque em ambos os lados. E em cima havia várias salas de escritórios, gabinetes dos chefes, sala de espera para atendimento de clientes e funcionários, banheiros, etc. De uma plataforma (PR) para outra plataforma (SC) foi construído um túnel para os transeuntes e passageiros. (GASPARI, 2011; WEIGSDING, 2007).

⁵⁵ Após o Acordo de Limites, estruturaram-se duas cidades em dois estados diferentes, portanto houve a preocupação de construir mais uma estação férrea. Havia duas estações pequenas em construção de madeira, a estação de Santa Catarina localizava-se no centro da cidade de Porto União, e a do Paraná, estava distante apenas 500 metros, o trem parava nas duas estações, uma servia para transporte de cargas e encomendas e outra para passageiros. [...] nos boletins da RVPSC, dos anos 1930 aparecem duas estações, muito próximas, tão próximas que o trem saía de União da Vitória e chegava a Porto União em dois minutos. (GASPARI, 2011, p. 150).

FIGURA 1.6 - Divisa dos municípios de Porto União e União da Vitória (1942)

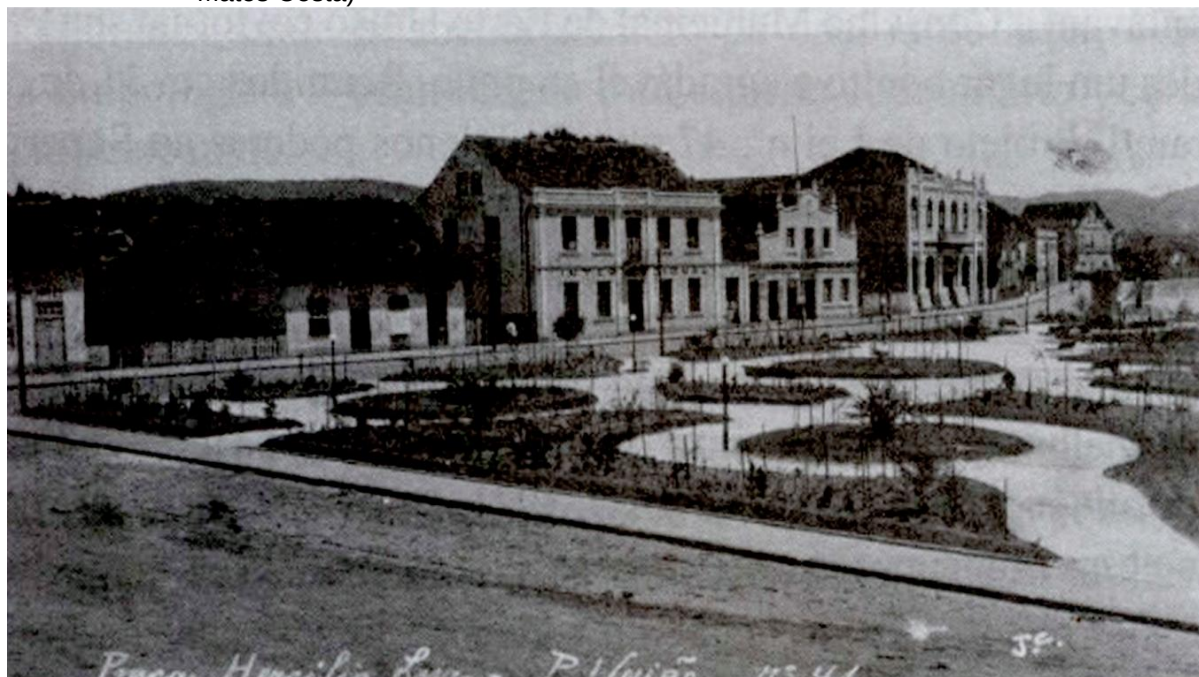


Fonte: Acervo Fundação da Cultura de União da Vitória-PR

A esse respeito Carlos Monarcha (1999, p. 30) descreve que essa concepção organizativa das cidades almejava a racionalização do espaço urbano, formulando como rede de conexões que viabilizem a circulação, ou seja, o traçado das ruas e avenidas, pontes, jardins e praças públicas e quando possível o centro urbano estar próximo às estações de trem. Estas inovações estavam intimamente ligadas com o princípio estruturante da sociedade moderna.

A Estação Ferroviária, um dos locais mais movimentados das cidades, fica próxima da Praça Matos Costa, assim anteriormente denominada, e com atual denominação de Praça Hercílio Luz, em função do embarque e desembarque de passageiros. Essa praça foi uma realização marcante na estruturação urbanística da cidade, como espaço de lazer e elo com a estação ferroviária, constituindo-se ambas em espaços de sociabilidade. Na figura 1.7, destacam-se o ajardinamento inicial da praça, os elementos que compõem o cenário urbano, ao fundo o Hotel Internacional, a Lanchonete O taco de Ouro e outras obras arquitetônicas. Nesta foto, vê-se ainda a localização central da praça, permitindo reforçar ainda mais sua importância para a cidade, uma vez que ali era ponto de encontro entre visitantes e moradores locais.

FIGURA 1.7 - Praça Hercílio Luz em Porto União em (1920) (Anteriormente denominada de Praça Matos Costa)



Fonte: Gaspari (2008)

Segundo Gaspari (2008, p. 141), com a construção da nova Estação Ferroviária em 1942, a Praça Hercílio Luz foi alvo de atenções por parte dos dirigentes municipais da época. Esta preocupação em modificar o espaço físico da praça fica evidente na matéria do jornal local O Comércio.

Motivado pela ereção da Estação-férrea da Rede Viação Paraná-Santa Catarina, a qual tomou a denominação União, está passando por grande reforma a Praça Hercílio Luz, desta cidade, tendo já sido dali removida a maior parte de arvores, que formavam o Jardim Benjamim Constant, bem como demolido o Coreto municipal. Segundo o traçado pelo competente profissional Dr. Algacir Guimarães, se bem que fique menor, terá todavia, aspecto moderno, com o que lucrará a cidade, no seu principal centro. (O COMÉRCIO, 1941, p. 1).

Observa-se que ao modificar a praça da cidade, retirando a grande arborização existente em seu entorno, desejava-se obter um espaço maior para circulação, ou seja, considerando que com a Estação Férrea a movimentação de pessoas tanto da comunidade quanto viajantes seria maior, o espaço físico deveria se adequar às novas necessidades urbanísticas da cidade em desenvolvimento.

A mentalidade de embelezamento dos jardins e praças era presente no início do século XX em todo o Brasil, pois era um elemento forte que caracterizou a transformação das paisagens das cidades. A paisagem é a consciência humana

diante de um ambiente, produto do seu potencial imaginativo e criador, uma contemplação visual formulando significados e novas imagens. (SEGAWA, 1996, p. 219).

Em 1967, de acordo com Ribeiro (1967, p. 75), o município possuía a extensão de 24 km de estrada de rodagem estadual, sendo que as estradas municipais somam-se 25, perfazendo um total de 614 km. A Rêde Viação Paraná Santa Catarina, pertencente da Rêde Ferroviária Federal, através da linha São Francisco do Sul, possibilitava a sua ligação com todo o sistema fluvial navegável, através dos rios Iguaçu e Timbó. Sua população era de 26. 500 habitantes.

A história é também mudança; e a história do município de Porto União nos permite observar as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, uma vez que apresenta uma peculiaridade, pois teve seu início atrelado a outro Estado, passa por uma disputa territorial no conflito do Contestado e, então se constitui município pertencente ao Estado de Santa Catarina.

1.3.1 Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso: expressão da modernização e da Pedagogia Moderna em Porto União

Insta salientar que, antes de se adentrar no mérito acerca do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso⁵⁶, são necessárias descrições do processo histórico da educação em Porto União, pois ainda são poucas as pesquisas que retratam uma visão geral da história da educação dessa região. Assim, mesmo que assentada em uma visão genérica, consideramos importante apresentar alguns elementos para compreender que a educação nessa região esteve demarcada por escolas particulares e escolas estatais. Ao apresentar as características da escola primária, pretende-se mostrar os elementos que constituíram sua formação, o mestre-escola, a criação das Escolas Reunidas e o Grupo Escolar acima mencionado.

⁵⁶ Segundo Millis (2002), o patrono da escola Professor Balduino Antônio da Silva Cardoso levava o nome do mais completo mestre escola da capital de Santa Catarina. Balduino Antônio da Silva Cardoso nasceu na cidade de Desterro, em 03 de fevereiro de 1838, foi educado Colégio de Padres Jesuítas onde recebeu uma formação religiosa e cívica. Ingressou no magistério como professor particular, e aos 30 anos foi nomeado professor público para reger uma escola isolada da capital. Após apontar-se retorna a Florianópolis e continuo lecionando particular, e também na Escola Noturna da Liga Operária. Faleceu em Florianópolis em 21 de junho de 1911. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUINO CARDOSO, s/d).

Na vila de Porto União da Vitória, o primeiro modelo de escola foi a Casa Escola; sendo esta de ordem particular e sob o comando do professor Raimundo Colaço, o primeiro Mestre-Escola⁵⁷ do município, essa casa escola funcionou nos anos de 1870 a 1876. A área ocupada pela urbanização era ainda pequena, mas já há registros da Primeira Escola. De acordo com José Júlio Cleto Silva (1933, p. 40-41), entre 1868 e 1876, no período imperial havia a referência da:

[...] escola do mestre Raimundo Colaço, que foi o primeiro do povoado, era onde hoje está o Colégio Santos Anjos [...] dos alunos da Escola do Mestre Raimundo Colaço, o aluno mais velho era o Sr. Manuel Gaspar de Miranda, que ainda agora (1933), é vivo e reside no Distrito de S. João dos Pobres, onde tem exercido vários cargos públicos de eleição nomeação.

Entre 1877 e 1879, Silva (1933, p. 41) destaca que chegava a Porto União da Vitória o segundo Mestre-Escola, pois “o mestre Raimundo Colaço, há esse tempo já havia sido substituído na escola primária, por Cipriano Mendes Sampaio, que lecionou a Domingos Pacífico e outros piás da povoação”.

De acordo com Marta Carvalho (1998, p. 43), esse modelo de professor, “mestre-escola”, aparece como mediador de uma educação letrada para pequenas parcelas da sociedade, na maioria pertencente à elite, constituindo-se enquanto elo de uma cultura oral até o início do século XX. A partir desse período, vai-se construindo um discurso fortemente marcado por um “otimismo pedagógico”, percebendo a expansão do ensino primário como a exigência para a construção de uma nação moderna.

Nesse momento a proposta educacional esteve articulada “a projetos de homogeneização cultural e moral” e à criação de uma identidade nacional que passou a ser perseguida após a proclamação da República. A presença do mestre-escola vai sendo reafirmada como parte de um passado distante, identificado com relações políticas, econômicas e sociais de um país atrasado, que necessitava rapidamente se modernizar.

Segundo Circe Bittencourt (2002, p. 18), “[...] a configuração de uma identidade nacional” se realiza não somente pela condição econômica ou social, mas

⁵⁷ O segundo mestre-escola a lecionar para a povoação de Porto União da Vitória foi o professor Cipriano Mendes Sampaio que substituiu o mestre Raimundo Colaço. O terceiro mestre-escola foi o professor Rodolfo Boese, que veio para lecionar na Freguezia de União da Vitória em 1886. (CLETO, 1933, p. 49).

principalmente pela cultura, pois as sociedades modernas podem assemelhar-se bastante uma as outras em todas as características estruturais, como por exemplo, distribuição de forças de trabalho, grau de urbanização, perfil demográfico, tamanho e funções do Estado, permanecendo, ao mesmo tempo, significativamente diferentes em cultura.

Nesse sentido, a identidade nacional faz parte da memória, conforme aponta Renato Ortiz (1994, p. 138):

A memória nacional opera uma transformação simbólica da realidade social, por isso não pode coincidir com a memória particular dos grupos populares. O discurso nacional pressupõe necessariamente valores populares e nacionais concretos, mas para integrá-los em uma totalidade mais ampla. Ou seja, o Estado é esta totalidade que transcende e integra os elementos concretos da identidade nacional. É através de uma relação política que se constitui assim a identidade, como construção da sociedade como um todo.

A construção da identidade nacional no Brasil, como afirma Ortiz, era consolidada pela preservação da memória, bem como a cultura do país. Nesse sentido era necessário também a construção de uma identidade nacional na cultura escolar no início do século XX, onde a instituição escolar era vista como representante da sociedade e considerada o *lócus* da transmissão de valores, normas e condutas que se encaminhavam para formação de uma identidade nacional moldada pela sociedade. Os professores, nesse sentido, eram os agentes responsáveis pela formação educacional dos seus alunos.

No entanto, ao se falar sobre identidade nacional, observa-se que o Brasil e o Estado de Santa Catarina, em particular, buscavam usar do discurso republicano introduzido no início do século XX, que a escola conduziria a sociedade rumo a modernização. A defesa da educação como carro chefe da mudança da sociedade era introduzida pela oferta de escolas.

Retrata-se na figura 1.8, a fachada da casa de Raimundo Colaço, residência do referido mestre-escola, local que também funcionava como escola, localizado no centro da cidade e que serviu para alfabetizar as crianças da redondeza de Porto União.

Esta imagem retrata o mestre à espera dos seus alunos e representa a educação como importante ferramenta para a construção da sociedade local, visto que neste período a única forma de receber instrução era por meio do mestre-escola.

FIGURA 1.8 - Casa do Mestre Escola Raimundo Colaço (1870)



Fonte: Arquivo Municipal de União da Vitória-PR

O professor José Cleto da Silva fundou o Colégio Cleto, no ano de 1895: “[...] o antigo e conhecido professor José Cleto da Silva, funda um colégio em União da Vitória: *Internato e externato* - nele sendo matriculados, além dos alunos aqui residentes, inúmeros outros de Palmas, São Mateus, Ponta Grossa e alguns de Curitiba.” (SILVA, 2002, p. 73).

Durante o trabalho de Catalogação de Fontes, encontrou-se no Arquivo Público de União da Vitória, o Livro de Registros dos Eleitores aptos para as eleições de 1897, em Porto União da Vitória. Esse documento foi organizado pelo professor aposentado Cleto da Silva. Nele se encontram reunidos nomes e dados de quatrocentos e noventa e cinco homens aptos a votar, assim como suas respectivas profissões.

Salienta-se, ainda, que Cleto da Silva era o único professor cadastrado naquele livro e foi a ele confiado o trabalho de organização do material que serviria de base para a consagração dos futuros governantes a seus cargos na República. (GASPARI, 2011, p. 60).

Em 1895, segundo dados da Secretaria do Interior do Paraná, havia no Paraná 196 escolas, sendo 71 do sexo masculino, 30 de sexo feminino e 95 de classe

promíscua⁵⁸. Dessas 101 classes contavam com professores efetivos, 32 professores provisórios, 63 professores subvencionados. Tendo como categorias de funcionamento: 49 cidades, 40 vilas, 27 colônias e 80 povoações. (PARANÁ, 1895, p. 36). No povoado de União da Vitória havia naquele momento 01(uma) classe masculina subvencionada. Esse estabelecimento de ensino era o Colégio Cleto que atendia uma classe de meninos do município e da região, assumindo importante destaque na sociedade local por ser além de escola, internato e externato.

Outro aspecto que permeou o contexto histórico da região foram as correntes migratórias. A política migratória, estimulada para colonizar essa área catarinense, resultou na chegada dos primeiros imigrantes alemães, italianos, ucranianos poloneses e sírio-libaneses. Com eles trouxeram sua cultura, língua, hábitos e religião. Com a vinda dos imigrantes, surgiram as escolas coloniais para atender seus filhos. Aos poucos foi se transformando em escolas públicas. Deste modo, com a chegada dos imigrantes foram criadas escolas étnicas nas comunidades como forma de cultivar e preservar a cultura trazida de sua pátria.

Para o pesquisador Lucio Kreutz (2010, p. 345), foi a partir do século XIX que emergiu no Brasil um movimento expressivo de imigrantes, de diversas etnias, formando assim o pluralismo étnico e cultural, mais visível nas regiões sul e sudeste do país. Parte desses imigrantes, italianos, alemães, japoneses e poloneses fixou-se em áreas rurais; já os imigrantes espanhóis e portugueses fixaram-se em sua maioria nos centros urbanos.

A pesquisadora Renate Ilhfeldt (2011, p. 20), em sua monografia intitulada: A presença da cultura alemã sobre o Pensamento Pedagógico do Colégio teuto-brasileiro de Porto União-SC e sua influência sobre o imaginário dos alunos (1930-1938), descreve que o Colégio Teuto-Brasileiro (Deutsche Schlule) foi implantado por intermédio do trabalho voluntário da comunidade de imigrantes alemães da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana de Porto União, que edificou a escola de madeira em 1887. Em 1901, foi doado um terreno pela Prefeitura Municipal de Porto União, conforme atesta Silva (2002, p. 85):

⁵⁸ Este modelo de escola representa um tipo de instituição que tem sua gênese com a lei Imperial de 1827. O termo promíscuo indica se tratarem de escolas diferenciadas, não só pelo fato de serem escolas mistas (promiscuidade de sexos), mas pelas diferenciações de estágios e ou níveis de aprendizagem existentes no seu interior por meio do desempenho de meninos e meninas. (SOUZA, 1998).

A 11 de Dezembro de 1901, a Câmara Municipal de União da Vitória, concede à Escola Alemã-Brasileira, 44 metros de terreno, isentos de foro, à rua 7 de Setembro, para edificação de um prédio escolar, na forma de requerimento [...] Essa Escola até agora (1933), funciona no mesmo local, em belíssimo prédio de alvenaria de tijolos. (SILVA, 2002, p. 85).

No final do século XIX e início do século XX, objetivando alfabetizar os filhos dos imigrantes alemães, o Colégio Teuto-Brasileiro trouxe professores da Alemanha, investindo em material didático, como livros, mapas, quadros, murais, modelos anatômicos, obras de consulta e em cursos para professores brasileiros.

Conforme se pode observar na transcrição do parecer de Orestes Guimarães (1907, p. 134), a questão dos imigrantes já merecia atenção das políticas públicas:

Nos Grupos Escolares creados, nos centros de descendentes alemães, a norma é ensinar o sentimento sobre o patriotismo. Pois como bem entendeu V. Exa., o governo não tem o intuito de guerrear o ensino da língua allemã mas tem o dever e o interesse de difundir o mais possível, como lhe compete, o ensino da língua nacional.

O aspecto em questão adquiria especial relevância, em se tratando de transmitir os valores culturais da pátria brasileira. Através da escola isso se tornava possível, uma vez que o estado catarinense, pelo que se pode perceber por estas palavras não tinha a intenção de extinguir a cultura do imigrante, porém o imigrante deveria perceber que estando em território brasileiro era necessário conhecer a língua nacional, bem como a cultura da nova pátria. Naquele momento, as políticas de nacionalização não tinham assumido uma dimensão tão forte como ganharam a partir da década de 1930.

Segundo Paulo Horbatiuk (1983, p. 154), a escola ucraniana foi implantada em Porto União por volta de 1907; os ucranianos ensinavam paralelamente aos conhecimentos estabelecidos por programas oficiais do Estado, a língua ucraniana⁵⁹ e com ela, toda a cultura. Pois no ideário desta etnia, a educação acontecia junto à família, escola e igreja, assim a criança estaria apta para conviver em comunidade.

⁵⁹ As associações culturais e educativas foram importantes elementos de manutenção da identidade cultural do grupo, uma vez que eram multifuncionais: ali funcionava a escola e a biblioteca, realizavam-se reuniões e bailes, e também se fazia a difusão da cultura (com a criação dos grupos de dança folclórica, a formação dos clubes de senhoras, de ensaio do canto coral e outros). Nas colônias étnicas, a família, a escola, a rede de sociabilidades, os laços de parentesco, as associações culturais e a igreja foram fundamentais para a conservação da língua do país de origem e a manutenção da identidade étnica. (RENK, 2009, p. 51).

Pode-se visualizar na transcrição de Orestes Guimarães (1909, p. 26) a ideia de construção da nação:

O que o Governo não quer é que brasileiros se criem no seio desta Pátria grande e nobre alheios aos seus progressos, a sua liberalidade, as suas magnificências naturais, as possibilidades de seu futuro; estrangeiros no meio de patrícios, com quem não se podem entender, devido ao desconhecimento da língua que une nos mesmos sentimentos, e nos mesmos anhelos mais de vinte e cinco milhões de almas.

De acordo com o exposto, uma das estratégias utilizadas pelo Governo catarinense para a construção da nacionalidade seriam a nacionalização do ensino em conjunto com as escolas públicas, que representavam a possibilidade de um cenário estratégico para o desenvolvimento de uma cultura brasileira e identidade nacional.

Portanto, com a vinda dos imigrantes surgiram as escolas coloniais para atender seus filhos. Na região do Contestado, sendo União da Vitória pertencente a este contexto, as escolas particulares dos imigrantes italianos, alemães, poloneses e ucranianos tinham como organização escolar, escolas de ordem paroquial e de cunho católico; as escolas criadas pelos imigrantes supriam a necessidade de escolas públicas. (THOMÉ, 2002, p. 73).

Os imigrantes italianos fundaram sua escola no município de Porto União em meados de 1910, a Escola Dante Alighieri, e no mesmo ano fundaram a Sociedade Italiana de Beneficência, com o intuito de preservar suas raízes. Percebe-se que ambas as imigrações, italiana e alemã, defendiam o mesmo discurso, ao se referirem à nova pátria e demonstrarem o firme propósito de cultivar suas tradições.

No quadro 1.2, citam-se as primeiras escolas de imigrantes implantadas no município de Porto União.

QUADRO 1.2 - Escolas Primárias em Porto União da Vitória

ESCOLAS	FUNCIONAMENTO	ANO DE CRIAÇÃO
Escola Alemã	Funcionava numa casa de madeira tendo como primeiro professor: Heinrich Bartsch.	1887
Escola Ucraniana	Escola organizada pela Comunidade Ucraniana em Porto União.	1907
Escola Italiana	Localizava-se junto a Sociedade Italiana no Alto da Glória, local onde funcionou o Fórum.	1910
Escola Legru	Pertencia à Sociedade Polonesa sob coordenação do prof. Abilio Teixeira Soares e do Sr. Casimiro Minski vindo da Polônia.	1907
Escola Isolada Quaty	Escola de origem italiana no interior do município de Porto União.	1916

Fonte: THOMÉ (2002)

Essas informações configuram o desenho inicial da escolarização primária no município de Porto União. A organização didática proposta pelas escolas de imigrantes era embasada na prática do ensino da cultura geral, serviços agrícolas e práticas religiosas. As aulas eram dadas por professores da comunidade e as escolas construídas pelos próprios imigrantes.

Segundo estudos⁶⁰ de Valquiria Elita Renk (2009 p. 50), a construção da escola para os imigrantes era uma das prioridades da vida na colônia. Quando a comunidade não podia construir uma casa para esse fim, as casas de moradia serviam para escola. Pois, na maioria de escolas étnicas, o governo não construiu escolas públicas, deixando assim que os imigrantes se organizassem. Após a construção da escola pela comunidade, era indicado um membro da própria comunidade para lecionar, ou caso não atendesse as necessidades da comunidade, contratava-se outro professor.

Nas colônias étnicas, a família, a escola, a igreja e as associações culturais foram fundamentais para a preservação da cultura. Pois mantinham assim o dialeto, e as atividades desenvolvidas pela comunidade, garantiam a preservação da identidade étnica.

Devido à dificuldade das comunidades ucranianas e polonesas para manter as escolas em funcionamento, as comunidades optavam em pedir auxílio para as congregações religiosas, que enviavam seus membros a fim de assumir a educação na colônia de imigrantes.

De acordo com Renk (2009), não entender a língua nacional no país em que nasceu era muito comum nas comunidades étnicas existentes no país. Para muitos, a língua nacional brasileira tornou-se a segunda língua, sendo que ao adentrar a escola primária, os alunos deparavam-se com a dificuldade de se comunicar com o professor e o professor com seus alunos. Então para haver um melhor aproveitamento do conteúdo, o ensino era bilíngue na maioria das escolas étnicas do Paraná⁶¹.

⁶⁰ Tese defendida no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPR. RENK, Valquiria Elita. **Aprendi a falar Português na Escola! O Processo de Nacionalização das Escolas Étnicas Polonesas e Ucranianas no Paraná** (2009).

⁶¹ O Inspetor Escolar Pietro Martinez, nos anos de 1920, afirmava que a impressão era de estar na Polônia e não no Brasil. Como esses alunos com sete, oito, dez anos de idade iriam se sentir brasileiros se falavam polonês em casa, frequentavam uma escola étnica que ensinava os elementos simbólicos da pátria de origem dos antepassados, tinham livros didáticos escritos em língua polonesa, eram considerados como poloneses nos registros de matrícula da escola. (RENK, 2009, p. 71).

A forma como viviam em seu país de origem, as dificuldades enfrentadas no início da colônia, a falta de comunicação com a demora na aprendizagem da nova língua explica os motivos pelos quais os poloneses mantiveram-se em grupos isolados socialmente. Mantinham um grande e forte elo com as tradições de seu país de origem. Pode-se afirmar que eram sociedades culturais muito conservadoras e divorciadas da sociedade que os cercava nesta terra. Da mesma forma, os ucranianos assim o fizeram, carregando as mesmas características em questão de etnia e tradições.

No Estado de Santa Catarina, o Professor Orestes Guimarães descreveu em Relatório do Collegio Joinville sobre o ensino dos imigrantes catarinenses:

O ensino, portanto, de língua portugueza nas escolas particulares impõem-se como uma necessidade de alto alcance, e em obediência ao regulamento da Instrucção Pública do Estado. É com seu ensino methodico e claro que se formará da infância de hoje, os cidadãos de amanhã, tornando-se aptos para as posições oficiais que tiverem de ocupar. É com o conhecimento da língua que se estabelecerá entre todos a desejada união, harmonia que engrandece o povo. Só com isso ter-se-há plantado no nosso solo abençoado a grandiosa arvore da confraternidade a cuja sombra propicia a todos nos congregaremos com os trabalhos do progresso local e cujas frondes acariciadoras nos acolheremos satisfeitos do dever cumprido. (GUIMARÃES, 1907, p. 53).

Diante das palavras de Orestes Guimarães, com a presença de populações de origem estrangeira no Estado de Santa Catarina, era importante repensar a escola como centro estratégico de ação e a afirmação da língua portuguesa como instrumento fundamental de nacionalização. Além de ensinar a língua nacional, a escola deveria educar a criança nos valores e preceitos patrióticos, a fim de construir uma nação rumo ao progresso.

Cabe ressaltar que os valores atribuídos às cidades são expressos pela educação, cultura, bons costumes, civilidade, ou seja, estes valores e atitude como aponta Veiga (2010), desenvolveram-se em redes de sociabilidade que se diversificaram no curso da história com destaque a modernidade.

No estado de Santa Catarina, a inserção dos imigrantes teve repercussões principalmente nas regiões onde se concentravam as zonas de colonização. O importante nas terras de colonização estrangeira seria o culto a nação, sendo obrigatória a apresentação dos símbolos nacionais para os alunos, como a bandeira, o hino, o escudo, as armas nacionais.

O Inspetor Escolar, ao realizar fiscalização nas instituições de ensino, cobrava o uso dos símbolos nacionais, sendo de suma importância a utilização desses na formação do aluno e da construção da identidade nacional. Outro importante aspecto para compor a formação da identidade nacional era a utilização da língua vernácula, ou seja, o uso da língua portuguesa também nas escolas de imigrantes. (FIORI, 1991, p. 97).

O plano de nacionalização do ensino iniciado em 1911, no Estado catarinense valorizava muito a colaboração da comunidade, tanto que objetivando tornar a escola bem aceita pelo meio social, não recusava o trabalho profissional de professores de nacionalidade estrangeira; as diretrizes gerais da reforma preconizavam desenvolver na escola o respeito pessoal, despertando no aluno a assimilação cultural. A análise do processo de nacionalização, na sua universalidade de abrangência nacional-federal, nos permite realizar um exercício de assimilação dos fatos no nível estadual e sua singularidade no âmbito regional, alcançando as esferas municipais. (FIORI, 1991, p. 107).

Não obstante, o Estado catarinense delegava grande importância na promoção do patriotismo na escola. Por intermédio das escolas étnicas era fundamental trabalhar os símbolos da nação para a formação de cidadãos, segundo o ponto de vista republicano. Portanto, para inserir o patriotismo no ensino primário, o ensino de canto e a observação de sua execução pelos alunos eram uma constante nos relatórios dos inspetores e termos de visita da época: “Recomendei-lhe, portanto, mais amor ao estudo, mais methodo e mais dedicação aos alumnos, esforçando-se pelo aproveitamento delles, obrigando-os a executar os hymnos nacionaes, em cuja escola são mal cantados.” (SANTA CATARINA, 1916, p. 13).

O entoar os hinos patrióticos é considerado como parte essencial do programa que o governo estadual havia estabelecido para a escola, como instituição capaz de revitalizar a vida republicana, em um período em que a frustração com o programa não realizado pelo regime era comum entre os próprios republicanos. São desconhecidos pela professora cantos nacionais que allega não ter a respectiva música; por isso esta parte essencial do programma, onde a creança começa a sentir as primeiras vibrações da nossa nacionalidade, é infelizmente, como em muitas outras escolas, relegada ao ostracismo. (SANTA CATARINA, 1916, p. 22-23).

Como se pode observar, esses momentos eram marcados por lições de patriotismo. O cântico de hinos na escola foi instrumento inquestionável de educação

cívica. Sua prática se fazia presente, não somente em datas comemorativas do calendário oficial, mas também em ocasiões particulares, como os aniversários das instituições escolares e a recepção de visitas ilustres.

Os Estados do Paraná, em 1915, Santa Catarina, em 1910 e Rio Grande do Sul, entre 1910 e 1912, elaboraram as primeiras leis nacionalizadoras, concebidas dentro de um mesmo plano e com idêntica concepção da problemática. Nesses três Estados, o ensino primário passou a ser ministrado exclusivamente em português, sendo proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não nacional, os estabelecimentos de ensino não podiam receber subvenções de governos ou de instituições estrangeiras, e ainda as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era cobrado dos diretores e professores que estes tivessem nacionalidade brasileira. (FIORI, 1991, p. 134-135).

Em texto escrito por Orestes Guimarães que tratava da Nacionalização do Ensino Primário e dirigido ao Secretário Geral do Estado, verificava-se que a língua nacional deveria ser introduzida nas escolas de imigrantes, seguindo os preceitos legais:

[...] A lei deverá assegurar as actuaes escolas estrangeiras o direito de se inscreverem, como escolas nacionais na Directoria Geral de Instrução, para que os respectivos professores requeiram a mesma, declarando ser o programa de suas escolas ministrado na língua vernácula, unicamente, pedindo a devida verificação. (SANTA CATARINA, 1929, p. 23).

Ainda sobre essa questão, pode-se relatar que pouco antes do Estado Novo, em Santa Catarina alterava-se a escolarização primária na medida em que os professores estrangeiros poderiam atuar no ensino primário, tendo como princípio cantos pátrios e num segundo plano o ensino de canções estrangeiras. Na década de 1930, particularmente em 1938, houve grandes modificações no sentido da nacionalização de ensino, como nos reportamos anteriormente, havendo a presença da assimilação com uma conotação coerciva, ou seja, as concepções liberais que até então eram consideradas na instrução pública agora recebiam crítica e restrições. A nacionalização de ensino proposta por Orestes Guimarães assumiu uma proposição mais lenta e gradual em comparação a proposta pelo Estado Novo.

Outra questão que o Estado se deparava era a necessidade da organização político-administrativa da região do Contestado, que passava a sua jurisdição como consequente inserção de expressivo contingente populacional.

A constituição das terras de Porto União da Vitória se consolidou de forma mais concreta após o confronto do Contestado, que dividiu esta localidade ficando duas cidades, dois Estados. As escolas, no entanto, foram divididas por Estado após o Acordo dos Limites, assinado em 1916, ficando um Grupo Escolar para cada cidade, ocupando o espaço geográfico do Contestado para Paraná e Santa Catarina.

Cumprido ressaltar que, neste período, foram transferidas de Estado 07 (sete) escolas, sendo duas escolas localizadas em Itaiópolis, uma escola em Três Barras, mais duas escolas de Rio Negro, duas escolas de União da Vitória e uma escola em Palmas. Observa-se na tabela 1.1 o número de escolas públicas e subvencionadas⁶² pelo Estado após Acordo de Limite.

TABELA 1.1 – Matrícula por sexo nas Escolas Estaduais de Instrução Primária, Públicas e Subvencionadas dos Estados do Paraná e Santa Catarina por Municípios com áreas abrangendo parte da Região do Contestado em 1914

LOCALIDADES MUNICÍPIOS	PÚBLICAS			SUBVENCIONADAS			TOTAL PARA SC	
	M	F	T	M	F	T		
Itaiópolis	117	65	182	53	18	51	253	100%
Palmas	153	-	153	188	22	210	363	20%
Rio Negro	252	169	421	76	12	88	509	40%
União da Vitória	214	167	381	71	26	97	478	40%
Três Barras	30	18	48	-	-	-	48	100%

Fonte: Relatório da Diretoria da Instrução Pública do Paraná, (31/12/ 1914, p. 53)

Nota-se por meio desses dados, que o Estado de Santa Catarina não registrava em suas estatísticas as matrículas das escolas particulares que havia no seu território; também não considerava as matrículas mantidas pelos municípios. As sete escolas paranaenses que passaram para Santa Catarina foram declaradas extintas em 1917 e, em algumas localidades onde elas existiam, foram substituídas por escolas catarinenses.

Conforme Relatório Anual de 1913, apresentado por Orestes Guimarães, verificando-se que a quantidade de escolas subvencionadas equiparava-se às escolas estaduais:

É notável o número de escolas mantidas ou subvencionadas pelas municipalidades. O número dessas escolas é quase igual ao das estaduais e a matrícula de crianças nas mesmas idades é considerável, com tudo vereis dos dados colhidos pela Secretaria Geral. Infelizmente ainda não temos

⁶² As Escolas Subvencionadas eram oferecidas aos filhos de imigrantes. O ensino oferecido nas escolas subvencionadas era feito pelo governo catarinense, ou por recursos das comunidades, em muitos casos de melhor qualidade do que o existente nas escolas públicas. (THOMÉ, 2002, p.37).

dados completos sobre o ensino particular. Espero, entretanto, que essa lacuna seja preenchida pelos relatórios dos Inspetores Escolares, relativos ao ano corrente. (SANTA CATARINA, 1913 p. 30).

O aspecto em questão adquiriu especial relevância pelo fato de serem muito numerosas as escolas particulares em Santa Catarina. Segundo pesquisa apresentada ao 5º Congresso Brasileiro de Geografia, o professor Henrique da Silva Fontes indicou dados da investigação realizada em 1916 sobre a população em Santa Catarina e, deste estudo, apresentou alguns dados sobre a escola, onde observou que 27% das escolas catarinenses eram mantidas pelo Estado, 17,5% tinham o município como fonte de manutenção e 55% dessas escolas eram particulares. (SANTA CATARINA, 1917, p. 63).

Pode-se inferir que era necessário viabilizar uma estrutura que atendesse o controle e a subvenção das escolas particulares. Com relação aos dados desta pesquisa, percebe-se que pelo contexto da época, a escola citada na pesquisa era voltada para o ensino primário, não havendo ensino superior em Santa Catarina, pois o magistério ainda em reestruturação mostrava-se inexpressivo, não podendo ainda ser quantificado. Havia um grande atraso educacional na região do Centro-Oeste catarinense, uma vez que a falta de escolas foi preenchida, durante o final do século XIX e início do século XX, por escolas de iniciativa particular, na maioria confessional, com apoio das comunidades que surgiram à medida que se avançava a colonização, e onde não havia padres ou freiras, o ensino ficava por conta de professores arregimentados entre os próprios imigrantes.

Entretanto, para Nilson Thomé (2002, p. 63), na Região do Contestado, formada pelos Municípios de Campos Novos, Curitibanos, Mafra, Porto União, Itaiópolis, Cruzeiro e Canoinhas, três anos após a sua configuração, reuniam 13,65%⁶³ da população do Estado e a sua população alfabetizada representava 11,80% dos habitantes. O referido autor argumenta que na Região do Contestado, administrada por Santa Catarina, a educação passava por um período de pouco desenvolvimento.

⁶³ Face aos resultados apontados, poder-se-ia afirmar que tal situação era decorrência de disseminação de escolas particulares, nas áreas de colonização, implantadas pelas próprias comunidades, com seus próprios recursos ou apoiados financeiramente pelos países de origem? Está lançada, aqui, uma questão básica para aferir o valor da escola comunitária, particular e, não pública, dentro do contexto catarinense. (PIAZZA, 1983, p. 603).

Ainda sob este prisma, cita-se um fragmento do Jornal Missões⁶⁴, escrito pelo jornalista local Victor Hugo (09/07/1910), que discute sobre o valor de educar a criança:

Cada menino que dotamos de ensino, nos faz ganhar um homem. De cada cem ladrões, oitenta não foram a escola, não sabem ler e escrever e assignam o nome com uma cruz. A ignorância engendra o crime, a ignorância e a escuridade em que começa o crime, o abysmo onde se arrasta a razão e em que a honradez parece. (...) Todo homem que abre um livro, encontra nelle as azas e pode elevar-se e pairar nas alturas em que a alma se move com a liberdade. A escola é o santuário como a capella. (...) A falta de ensino lança ao Estado, homens animaes, cérebros incompletos, fataes, itinctos, cegos terríveis que caminham tactendo pelo mundo real. Iluminemos, é o nosso primeiro dever, façamos com que o sebo mais vil se converta em luz. Devemos cultivar as intelligencias, o germen tem direito de ter fructos e o que não pensa não vive. Compreendemos enfim que escola, pode transformar o ouro em cobre, e que a ignorância transforma ouro em chumbo.

Esse texto evidencia características do valor atribuído à escola como símbolo do progresso da sociedade, pois a instrução orienta a criança para sua formação por completo, não permitindo que esta fique na escuridão à mercê da ignorância.

Para Souza (2011, p. 76), a aproximação da escola primária com o mundo do trabalho operava múltiplos sentidos, visto que no início do século XX, a escola era considerada por muitos educadores como templo de civilização, operando na formação do aluno tanto a disciplinarização quanto a moralização, além da apreensão da cultura científica e estética, códigos fundamentais da modernidade.

Evidencia-se que a escola pública primária, antes discreta, restrita à cultura do lar, a escolas isoladas, com a proclamação da República e a nova ordem difundida para formação do novo homem ganhou no plano das políticas públicas um lugar importante, pois ao se estabelecer o grupo escolar e promover a sua expansão, materializava-se uma nova realidade, contudo sem eliminar as contradições sociais que se faziam presentes na distribuição dos projetos escolares nas cidades de maior expressão e densidade demográfica em detrimento de urbes menos expressivas e com menor densidade populacional.

⁶⁴ Jornal Missões: Editado na cidade de União da Vitória e representando o Órgão do Comitê Central de Limites. Em junho de 1910, circula o primeiro número do referido jornal. Os diretores do jornal foram Diretor e Redator Chefe: Djalma Correia. Diretor Gerente: Affonso Correia.

Partindo destes pressupostos, do valor da escola para a construção da sociedade, a implantação da escola primária em Porto União ocorreu um ano depois de o município estar jurisdicionado e seu território aderido pelo Estado de Santa Catarina.

O Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso tem uma peculiaridade, pois foi fundado junto com o município de Porto União no ano de 1917. Na gestão do Governador de Santa Catarina Coronel Felipe Schmidt foram criadas as “Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio da Silva Cardoso”, que no decorrer dos anos passou por diversas alterações nominativas. A inauguração desse educandário ocorreu no dia 28 de setembro de 1918. Anterior à sua instalação, o prédio foi ocupado pelo Grupo Escolar Professor Serapião⁶⁵, sendo construído pelo governo do Paraná, em território que em 1917 passou a pertencer ao Estado de Santa Catarina.

O Grupo Escolar Professor Serapião foi inaugurado em 02 de junho de 1913, próximo à Igreja Matriz de Porto União-SC; as aulas eram ministradas pela professora Amasília Pinto de Araújo, normalista vinda da capital do estado paranaense para residir em Porto União da Vitória. O referido Grupo funcionou até 1916 neste prédio, por conta do Acordo dos Limites, sendo, mais tarde, construídos dois novos prédios escolares, um para o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso em Porto União-SC, em 1938, e outro para o Grupo Escolar Professor Serapião em União da Vitória-PR.

No ano de 1917, o Grupo Escolar Professor Serapião, recebeu autorização do governo paranaense para a construção de um prédio próprio em União da Vitória-PR. O antigo Fórum de Porto União utilizou-se deste espaço a partir de 1939 até 1977. E desta data em diante é ocupado pelo Grupo Escoteiro Iguaçu.

⁶⁵ [...] A Escola “Professor Serapião” foi fundada em 1913, e se apresenta como um dos marcos da implantação da cidade de União da Vitória após o Acordo de Limites entre o Paraná e Santa Catarina; possui notável importância histórica e constitui patrimônio cultural a ser preservado. [...]” (EDITAL DE NOTIFICAÇÃO, CURITIBA: 27 DE OUTUBRO DE 1988).

FIGURA 1.9 - Sede do Grupo Escolar Professor Serapião - PR (1913); a partir de 1918 passou a ser sede das Escolas Reunidas Professor Antônio Balduino Cardoso



Fonte: Acervo do Museu Municipal de Porto União-SC

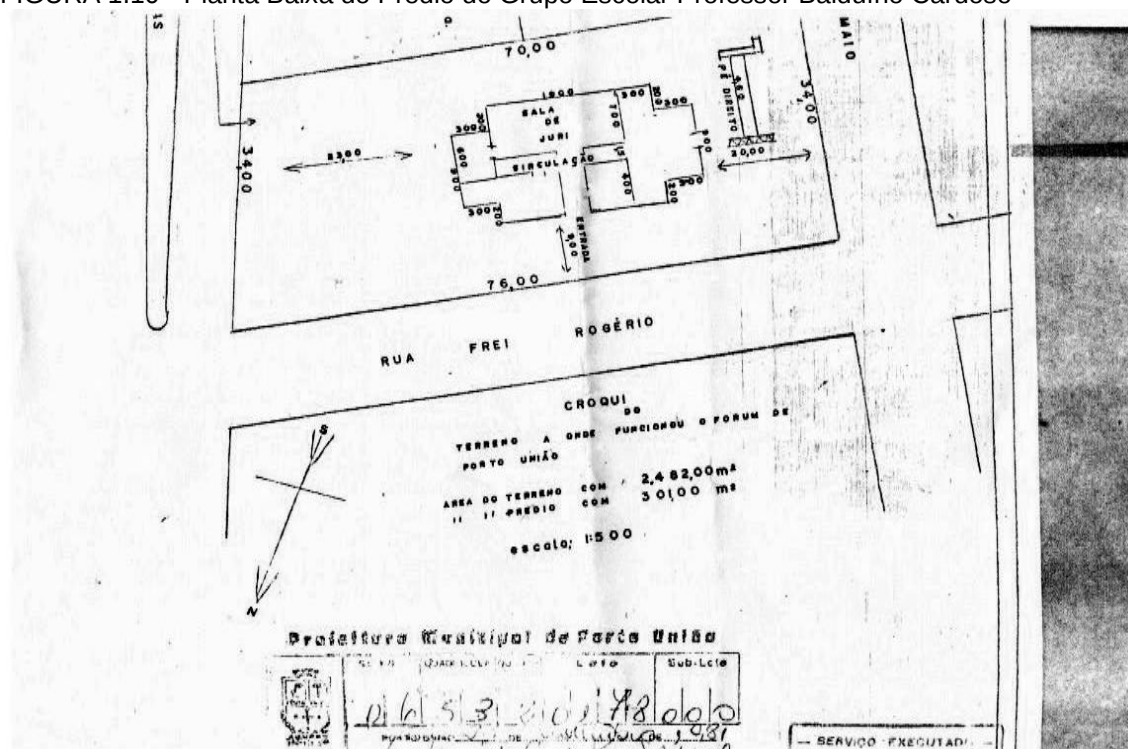
Na figura 1.9 visualiza-se a fachada do Grupo Escolar Professor Serapião; sua construção iniciou-se em 1911 e sua conclusão em 1913. As Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso utilizaram também deste espaço, contando com a estrutura física de 04 salas de aula, uma sala para direção, 01 sala para secretaria, 02 sanitários, um masculino e um feminino, e um pátio de terra para o recreio. Seu horário de funcionamento era nos períodos matutino e vespertino, com 13 classes. Este prédio ocupava um local de destaque da cidade, no local denominado “Alto da Glória”, centro da cidade, próximo à Igreja Matriz.

Um destaque importante é para a planta do primeiro grupo escolar⁶⁶ da região de Porto União da Vitória, o Grupo Escolar Professor Serapião. Na planta do prédio aparecem as dimensões espaciais, que foram alteradas quando o prédio passou ao Fórum do município. Enquanto grupo escolar não havia porta na entrada do prédio; apenas nas laterais e, onde se lê, Sala do Júri, funcionava a Direção do Grupo Escolar, com corredor e 04 salas de aula. A imponência do prédio estava na beleza de sua arquitetura e o terreno interno da escola não aparecia para a rua, pois a fachada era

⁶⁶ O Tombamento do Prédio como Patrimônio Histórico se deu em 1981. A Comarca do Patrimônio Histórico e Artístico de Santa Catarina pela solicitação do Professor Aniz Domingos, deu-se o tombamento do prédio onde funcionou o primeiro Grupo Escolar da região de Porto União-SC, a pretensão do Professor Aniz Domingos, era a fundação de um Museu Histórico do município de Porto União – SC, para funcionar no prédio.

repleta de janelas, com uma construção que ocupava grande parte da frente da escola, além dos muros que destacavam a sua fachada.

FIGURA 1.10 - Planta Baixa do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso



Fonte: Acervo do Museu Municipal de Porto União-SC.

A planta baixa do prédio, figura 1.10, foi elaborada pelo Juiz de Direito e pelo professor Aniz Domingos, sendo que a descrição do terreno bem como da edificação foi realizada no Registro de Imóveis de Egon Udo Koerner de Porto União-SC, contendo os seguintes apontamentos:

Um terreno urbano situado entre as Ruas Frei Rogério, Rua 13 de Maio e Coronel Amazonas, no Centro com área total de 2.360, 54 m² (Dois mil, trezentos e sessenta metros e cinquenta e quatro décimos quadrados), com as seguintes medidas e confrontações: frente, com 76,00 metros, com terras das irmãs catequistas Franciscanas e parte com terras de Nelson Antonio Sicuro; Lado direito com 33 metros com a Rua Coronel Amazonas, e Lado Esquerdo, com 32,52 metros, com a Rua 13 de maio, localizado no cadastro municipal no setor 06, quadricula 53, quadra 02, Lote n.º 0178. [...]. (PORTO UNIÃO, 1981, p. 01).

Segundo Bencostta (2005, p. 111), é interessante perceber como o jogo combinatório entre interior e exterior da escola era imposto ao observador, como um limite à liberdade visual e espacial. E desse modo, através desta linha divisória do que

se observa e do que se oculta, surgia a admiração do observador com relação à arquitetura escolar.

Com referência às Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, os primeiros professores e o Diretor que dela fizeram parte: primeiro Diretor foi o senhor Antenor Cidade (1919) e os primeiros professores foram: Martha Tavares Alves, Eduardo Monteiro, Ernesto Augusto Gomes, Gustavo Gonzaga, Manoel Donato Luz, Estevão Juck, Antônio Gasparello, Gertrudes Cidade, Alice Araújo e Maria Clara Araújo. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1919, p. 08).

Com base nos Registros do Livro de Visitas de Autoridades (1919), no qual os Inspectores Escolares faziam anotações sobre a escola, é possível dizer que no ano de sua criação, o corpo docente era composto por dez professores e, destes apenas quatro professoras, sendo em sua maioria os homens a comandar a escola, ocupando cargos ou exercendo a docência. Isto se explica em decorrência do discurso que permeava na sociedade brasileira no início do século XX, no qual as mulheres estavam iniciando sua presença com maior representação na profissionalização docente.

Segundo Priori (1997, p. 13):

[...] A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava assim criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino.

O Inspetor Escolar João Romário Moreira, em visita as Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso no primeiro ano de seu funcionamento, relatou no Livro de visitas que durante as visitas dos dias 26, 28 e 29 de abril de 1919 observou o seguinte:

I- Do prédio e suas dependências: o prédio apresenta diversas goteiras que muito prejudicaram o madeiramento caso em breve não façam os necessários reparos. O pátio de ambas as secções apresentava um aspecto desagradável parecendo terreno de uma casa abandonada, tal era a grande quantidade de ervas daninhas nelle contidas a 26 de abril. Alem disso por ser um terreno de argila vermelha e muito liguenta nos dias de chuva a criançada conduz grandes quantidades de terra para o interior do estabelecimento, impressionando mal aos visitantes e condemnando a hygiene das salas. II- Da hygiene das salas de aula. Do que ficou exposto deduz-se que nos dias de chuva é bem desagradável entrar no estabelecimento e não havendo uma pessoa que sujeite ao ordenado de 25\$.000 mensais ocupando o cargo de servente. A limpeza é feita pelas

professoras, conforme o mês pelas professoras contratadas. Porém esta limpeza, não satisfaz porque é feita somente com a vassoura e não tira toda a terra que fica no assoalho. Condenáveis são os bancos por não terem as dimensões proporcionais. Estreito o espaço entre o assento e a carteira. Obrigando as crianças a se virarem com o corpo para acompanhar as aulas. Seria importante que o senhor Diretor solicitasse a Secretaria da Instrução, fazendo acompanhar um orçamento do mobiliário necessário para que em cada classe fique uma série de mesas e bancos. É necessária mais graduação de luz, nas salas de aula. IV- Das medidas a tomar: mandar concertar as calhas, a caixa da água e os dejetórios, forrar os pátios do recreio com areia, e devido a inclinação do terreno necessita-se fazer um muro no acesso a seção feminina, e nivelar com grama. Mandar reformar os bancos e mesas, e os transparentes; E por fim mandar arborizar os pátios de ambas as seções. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUINO CARDOSO, 1919, p. 18).

É possível afirmar por meio deste discurso que tanto no interior do estado como nos grandes centros urbanos existiam problemas estruturais, e no caso de Porto União, mesmo com estas dificuldades, a escola precisava funcionar, pois era a única escola reunida pública do município. No entanto, a recorrência e o volume de problemas existentes nas escolas distantes dos grandes centros ganhavam dimensões muito maiores. Assim, a visão do Inspetor como representante do Estado, revelava o desejo do bom funcionamento do estabelecimento escolar e desvelava as contradições entre as representações oficiais e as condições concretas das escolas públicas catarinenses.

A justificativa de criar escolas reunidas em Santa Catarina fica evidenciada na descrição do Relatório Anual do Governo de Santa Catarina de 1917 (p. 33):

Estas Escolas, que são uma criação do actual Governo, destinam-se, quando sufficientemente disseminadas por todos os núcleos de população, a prestar grande serviço à causa da instrução popular dada a convivência, já por todos reconhecida, de reunir num mesmo edifício e sob uma só direção, certo número de escolas.

Essa prerrogativa legal se aplicava também à implantação das Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, no recém-criado município de Porto União.

De acordo com Millis (2002, p. 79), iniciou-se também em 1917, o curso feminino, no Colégio Santos Anjos, mantido pela Ordem Religiosa das Servas do Espírito Santo, vinculada à Igreja Católica⁶⁷, sob a jurisdição do Estado do Paraná,

⁶⁷ Outra escola vinculada à Igreja Católica no município de Porto União teve início em 1932, o ensino primário denominado Escola Paroquial São José organizado pelo Frei Clemente, destinado à educação de meninos e inicialmente funcionando na casa do próprio Pároco. Pela sua equiparação funcionou

iniciando suas atividades com o curso primário com jardim de infância. Em 1929, era o colégio dotado de um curso de Ensino Normal equiparado, e mais tarde (1937), o Governo de Santa Catarina autorizou o funcionamento do Curso Fundamental, regulado pela legislação Estadual, que naquela época instituiu esta modalidade no aparelhamento da instrução secundária, sendo seu nome alterado para Instituto de Educação Santos Anjos.

Este educandário contribuiu para a formação docente de Porto União e da região, pois o colégio era uma referência no quesito educacional e enquanto internato pela qualidade de suas instalações. A Escola era particular e permitia às famílias com poder aquisitivo dos municípios de Porto União-SC, União da Vitória-PR e da região que matriculassem suas filhas para realizar seus estudos.

Pode-se afirmar que 1917 foi um ano simbólico para o setor educacional catarinense, já que houve um movimento de expansão de novas escolas no interior do estado de Santa Catarina:

Decreto n. 1069, de 04 de dezembro, Creando escolas nos municípios de Mafra, Canoinhas e Porto União.

O Coronel Felipe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições Decreta;

Art. Único: Ficam creadas as seguintes Escolas Isoladas:

§1. No município de Mafra: duas escolas na sede do districto de Itayopolis, sendo uma do sexo masculino e uma do sexo femino, e uma mixta em cada um dos seguintes logares: São Lourenço, Imbuial, Espigão do Bugre, Butiá, Turvo, Bela Vista, Colonia Augusta Victoria, Saltinho do Canivete, Estiva, Avencal, Rio Preto, Porto Castilho, Paraguássú, Moema, Linha Polônia, Linha São Pedro e Linha São João.

§ 2. No município de Canoinhas duas na sede do districto de Três Barras, sendo uma do sexo masculino, uma do sexo feminino e outra mista no logar Papanduva.

§ 3. No município de Porto União: uma mixta em cada um dos seguintes logares: Colonia Antonio Candido, Nova Galícia, São João e Vallões.

Palacio do Governo, Florianopolis, 4 de dezembro de 1917. Felipe Schmidt. Fulvio C. Aducci. (SANTA CATARINA, 1917, p. 70).

O referido Decreto autorizava a criação de Escolas Isoladas nos Municípios mencionados, e no caso específico de Porto União, onde foram inauguradas várias escolas no interior do município e no centro da cidade com a implantação das Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso.

como ensino estadual, e, em pouco tempo já contava em 1938 com novo prédio e os cursos Curso Normal Primário e Escola Complementar, que também pela qualidade de sua equiparação, formou diversas turmas de alunos. (MILLIS, 2002, p. 75).

O panorama de expansão das escolas catarinenses demonstrava com base nos dados de matrículas referentes a 1917, nas diferentes modalidades escolares oferecidas pelo estado, a existência de uma disparidade com relação ao ideário da Pedagogia Moderna, proposta pelo Reformador Orestes Guimarães, quando segundo ele, por meio da alfabetização e da educação moral e cívica, a escola deveria formar o aluno nos conhecimentos científicos básicos e instruí-lo para servir a sociedade.

Alicerçado nesse pressuposto, os grupos escolares seriam o modelo de escola ideal para a prática pedagógica moderna, uma vez que ofereciam condições de aplicabilidade dos princípios modernos de ensino. Ou seja, como as escolas isoladas detinham o maior número de matrículas, verifica-se que a aplicabilidade da Pedagogia Moderna em todo o estado não foi tão eficaz como apregoavam as representações do agente do Estado. Além disso, a falta de materiais pedagógicos e a própria formação docente que era incompleta são elementos consistentes para relativizar as representações ufanistas propaladas pelo discurso oficial do governo catarinense.

No quadro 1.3, identifica-se a distribuição de matrículas por escolas em Santa Catarina:

QUADRO 1.3 - Número de alunos matriculados nas escolas no Estado de Santa Catarina - 1917

ESCOLAS	MATRICULAS
Escolas Isoladas	9.138 alunos
Grupos Escolares	2.261 alunos
Escolas Reunidas	627 alunos
Escolas Complementares	195 alunos
Escola Normal	85 alunos
Total:	12.306 alunos

Fonte: FIORI (1991)

Observa-se que a grande maioria dos alunos estava matriculada em escolas isoladas. Os estudos de Fiori (1991, p. 87), ao apresentarem estes dados, indicam ainda que da matrícula total de 12.306 alunos, 8605 alunos efetivamente frequentavam as aulas, o que demonstra o alto índice de evasão escolar. Portanto, esta realidade refletia que a educação não se fazia de fato tão importante quanto se mostrava nas representações estabelecidas pelo discurso dos agentes políticos.

O Governo de Santa Catarina almejava que a instrução elementar prosperasse nas escolas do interior do Estado, como pode ser observado na

Mensagem enviada ao Congresso Representativo, na gestão do Governador Vidal Ramos:

O Governo não tem descurado das escolas isoladas que representam papel importante nas zonas do interior do Estado, onde a população é pouca densa. Além disso, o governo tem procurado, tanto quanto lhe permitem os nossos recursos, difundir o ensino em todo o território do Estado. (SANTA CATARINA, 1913, p. 28).

Esse problema se fazia atual e presente ainda na década de 1930:

Visando alargar mais o campo da alphabetização a Directoria da Instrução vem de tomar medidas tendentes à reforma do nosso ensino primário. Pelas novas determinações baixadas foram creados vários grupos escolares e escola complementares que deverão funcçionar de acordo com o decreto nº. 2.176, que tornou o ensino primário obrigatório nas zonas ruraes. [...] O Estado ficou dividido para effeitos de inspecção, em 5 zonas com sede respectivamente, em Florianópolis, Blumenau, Porto União, Lages e Tubarão. (SANTA CATARINA, 1933, p. 25).

Esta obrigatoriedade na matrícula e na frequência era uma tentativa de que os alunos frequentassem as aulas e, assim, diminuísse o número de discentes desistentes dos bancos escolares antes da idade permitida; via-se a necessidade de que os alunos terminassem na idade certa e, principalmente, que concluíssem os estudos, pois a educação era considerada de suma importância para um indivíduo, já que era neste convívio escolar que o aluno seria transformado em cidadão apto ao trabalho e cumpridor de seus deveres patrióticos, de tal modo como poderia adquirir os capitais considerados fundamentais para sua formação cultural.

Essa realidade era vivenciada no município de Porto União. A imprensa local por meio do Jornal Missões (09/01/1930, p. 4) e nas palavras do jornalista Hermínio Millis manifestava a preocupação com a falta de interesse dos pais em matricular os filhos na escola primária, publicando a seguinte matéria, intitulada Nótulas Ligeiras Instrucção Pública.

Entretanto para que se possa enriquecer a pátria com sucessivos contingentes de filhos instruídos não basta somente os termos muitas escolas e, com ellas, gastarem-se avultadas somas, senão também e mui principalmente o fazermos com que estes grandiosos templos sejam frequentados por todos que se acharem em idade escolar própria para receber os ensinamentos do mestre de primeiras letras. O Governo cōnsco da sua missão tem resolvido em parte o seu problema, pondo a instrucção ao alcance de todos, dando-nos um número já elevado de escolas gratuitas e de mestres capazes de muito fazer pela educação infantil. Neste aspecto o

jornalista enfatiza que apesar de o Estado ter a oferta de escolas, os alunos em idade escolar não a frequentavam, torando-se um problema, pois sem alunos não existe escola! (...) Mas esse mesmo Governo, não pode descer de suas altas funções para ir implorar a gente rustica, ou aos paes remissos que mandem seus filhos à escola, é claro. A escola deve ser vista pela comunidade, como um meio para que possamos somar junto a nação, pois ao sabermos, ler, escrever e contar, estaremos aptos para auxiliarmos no desenvolvimento da pátria.

Sob um aspecto geral dessa análise, pode-se destacar que a escola catarinense desta época, tinha como pressuposto acentuado o controle social da comunidade escolar pelo rigoroso controle que se exigia nos bancos escolares, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, sobretudo dos professores, que eram constantemente cobrados pela figura dos Inspetores Escolares para conduzir o ensino com eficiência e controle social. Nessa direção, faltava alunos matriculados na escola primária catarinense, mesmo com a oferta de vagas para o ensino primário, reflexo de uma sociedade que não reconhecia legitimidade na escola que, em geral, sua cultura escolar prescrita estava muito distante das experiências do cotidiano da grande maioria da população. Além disso, o Estado manifestava muita dificuldade para garantir aquilo que os agentes políticos apregoavam em suas prescrições, porquanto as estruturas físicas, o contingente de materiais, o número de professores não atendia aos preceitos estabelecidos pela Pedagogia Moderna que estava em vigor.

De acordo com a concepção de Rosa Fátima de Souza (2008, p. 37), à escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades, como por exemplo, caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incluindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço à pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra da consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio das quais cultivaria nas novas gerações amor à pátria.

Com o crescimento da população no município de Porto União, conseqüentemente aumentou o número de alunos e se tornou necessária a construção de um novo prédio, com um espaço mais amplo e mais moderno, atendendo às necessidades de expansão física, construção esta que logo se iniciou.

Em 19 de janeiro de 1927, sob o Decreto nº 2017 as Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, foram elevadas à categoria de Grupo Escolar⁶⁸, passando a denominar-se Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, sendo oferecidas à população estudantil das gêmeas do Iguaçu, quatro primeiras séries do curso primário elementar e quatro séries do Curso Normal Regional⁶⁹ denominado de “Marcelino Dutra”.

Nessa época, era diretor do Departamento de Educação do Estado o professor Luís Sanches Bezerra da Trindade, e o Inspetor Escolar designado para fiscalizar as Escolas Reunidas de Porto União, o professor Germano Wagenfhür. O Diretor da escola, Prof. Gregório Berkenbrok, sendo prefeito Municipal de Porto União o Sr. Helmuth Muller.

As Escolas Reunidas foram implantadas no Estado de Santa Catarina no ano de 1915 no Governo de Fellipe Schmidt (1914-1918), sob a Lei nº 1044 de 14 de setembro. Essa modalidade de escola foi criada no estado com o objetivo de reunir duas escolas num só prédio. Isto gerava uma economia para os cofres públicos, porque as turmas eram menores e os horários de aula reduzidos.

Portanto, para instalação das Escolas Reunidas era necessário cumprir alguns critérios para sua implantação:

Art. 3 – As Escolas Reunidas serão instaladas, de preferência, nas sedes dos municípios e districtos, onde a municipalidades, associações particulares, offereçam ao Estado:

1. Prédio convenientemente adaptado ou de fácil adaptação;
2. Prédio arrendado por dez annos no mínimo;
3. Terreno próprio para a construção de Escolas Reunidas;

Art. 4 – Em qualquer hypotheses referidas no artigo anterior, os terrenos dos predios, ou terrenos oferecidos, deverão ter a area suficiente para comportar mais tarde, a transformação em Grupo Escolar. (SANTA CATARINA, 1915, p. 11).

⁶⁸ Com base na Lei nº 1448 de 29 de agosto de 1923, estabeleceu-se a reorganização do serviço de Instrução Pública. No ART. 1 constava a seguinte prerrogativa: Ficam convertidas as Escolas Reunidas em Grupos Escolares de 2ª classe, considerando que desde 1921, os referidos estabelecimentos funcionam de acordo com o Regimento Interno dos Grupos Escolares, seguindo os mesmos Programmas e Horarios. Sendo o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso pertencente aos Grupos Escolares de 2ª classe.

⁶⁹ O curso Complementar e a Normal Regional sempre foram muito importantes e deu grande destaque ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Este estabelecimento de ensino formava era professores complementaristas e regionalistas responsáveis pela alfabetização regional no Paraná e em Santa Catarina. Lecionando em escolas municipais, estaduais e particulares do município e regiões circunvizinhas.

Pode- inferir que as Escolas Reunidas representavam uma mola propulsora na expansão das Escolas Isoladas. Como foi criada similar ao grupo escolar, a escola reunida era economicamente mais viável, pois exigia menor investimento por parte do governo e, quando conseguisse ampliar sua clientela com a divisão dos alunos em oito classes, seria então classificada como grupo escolar.

O significado da instrução pública catarinense foi traduzido pela publicação do jornal *O Comércio*⁷⁰. O ano de 1927 havia sido um período extremamente profícuo para a educação local com a publicação em 19 de janeiro do Decreto nº 2017, convertendo as Escolas Reunidas da cidade de Porto União em Grupo Escolar. E, em 11 de outubro de 1928, foi publicado o Decreto nº 1599, criando a Escola Complementar anexa ao referido Grupo Escolar. A imprensa local parabenizava pelo bom desempenho das atividades no segundo ano de funcionamento da Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso.

Em outra matéria publicada no Jornal *O comércio* (1932, p. 02), solicitava-se o aumento do prédio do Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso, em virtude da demanda de alunos:

Segundo estamos informados, a Diretoria da Instrução Pública atendendo ao justo pedido do Sr. Professor Celso Rilla, esforçado diretor do Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso, desta cidade já concluiu no plano dos trabalhos a serem executados no próximo ano, é necessário aumento do prédio, em que funciona esse creditado estabelecimento de ensino.

A matéria supracitada demonstrava que era necessário aumentar o referido prédio escolar, porque a estrutura física era insuficiente para atender ao número de turmas. Esta solicitação vai ao encontro do crescente movimento de difusão do ensino primário nos grupos escolares em todo estado catarinense e no país de modo geral.

Outro destaque voltado à expansão do ensino primário em Porto União foi divulgado no espaço do Jornal *O Comércio*, com a matéria: O Ensino Primário em Santa Catarina:

Organizado pela Diretoria da Instrução Publica de República Florianópolis, há pouco tempo um quadro demonstrativo do movimento educacional neste Estado, realiza ao ano de 1932. Por esse quadro, vê-se que, naquele ano, de 1932, existiam nos 35 municípios catarinenses, 770 escolas estaduais, 284 escolas municipais, e 456 escolas particulares, sendo: 05 escolas de ensino

⁷⁰ Jornal *O Comércio* fundado em 1932 na cidade de União da Vitória sob a direção de Hermínio Millis, tendo como cunho publicar matérias informativas e de cultura geral, bem como propagandas do comércio local para o município e região.

gratuito, 03 subvencionadas pelo Governo da União, 111 pelas respectivas municipalidades. Porto União figura, no aludido quadro, com 12 escolas estaduais, 05 municipais e 10 particulares, num total de 27. Pelo último Relatório da Secretaria do Interior, publicado em 1930, no nosso município contava-se 14 escolas de ensino primário, sendo 08 estaduais, e 06 particulares, inclusive o Grupo Escolar, onde havia quatro classes. Actualmente cremos, exceda de 27 o número das nossas escolas, e, verdade seja dita, ainda não satisfaz a população em idade de alfabetizar-se. (O COMÉRCIO, 1933, p. 01).

Diante do exposto, percebe-se que por mais que a escola primária estivesse em processo de expansão no estado catarinense, como notamos na referida matéria, ainda no município de Porto União era insuficiente o número de escolas existentes. Estes dados indicam as representações que emergiam do novo modelo de organização escolar, a qual preconizava práticas educativas mais elaboradas, materiais escolares modernos para os alunos e estrutura física condizente com o número de alunos.

Segundo Souza e Faria Filho (2006, p. 28), a inserção dos grupos escolares representou inúmeras transformações na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. A implantação deste novo modelo escolar exigia um alto investimento do governo, já que para o funcionamento dessa modalidade escolar era necessário ter uma estrutura física, com mobiliário e material didático moderno, além de professores habilitados. Todos esses elementos corroboravam para que de certa forma, não fosse possível ter a expansão de grupos escolares em todos os municípios do Estado.

O ensino primário se fazia cada vez mais importante e necessário, assim a propaganda da escola no jornal local da cidade corroborava com o ensejo do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso em expandir a oferta de vagas para os alunos da região.

GRUPO ESCOLAR PROF. BALDUINO CARDOSO E ESCOLA COMPLEMENTAR ANEXA EM PORTO UNIÃO-SC:

Aviso, aos senhores paes, tutores ou responsáveis, que as aulas do Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso e Escola Complementar Anexa já se acham em pleno funcionamento, e que a matrícula em ambos esses cursos acha-se ainda aberta. As aulas do Grupo funcionam em dois períodos: das 9 às 11:30 e das 12:30 as 2:30 da tarde; As aulas da Escola Complementar funcionam das 2:30 as 5:30 horas da tarde. Todos os alumnos devem possuir pelo menos um uniforme, cujo modelo será fornecido no Grupo. (VOZ DO OESTE, 1930 p. 06).

A citação acima mostra que a propaganda no Jornal era um forte veículo de comunicação e, desta forma, o Grupo Escolar também se utilizava deste importante instrumento para realizar a propaganda da escola. Além dessa questão, o que se pretendia era convencer as famílias de que a escola era o lugar onde elas poderiam entregar seus filhos para que recebessem conhecimentos. Essa ideia fazia parte do cenário nacional, quando colocava a escola no centro de uma grande discussão em torno do desenvolvimento do país para alcançar a senda do progresso.

Além da propaganda das atividades escolares, os pareceres dos Inspectores Escolares também serviam como um veículo de comunicação entre o município e a capital do Estado, no sentido de solicitações e encaminhamentos de recursos para as escolas.

Em Inspeção ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso em 1935, o Inspetor Escolar Germano Wagenführ relatava no livro de Visitas de Autoridades Escolares sobre a falta de espaço físico para atender a demanda de alunos e solicitava a construção de um novo prédio para o Grupo Escolar do município.

Este já não satisfaz mais as exigências locais principalmente para poder rivalizar com os demais estabelecimentos de ensino destas duas cidades gêmeas e rivais. Além disso, a matrícula já alcançou 233 alunos no curso preliminar e 35 no curso Normal Primário. Funcionando pois 6 classes preliminares sendo quatro no período da manhã e duas no período da tarde no prédio e 3 classes do curso normal primário também no período da tarde o que perfaz num total de 9 classes, tendo entretanto o prédio escolar só 4 salas de aula por isso foi-se obrigado a instalar o 3º ano do curso Normal Primário com 8 alunos numa sala de 2m por 3m, do que se resulta numa falta de conforto tanto aos alunos como aos professores além de dificultar a todo o ensino. Construir mais algumas salas de aula seria contraproducente por diminuir ainda mais as áreas dos recreios que já são excessivamente pequenos. Reitero, pois, novamente com mais insistência a minha proposta de ser construído um prédio apropriado como se tem feito em outras localidades de menos importância do que está para esta florescente cidade para que o mesmo represente com dignidade o nosso querido Estado na tocante instrução catarinense. (TERMO DE VISITA AUTORIDADES ESCOLARES, 1935, p. 23-24).

Frente ao exposto do Inspetor Escolar, afirma-se que o referido Grupo Escolar encontrava-se numa situação complicada devido à falta de espaço que acabava por atrapalhar o desempenho das atividades escolares e a aprendizagem dos alunos. Ressalta-se o valor atribuído ao Grupo Escolar, devido à sua localização e por fazer fronteira com a cidade vizinha onde já havia escolas melhores instaladas.

Em se tratando da expansão dos grupos escolares catarinenses, no início da década de 1930, a Prefeitura Municipal de Porto União fez a doação de um terreno para a construção de nova sede do então Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso, devido à falta de espaço e de salas de aula para suprir a demanda de alunos. Citamos um fragmento do Decreto que faz a doação de um terreno urbano para a construção do Grupo Escolar para o Estado.

Decreto nº. 2, de 05 de novembro, de 1935.
 Autorizando o Ilmo. Sr. Prefeito Municipal, a adquirir por compra um terreno de posse sito a Avenida General Bormann, que deverá ser doado ao Estado, para nelle ser construído um Grupo Escolar. O cidadão Helmut Muller, Prefeito Provisório de Porto União, no uso de suas atribuições, e reunido o Conselho Consultivo do Município,
 Decretta:
 Art.1 - Fica o Prefeito Municipal adquirir por compra um terreno de posse com área de 2.284m², (dois mil duzentos e oitenta e quatro metros quadrados) de propriedade de Coronel Hermegenildo Marcondes, pelo preço de 6:000f000 (seis contos de reis) que deverá ser doado ao Estado, para nelle ser construído um Grupo Escolar. (DECRETOS MUNICIPAIS, 1935, p. 01-02).

Essa doação foi de grande valia para a expansão do Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso, uma vez que o terreno tinha excelente localização e seu espaço físico bem distribuído como podemos perceber pelas palavras de Fagundes e Ribas (2002, p. 82): “[...] O terreno está situado na zona urbana, numa colina, para leste da cidade, em terreno amplo em condições recomendáveis pela sua natureza, topografia e vizinhança. [...]”.

Desta forma, o Decreto nº. 03 de 30 de novembro de 1935 complementava o Decreto nº. 02 citando as dimensões do terreno bem como a divisa das futuras instalações escolares:

Art. 01 Fica o Prefeito Municipal, Provisório a assinar a escritura de doação ao Estado, sito a Rua José Boiteux, com 33 metros com fundos a Rua Jeronimo Coelho, e confrontando pela lado esquerdo com terrenos de Antônio Domit e Prefeitura Municipal, e pelo lado direito com terrenos de Holevy, Juracy e Francisca Bittencourt, e Prefeitura Municipal, única área total de 2.613 metros quadrados para o Grupo Escolar a ser construído.

Com o aumento da área a ser doada para o Estado, foi elaborado novo Decreto para que a comunidade tomasse conhecimento. A repercussão da doação do terreno junto à sociedade local foi grande e noticiada no jornal *O Comércio*; a imprensa

elogiou através de sua divulgação o benefício deste feito para o progresso do município de Porto União.

A doação do terreno (figura 1.11) significou para o município receber a construção da obra por parte do Estado; assim através deste feito beneficiaria a sociedade com a oferta de mais vagas para o ensino primário do município.

FIGURA 1.11 - Foto do Terreno⁷¹ doado pela Prefeitura Municipal de Porto União-SC em 1935 ao Estado de Santa Catarina



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Porto União-SC

A inauguração do novo prédio escolar ocorreu em 08 de agosto de 1938; a nova estrutura arquitetônica do prédio era em forma de U, na parte frontal ficavam as salas de Direção, secretaria, salas dos professores e almoxarifado. Nas alas laterais; as salas de aula, quatro de cada lado; circulando o prédio localizavam-se o jardim local para as comemorações cívicas e sociais do Grupo Escolar; havia também o campo de Educação Física, localizado à esquerda do edifício e ao lado a horta da escola.

Na figura 1.12, observa-se a entrada do prédio e o pátio onde aconteceu a cerimônia de inauguração do novo prédio escolar do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Conforme a figura, localizam-se na ordem de leitura as seguintes autoridades: Germano Wagenführ – Inspetor Escolar; Hortêncio Batista - Solicitador;

⁷¹ A referida imagem data de 1910, e retrata os arredores do terreno onde localizavam-se casas de moradia, e a Casa Paroquial do Município de Porto União-SC.

Celso Rilla - Ex-diretor da Escola; Frei Clemente Tombozzi - Vigário de Porto União; Dr. Carlos Bandeira de Mello - Bispo de Palmas Comandante do Batalhão; Helmuth Müller - Prefeito Municipal; Luiz Trindade - Diretor do Departamento de Educação do Estado; Clodoaldo Naumann- Diretor do Grupo Escolar Professor Serapião; Elpídio Barbosa- Superintendente Escolar e Gregório Berkembrock - Diretor do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, naquele período.

FIGURA 1.12 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)



Fonte: Acervo da Escola

FIGURA 1.13 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)



Fonte: Acervo da Escola.

FIGURA 1.14 - Fotos da Inauguração do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso (1938)



Fonte: Acervo da Escola

Nas figuras 1.13 e 1.14 acima colacionadas, referentes à inauguração do prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, se fazem presentes alguns elementos que merecem ser destacados como, por exemplo: os alunos devidamente paramentados, a escola decorada e a bandeira nacional hasteada. Por conseguinte, o que estava sendo representado para a sociedade por meio da escola eram os símbolos nacionais, a bandeira e o canto do hino nacional, compondo a figura de formação da escola. Observa-se também que as reformas dos espaços escolares estiveram carregadas de pressupostos pedagógicos, a referência à necessidade de educação sob todos os aspectos era constante nos mais diferenciados discursos e práticas; reformar o povo, modernizar, civilizar eram ações importantes para a compreensão do papel do cidadão.

No entanto, com o intuito de completar esta análise, citam-se as palavras do historiador Bencostta (2011, p. 400), que aponta em seus estudos a relevância dos cenários escolares:

As cenas representadas trazem informações sobre a cultura material escolar, como os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, alunos, diretores e suas respectivas posturas) e sobre as práticas escolares (festas de encerramento do ano letivo, entrega de diplomas, desfiles e comemorações cívicas, solenidades, etc.).

A esse respeito, observa que as fotografias são importantes documentos, já que não traduzem unicamente a representação da leitura visual; vão além, estando implícitos nelas valores, ideias, tradições e comportamentos, ou seja, formas de ser e agir dos sujeitos sociais no espaço-temporal da escola primária. E ainda estes registros expressavam a relação existente entre a memória da escola e seus personagens, representando esta configuração de história e memória, pois assim como os documentos escritos, os registros icnográficos servem como testemunho do passado e são presentes na construção da identidade da instituição escolar.

A criação de um novo prédio não representou a descontinuidade de reclamações a respeito de problemas com o grupo escolar de Porto União. Esse aspecto pode ser visto no início do Relatório de 1944:

O prédio onde funciona este Grupo Escolar, por ordem do Exmo. Snr. Interventor Federal, quando de passagem por esta cidade, em novembro de 1.943 foi todo pintado e, renovado no que necessitava de consertos, apresentando assim, o aspecto de novo e muito asseado. Possui oito salas de aula e quatro gabinetes, para diretor, dentista, museu e portaria. As salas de aula funcionam no período da manhã com uma lotação aproximada de 40 alunos para cada uma e a tarde cinco salas são ocupadas pelo curso preliminar com lotação semelhante e, mais três pelo curso complementar com uma média de 25 alunos para cada uma. (RELATÓRIO ANUAL GRUPO ESCOLAR BALDUINO CARDOSO, 1944, p. 3).

Ressalta-se que a estrutura existente nos grupos escolares seguia um padrão do Estado, sendo que o tamanho do prédio e das salas de aula era determinado pelo número de alunos e pela localidade, destacando que nos grandes centros urbanos a visibilidade era maior e, desta forma, os Grupos tinham uma arquitetura de maior destaque que os grupos localizados no interior do Estado. No Grupo Escolar estudado, sobressaem-se além das salas de aula, os gabinetes de dentista e o museu e a biblioteca para o uso dos alunos. Estes elementos reforçam a presença da Pedagogia Moderna no referido Grupo, porque o uso desses espaços tinha como principal objetivo incutir nos professores e alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética e cultural.

Segundo Diana Vidal (2006), em sua maioria, os grupos escolares eram edificadas simetricamente em torno do pátio central onde ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas, a divisão da planta, às vezes era acrescido de muro afastando e evitando a comunicação entre as duas seções, masculina e feminina, além de ter entradas laterais para o acesso de cada sexo; apesar de terem

a padronização em planta, os edifícios possuíam características diversas, apresentando alteração nas fachadas, como é caso do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

Ainda sobre a estrutura do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, observa-se a seguir dois fragmentos dos Relatórios Anuais elaborados em 1945 e 1948, que apontavam os problemas na infraestrutura da escola:

O campo de educação física continua sem o muro, e, confirmando o que já disse no relatório do ano passado, continua ele servindo de pasto aos animais e passeio público, não podendo assim, apresentar bom aspecto. Deixamos de anexar o orçamento para a construção do referido muro, visto o snr. Prefeito Municipal comprometer-se a iniciá-la em janeiro do ano próximo vindouro. (RELATÓRIO ANUAL GRUPO ESCOLAR BALDUINO CARDOSO, 1945, p. 5).

O prédio, embora em boas condições de conservação e asseio, não satisfaz, atualmente, à necessidade de acomodação aos alunos porquanto faltam uma sala onde possa funcionar a biblioteca e, no mínimo, mais duas salas de aula." Neste ano, 5 classes funcionaram no Ginásio "São José": o 1º ano do Curso Primário Complementar e as 4 Séries do Curso Normal Regional. Os inconvenientes são inúmeros pois não temos permissão, mesmo não seria próprio, que os alunos ocupem os aparelhos sanitários e que os recreios sejam nos pátios do Ginásio. Sem falar nos incômodos que temos com giz, apagador, tinta, mapas, etc., que precisam ser levados e trazidos diariamente. Solicito, com empenho, os bons ofícios desse Departamento junto aos poderes competentes para que seja iniciada a construção das salas que há tanto tempo se vem pedindo. (RELATÓRIO ANUAL GRUPO ESCOLAR BALDUINO CARDOSO, 1948, p. 5).

A infraestrutura do referido Grupo Escolar enfrentava problemas estruturais no ano de 1945 com relação ao campo de Educação Física que necessitava de um muro para melhorar as atividades práticas. No entanto, como esclarece a diretora, a Prefeitura Municipal ficou responsável pela construção do mesmo, não sendo mais necessário o Estado enviar verbas para esta construção. E em 1948, o problema era voltado à falta de salas de aula na escola que afetava o bom andamento das atividades docentes, obrigando a contar com o auxílio do Ginásio São José para que algumas turmas do Grupo Escolar conseguissem estudar.

Estas questões, segundo Fiori (1991), resultavam devido à falta de recursos para a manutenção dessa infraestrutura, tanto no Estado como no município, levando em ambos os espaços a busca de soluções na comunidade escolar e, em alguns casos, ao fechamento das escolas.

As contradições no processo de criação e expansão dos grupos escolares em Santa Catarina são contínuas. Nesse capítulo, deu-se visibilidade aos problemas

relacionados especificamente à organização dos grupos escolares, particularmente às representações que se constituíam em torno desse novo modelo de educação primária que foi importado dos países europeus. Apesar das incongruências entre as representações advogadas pelos agentes do Estado e as dificuldades de criação dos grupos escolares nas cidades do interior e a predominância de escolas isoladas, ainda é possível sustentar que os grupos escolares são produtos de um movimento de valorização da escola e de uma ação mais efetiva do Estado no campo educacional, e, ao mesmo, são produtores de um novo *ethos* que contribuiu para ampliar o reconhecimento social da escola.

As observações encontram eco na historiografia da educação, pois conforme Diana Vidal (2005, p. 25), a partir da última década do século XIX foi se reforçando a representação de que a construção de prédios escolares era imprescindível para uma ação eficaz na educação das crianças. Essa representação era articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais se destacaram os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

A educação primária, nos moldes da Pedagogia Moderna e de um plano uniforme de direção comum, tinha na equidade, no controle do acompanhamento, na regulação e na normalização os seus pressupostos básicos. Em vista de tais pressupostos, o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, tornar-se-ia, no ensino público de Porto União, uma instituição modelar à medida que assumia seu papel de destaque na sociedade local. A representação que a escola assumia diante da sociedade, colocava-se no ensino primário grandes expectativas, e uma delas seria a formação intelectual e moral das crianças. O ensino público da cidade ganhou sua valorização no interior do movimento nacional de estatização da educação escolar e a comunidade local passou a depositar confiança no trabalho de alfabetização e de formação de seus filhos.

Para Souza (2008, p. 37), a crença no poder da escola tornou-se representação amplamente disseminada e compartilhada na sociedade brasileira a partir do início do século XX, sendo à escola primária atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas, cabendo a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, com lições de civilidade, amor ao trabalho, pontualidade, ordem e asseio.

Nesse contexto sociocultural, as escolas passaram a ocupar lugar de destaque, uma vez que foram consideradas pelos grupos modernizadores como *lócus* ideal para o desenvolvimento da nação, capaz de estimular o surgimento de novos sujeitos, aptos ao trabalho e sensíveis às demandas da sociedade.

A Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina se materializou mediante o uso de métodos e materiais, mas também através dos grupos escolares que, como em todo país, representaram novo tipo de escola, constituindo-se como um signo da modernidade que se perpetuou por décadas. O estado catarinense também se apropriou deste desenvolvimento ao se inserir na modernização da sociedade, e como extensão desta, a reforma escolar emergiu contribuindo para a expansão da escolarização no Estado.

Assim sendo, após o debate sobre a criação e expansão dos grupos escolares em Santa Catarina, torna-se relevante discutir sobre as Reformas Educacionais que buscavam mudar o rumo da educação catarinense no início do século XX.

CAPÍTULO 2

REFORMAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA EM SANTA CATARINA

Neste capítulo, discute-se sobre as representações de Pedagogia Moderna presentes nas Reformas Educacionais⁷² empreendidas no Estado de Santa Catarina, entre o período de 1911 e 1946 e o processo de apropriação no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Ambas as reformas propostas por Orestes Guimarães (1911), Luiz Sanches Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946) expressavam-se como símbolos da Pedagogia Moderna e tinham forte caráter nacionalista. Nesse norte, busca-se problematizar de que maneira essas representações apareceram nos discursos governamentais, nos programas escolares e como se deu a sua apropriação nas práticas educacionais do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, localizado no interior do Estado.

Privilegiam-se dois aspectos nesta análise. O primeiro enfatiza o moderno, expressão do que tem o tempo a seu favor, o que avança à tradição, uma expressão da luta contra o tempo. Uma das expressões do moderno foi a experiência de reformas, entre elas a reforma educacional. Desse modo, apresenta-se algumas reformas educacionais do Estado de Santa Catarina do início do século XX.

Trata-se, num segundo aspecto, dos elementos presentes na Pedagogia Moderna que tem no método intuitivo uma de suas expressões. O problema do método tomou grande dimensão nos discursos dos reformadores e dos próprios professores. Do contexto geral avança-se para o particular, buscando compreender o processo de apropriação do método intuitivo no Brasil, na Europa e em Santa Catarina. Assim, ao discutir a recepção da Pedagogia Moderna em Santa Catarina, tomou-se a experiência do Grupo Escolar Balduino Cardoso para problematizar as formas de apropriação do método intuitivo no decorrer da primeira metade do século XX. Ao

⁷² A Reforma Orestes Guimarães, desenvolvida na gestão do Governador Vidal Ramos (1911-1914), trouxe ao Estado de Santa Catarina inúmeras mudanças para o ensino, reestruturando e organizando a estrutura escolar e pedagógica. A Reforma Educacional implantada no Estado de Santa Catarina em 1935, por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, conhecida como “Reforma Trindade”, trouxe para o ensino catarinense as diretrizes da nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola. E a Reforma Elpídio Barbosa reorganizou o ensino catarinense adaptando o sistema de ensino estadual as normas das Leis Orgânicas Federais instituídas em 1946.

realizar uma análise dos Decretos e Programas sancionados pelo governo catarinense, assim como dos relatórios dos professores do Grupo Escolar Balduino Cardoso evidenciam-se as nuances do processo da Reforma Vidal Ramos e das duas seguintes.

O período estudado é fruto de uma época de grande efervescência no cenário político nacional, no qual o discurso pregado pela propaganda republicana era que a educação seria uma das vias de mudança e, neste sentido, buscava-se recursos financeiros por parte do governo para a implantação deste ideário.

2.1 REFORMA DA INSTRUÇÃO EM SANTA CATARINA: “DEVEMOS PROCURAR UMA RECEITA NOVA PARA FAZER FACE AO SERVIÇO DE INSTRUÇÃO”

A segunda parte do título deste item é um fragmento de um discurso do Governador Vidal Ramos, pronunciado e publicado em 1915. A seleção e destaque atribuídos indica a força dos enunciados das autoridades governamentais para estabelecer uma representação positiva a respeito da reforma educacional que estava em curso, assim como da importância da Pedagogia Moderna ao processo de formação dos brasileiros e catarinenses.

É importante ressaltar que a Reforma⁷³ Educacional Catarinense, empreendida em 1911 pelo Governador do Estado Coronel Vidal de Oliveira Ramos e pelo professor paulista Orestes Guimarães, foi reconhecida, posteriormente, pelos reformadores como aquela que organizou o ensino no estado catarinense, sendo seguida por outros reformadores do Estado; embora alterada em alguns aspectos, a Reforma servia de base para outras reformas. Do tal modo, antes de se adentrar ao mérito desta discussão, apresentam-se alguns conceitos a respeito do termo reforma que, por sua vez, trata-se de um nome que se traduz em uma pluralidade de concepções.

⁷³ O dicionário Houaiss (2001, p. 2413) esclarece acerca do verbo reformar: “[...] 1. formar novamente; reconstruir a antiga forma; reconstruir; 2. dar melhor forma a; corrigir, emendar; 3. tornar melhor; aperfeiçoado; renovar; 4. Tornar extinto; extinguir, extirpar, 5. Reafirmar a exatidão ou a verdade de algo; confirmar corroborar, ratificar; 6. introduzir modificações, transformações em algo, bom, ruim, nefasto. 7. substituir um título de dívida por outro, quando lhe prorroga o prazo de vencimento. 8, introduzir modificações em sentença judicial, etc.” Etimologicamente, reforma vem do latim e significa dar forma a primeira vez, ou ainda retornar a primeira forma, ou seja, segundo Cury (2010, p. 343), ao retornar a primeira forma e reconstituí-la, apresentaria uma posição regressiva em relação a uma situação existente.

Thomas Popkewitz (1997, p. 11) define reforma como mobilização dos públicos e as relações de poder na definição do espaço público. Para o autor, o estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através de processos de produção e reprodução social.

Entretanto, outro significado atribuído tem relação com dar outra forma, ou dar uma nova forma. Percebe-se que em ambas as conceituações aparecem a ideia de mudança. Na primeira aparece como mudança que deve ser estudada a partir do conteúdo já existente. E na segunda situação, impõe-se o estudo da inovação em face de uma situação.

No caso desta tese, apresentou-se a reforma da educação pelo viés da mudança na concepção da política educacional e, também como uma representação da Pedagogia Moderna. As reformas apresentam-se como um meio de legislação específica, constituindo-se em importantes veículos para a leitura de uma sociedade, ou seja, seu passado e seu presente. Ainda cabe ressaltar que as reformas educacionais da maneira como foram propostas representam as relações sociais de uma época, ao mesmo tempo, um jogo de forças políticas. É a partir desses pressupostos que este texto pauta suas análises.

Para Inácio Filho e Silva (2010, p. 229), nas primeiras décadas do regime republicano, diversas reformas educacionais foram promovidas com o objetivo de melhor estruturar o ensino no Brasil. Com a proclamação da República e a reforma educacional idealizada pelo Partido Republicano, concretizou-se em São Paulo, no transcorrer de 1890, um modelo de organização da instrução pública no Brasil, pois dentre as modalidades de ensino preconizadas por Rangel Pestana estavam a reforma da Escola Normal, junto ao Jardim de Infância, sendo que a escola para os pequenos ficava anexa à Escola Normal, criado pelo Decreto nº 342 de 03 de março de 1896.

Com a Reforma da Instrução Pública que ocorreu no país, mais especificadamente no Estado de São Paulo, no período republicano, o curso primário foi subdividido em dois cursos: o preliminar e o complementar. O curso preliminar era obrigatório para crianças entre 07 e 12 anos, devendo ser ministrado em escolas preliminares, contando com as professoras normalistas, em escolas intermediárias, que eram atendidas pelas professoras habilitadas, de acordo com o regulamento de 1869. Já o curso complementar tinha duração de quatro anos, era voltado a alunos

que concluíssem o curso preliminar, devendo ser ministrado em escolas complementares. Essas escolas correspondiam à integração do ensino primário ao ensino de segundo grau previsto na reforma de 1890, como aponta Rosa Fátima de Souza (1998).

Segundo Inácio Filho e Silva (2010, p. 219), no Brasil, as primeiras décadas do século XX foram um momento primordial de construção da nacionalidade, pois as elites trataram de definir aspectos relacionados à cidadania e aos setores emergentes, criaram símbolos como o brasão, as armas, datas, hinos, para representar o novo regime; com esse propósito tratavam de construir uma ideia de nação. Porém, nesse projeto de nação não havia espaço para a maior parte da população que ficava à mercê da força política ditada, sem direito a uma participação efetiva na sociedade.

O que se percebe com relação a essa incessante busca pela constituição de uma nação, modelo inspirado no velho mundo, é a sensação de inferioridade sentida pelo governo brasileiro ao se tornar dependente dos modelos estrangeiros para adequar a nação brasileira, o que de certa forma condicionava a ação política e a produção intelectual. Ao mesmo tempo, indicava a entrada do Brasil no circuito das nações que desejavam se apresentar pertencentes ao que era sinônimo de moderno.

Neste sentido, a educação era vista, naquele momento, como um dos caminhos para o povo sair do analfabetismo e, de certa forma também, para a construção dessa nova nação com características urbanas, despontando para a industrialização. Portanto, vislumbrava-se na educação um viés condutor que oportunizaria a formação de uma nação moderna, ainda tendo como modelo o modelo europeu.

Para Carvalho (2010, p. 225), isso fica claro quando menciona,

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é instaurada como signo do moderno que funcionava como um dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados.

É por meio da Reforma de Caetano Campos que inicia a lógica da institucionalização paulista; através da criação da Escola Modelo, anexa à Escola

Normal, os professores poderiam utilizar uma forma de aprender centrada na visibilidade, ou seja, no método voltado para a observação do mestre e do aprendizado da criança.

Para que a Reforma no estado paulista lograsse êxito seria necessário que o sistema público paulista se utilizasse dos novos métodos e processos de ensino intuitivo, já que dessa forma se justificaria a experiência da Escola Modelo, sendo ela caracterizada como instituição nuclear da Reforma. Isso fica claro nas palavras do reformador Caetano Campos, quando enfatizou que “[...] ser mestre em tais assuntos é necessário ter visto fazer e ter feito por si”. (CARVALHO, 2010, p. 226). Além de que ele enumerava os elementos necessários para o êxito da reforma, mestres formados na Europa, para melhor ensinar os alunos da Escola Modelo, e a escola deveria adquirir o material escolar importado com prédio apropriado e criação de bons moldes de ensino.

Segundo Carvalho (2010, p. 226), na revolução proclamada a “arte de ensinar” era imprescindível à capacidade de observar. Ou seja, observar significava visualizar e aprender a prática pedagógica com os professores experientes em escolas para os mestres, pois deveria aprender a fazer para aprender a ensinar; esse era o lema, no qual a prática de ensinar era tecida, construída com base na observação e moldada na prática; essa forma de aprendizado inaugurava uma nova forma de conceber a prática pedagógica, pelo primado da visibilidade⁷⁴.

As reformas da instrução pública em vários estados brasileiros, no início do século XX, têm sido apresentadas como movimento fundador da Pedagogia Moderna no país. Mas de fato, isso tem antecedentes como, por exemplo, as iniciativas da Coroa portuguesa, construindo um programa de reforma cultural e educacional definido pelas necessidades práticas da política pombalina, os efeitos do protestantismo e dos colégios protestantes sob o monopólio educativo católico, além das críticas e movimentos reivindicatórios dos professores primários públicos da corte em luta contra a elite imperial.

Durante a década de 1920, intensificaram-se em todo o país, movimentos em prol de novas reformas institucionais na educação. Destacaram-se as reorganizações

⁷⁴ Cumprindo essa lógica centrada na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares, o sistema público paulista se organiza nas duas primeiras décadas republicanas. Tais dispositivos são materializados nas demonstrações da Escola Modelo, e no exercício da inspeção escolar, materializados nos relatórios e nos anuários de ensino. (CARVALHO, 2010, p. 225-228).

dos sistemas estaduais de ensino, na Bahia orientados por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro por Fernando de Azevedo, em São Paulo por Sampaio Dória, no Ceará por Lourenço Filho, no Rio Grande do Norte por José Augusto Bezerra de Medeiros, em Pernambuco por Carneiro Leão, no Paraná por Lisímaco Costa e em Minas Gerais por Francisco Campos. (THOMÉ, 2002, p. 39).

O cenário mundial apresentava marcante desenvolvimento das ciências humanas, após 1930, em especial a psicologia e a sociologia que proporcionavam uma nova compreensão de ser humano. Conhecimentos incorporados pela educação nas reformas de ensino que aconteciam na Europa e em outros países americanos, buscavam, então, novos modelos de ensino, afastando-se dos modelos tradicionais. No Brasil, surgiram correntes teóricas que apontavam para uma revolução educacional, destacando-se as ideias de Medeiros e Albuquerque e Carneiro Leão. Vários movimentos intelectuais culminaram nos anos de 1922 a 1928 em prol da reorganização do ensino primário e do ensino normal, no qual educadores, como Lourenço Filho, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio de Teixeira faziam parte dos muitos intelectuais que ocuparam este quadro de renovação educacional no país. (FIORI, 1991, p. 120).

Para a maioria desses intelectuais envolvidos com as Reformas Educacionais, a Revolução de 1930 adquiriu um significado especial, uma vez que sinalizava um momento no qual a ação do Estado organizava a educação com um formato renovador, revendo o papel do Estado diante da Educação.

A Revolução de 1930 ampliou o uso das palavras renovação e reconstrução nacional; alguns intelectuais como Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, engajaram-se no movimento de renovação intelectual e ambos demonstravam que a luta para que o Estado realizasse um modelo de escola não era uma luta menor. Era uma luta para determinar qual segmento da sociedade daria a direção na reconstrução republicana na era Vargas.

Após essa breve introdução sobre as reformas no cenário nacional do período que circunscreve esta pesquisa, é importante discutir sobre as reformas da instrução catarinense, objeto principal deste capítulo. Num primeiro momento discorre-se sobre as reformas que antecederam o governo do Coronel Vidal Ramos e, num segundo, abordando as mudanças empreendidas pelo Reformador Orestes Guimarães e pelas Reformas Trindade e Reforma Elpídio Barbosa.

Com relação ao ensino catarinense no início do século XX, a pesquisadora Fiori (1991, p. 79) afirma que:

Diante da gravidade da problemática escolar ocorreram algumas reformas ou tentativas de reorganização do ensino público catarinense: a reforma do governo Manoel Joaquim Machado de 1892; as modificações planejadas no governo Hercílio Pedro da Luz, no ano de 1894; a reestruturação do ensino ocorrida em 1907, na gestão governamental de Gustavo Richard.

No entanto, como exposto, é possível inferir que foi no Governo de Vidal Ramos e sob a organização do Reformador Orestes Guimarães que o ensino em Santa Catarina sofreu modificações significativas. No advento da República, o Estado de Santa Catarina, ao menos no plano normativo, definiu que a instrução pública teria grande importância social. Ao se associar aos modelos engendrados em outros estados, organizou reformas que ganharam notoriedade pública.

As observações de Fiori (1991) podem ser percebidas nos próprios enunciados de Vidal Ramos. Nas intervenções do governador é notável a representação que se buscava estabelecer, seja de rompimento com um passado pouco glorioso, seja de ufanismo com um futuro demarcado pelo novo, pela noção de modernidade.

Dá-se com a instrução pública, o mesmo que se dá com os problemas de saneamento, com a questão de limites, com o problema de viação do Estado e com o regime de trabalho e de vida das nossas populações: somos vítimas dos erros e da incúria dos antepassados, de forma que a missão dos governos de hoje é árdua e complexa, porque assumptos há na administração pública em que tudo está por fazer. (SANTA CATARINA, 1915, p.21).

O Reformador Orestes Guimarães iniciou as mudanças diretamente pelas escolas, observando a estrutura existente no ensino primário catarinense, no qual um só professor ensinava todos os alunos. Em seguida, promoveu a criação do Grupo Escolar, utilizando a divisão de trabalho, a seriação de ensino e a uniformização de matrículas. Esse novo modelo para o ensino catarinense, qual seja, a criação dos grupos escolares para o ensino primário, seguia o modelo paulista. A reorganização do ensino seguiu as linhas básicas da instrução pública do Estado de São Paulo, sob a orientação do professor paulista Orestes Guimarães.

A Reforma da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina data de 1904; referia-se aos grupos escolares, demonstrando a intenção de criá-los desde os

primeiros anos do século XX. Essa Reforma se referia aos municípios que já estivessem instalados aos Grupos Escolares.

Em conformidade à lei nº 636 de 12 de setembro de 1904, para a direção do primeiro grupo escolar fundado no Estado é facultado ao Governo contratar temporariamente os serviços de um diretor de estabelecimento idêntico da Capital Federal ou do Estado de São Paulo, mediante aquiescência e indicação do governo da circunscrição preferida. No entanto, somente em 1911, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino voltados a unidades de ensino modelo, ou seja, os Grupos Escolares. (SILVA, 2006, p. 342).

Nessa direção, em 1907, desejava-se enviar os professores catarinenses para estudar em São Paulo a fim de conhecerem a organização e as técnicas de ensino empregadas em outras unidades da federação. E, quanto ao aspecto técnico-pedagógico, tinha-se como pacífico que no Estado de São Paulo empregavam-se os métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados. (FIORI, 1991).

Para fins de reorganizar o ensino catarinense, foi contratado o professor Orestes Guimarães do Estado de São Paulo. A ele foi delegada a tarefa de dirigir o processo de mudança, pois “[...] tal modelo sugeria 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”. (SILVA, 2012, p. 4).

Com o intuito de aplicação de mudanças didático-pedagógicas, o reformador Orestes Guimarães tinha como meta a manutenção da brasilidade e da cultura nacional através da educação primária. Como diretor do Colégio Público de Joinville, no início do século XX, buscou bases teóricas nas escolas norte-americanas. No Estado de São Paulo havia esta referência desde meados de 1893, pois usavam da experiência americana na utilização da linha pedagógica do método intuitivo, por meio de lições curtas, em conformidade com a idade, além de aulas de música, marchas, exercícios de ginástica, trabalhos manuais. A Reforma Orestes Guimarães, iniciada em 1911, indicava à Escola Normal de Santa Catarina Catarinense, o uso do Manual de Lições de Coisas de Norman Allison Calkins. Foi organizado um programa de ensino para os professores, fez-se a uniformização do período escolar, criou-se a obrigatoriedade de crianças entre sete e quatorze anos de frequentarem a escola, o número de horas-aula foi aumentado, assim como o número de disciplinas.

Na Mensagem de Governo de 1912, referente à Instrução Pública, definiu-se que “[...] a escola é o laboratório, onde se prepara o caracter e onde se inicia o desenvolver das aptidões individuaes”. (SANTA CATHARINA, 1912, p. 33).

O processo da reforma que culminou em 1911, foi iniciado legalmente com os dispositivos da Lei nº 846/1910 que autorizou a realização da reforma do ensino público em Santa Catarina. Essa lei estabeleceu que:

Art.1 - O ensino público será ministrado no Estado nos seguintes estabelecimentos:

I – Escolas Ambulantes;

II- Escolas Isoladas;

III- Grupos Escolares;

IV- Escola Normal;

Art. 2 – Fica o Poder Executivo autorizado:

a) A reorganizar o ensino público de accordo com os modernos processos pedagógicos.

b) A contratar onde for mais conveniente até três professores de reconhecida competência, para dirigirem os primeiros grupos escolares que forem creados e auxiliarem o Governo na referida organização. (SANTA CATARINA, 11 de Outubro de 1910).

O novo tipo de escola, segundo o Governador Vidal Ramos, mostrava-se eficiente, uma vez que “óptimos resultados tem dado em São Paulo, Minas e outros Estados”. (SANTA CATARINA, 1911, p. 30). Para o Governador seria importante ter esse modelo escolar instalado no Estado. Os Decretos nº 587 e 588 sancionados em 1911 criaram os programas escolares e o regimento para a instrução dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. O programa de ensino fundamentava-se na Pedagogia Moderna, com destaque para o uso do método intuitivo.

Em 1911, segundo Fiori (1991, p. 86), a Pedagogia Moderna ganhou reconhecimento oficial em Santa Catarina a partir da Reforma proposta pelo então Governador Vidal Ramos. Essa reforma educacional adotou as linhas básicas da instrução de Orestes Guimarães que tinha como propósito para a reforma “inovar” e, não apenas renovar ou expandir algo já existente e já estabelecido. A reforma preconizou alterações nos estabelecimentos de ensino, Escola Normal, Escola Isolada, Escolas Complementares, Escolas Reunidas e Grupos Escolares e, também nas práticas pedagógicas, com mudanças referentes ao método de ensino, espaço físico, materiais didáticos, tempos escolares e mudanças curriculares. (FIORI, 1991).

Nas palavras do Governador Vidal Ramos, identifica-se a representação do que seria a Reforma Educacional:

A necessidade de desenvolver a nossa actual estrutura do sistema de ensino primário, é assumpto, de inadiável urgência. Esse importante serviço pesa extraordinariamente sobre o tesouro, de modo que, relativamente aos seus recursos e à sua população, Santa Catarina é talvez o Estado que no país mais dispêndio faça com a instrucção publica, tornando-se impossível desenvolvê-la e cuidar de outros departamentos da administração com o regime vigente de praxe orçamentária. (SANTA CATARINA, 1916, p. 23).

Percebe-se através do cunho ideológico e político incutido nesta afirmação que a escola passou a se constituir em um dos pilares para a modernização social, sendo usada como base para o projeto político do Estado, porém os recursos financeiros eram escassos para dar conta de toda demanda escolar do Estado, porque conforme discutiu-se no capítulo anterior, a realidade concreta se diferenciava das representações oficiais preconizadas.

Encontra-se esta preocupação reiterada nas palavras de Vidal Ramos, quando afirma que a instrução pública seria a solução aos problemas da nação:

[...] Devemos procurar uma receita nova para fazer face ao serviço de instrucção, serviço essencial em nosso país, onde o analfabetismo é um entrave oposto ao levantamento do espírito cívico, à consciência da nacionalidade e à prática das instituições liberais que nos regem. Mas isto não quer dizer que esse serviço, que é a necessidade primária da nação, seja o escoadouro de todos os recursos orçamentários, em detrimento de outros problemas de importância magna, como o de transportes, a segurança social e a saúde pública. (SANTA CATARINA, 1915, p. 23).

Esse excerto da mensagem proferida pelo Governador Vidal Ramos reflete a concretude do analfabetismo arraigado na sociedade da época e, de certa forma, ele expressava a falta de escolas primárias. Mais do que isso, atesta o interesse de criar uma representação de que o governo teria preocupação profunda com a escolarização. (FIORI, 1991).

Em outro fragmento, é possível perceber o significado da Reforma e a expectativa do governo Vidal Ramos com a atuação de Orestes Guimarães:

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

Com o intuito de modernizar o ensino primário, o professor Orestes Guimarães transformou a antiga escola primária, na qual apenas um professor ensinava a todos os alunos, ao introduzir no estado o Grupo Escolar, com a divisão de trabalho, a seção por seriação do ensino e uniformização do período de matrículas. Também efetuou mudanças nos programas de ensino, desenvolvendo um programa de ensino para a escola primária, sendo mais tarde oficializado.

Para o Governador, a nova escola que sua reforma proclamava deveria expressar as seguintes concepções:

É a escola a pedra angular da grande república disse-o, com justeza e acerto inegáveis, um escritor reputadíssimo em matéria de ensino Jules Paroz. Desta irrecusável verdade, quase dogma para os que observam os fenômenos sociais, decorre inelutavelmente e para quantos tem alguma parcela de responsabilidade e se interessem pela pratica exata do regime que nos governa, o dever de dar ao povo a instrução, sem a qual ele vivera eternamente inibido na sua iniciativa e na sua vontade, privando a Nação de fatores importantes para o seu desenvolvimento e a Republica do concurso eficaz de energias bem orientadas, que não se prestem a manejos indecorosos, falseadores das instituições democráticas. (SANTA CATARINA, 1912, p. 02).

Esse discurso apontava que a escola assumiu um lugar central para que a República se consolidasse junto à população. A educação escolar seria uma das estratégias de formação de um povo com ideais cívicos e patrióticos para defender os valores nacionalistas.

Chartier (1990) afirma que, o que os sujeitos fazem de suas práticas, das práticas de outros grupos, da escola, da sociedade, do papel que a escola deve ter na sociedade, bem como a posição que assumem e que os identificam são representações de práticas que produziram. Um exemplo que corrobora com esta questão é o caso da presença da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina no início do século XX, que se deu em primeiro lugar pelo movimento de implantação da Reforma Educacional a qual reestruturou a instrução pública catarinense, começando pela reforma da Escola Normal, ou seja, pela formação dos mestres que assumiriam os grupos escolares, as escolas reunidas e escolas isoladas.

Contudo, para o Reformador Orestes Guimarães (1912, p. 37), uma prática pedagógica de qualidade deveria ter base na escola normal: “[...] a base é a escola normal, tudo a nosso ver, depende absolutamente da preparação dos mestres”. Essa questão era de suma importância para concretização da Reforma iniciada em 1911,

porém é oportuno lembrar que esta realidade não esteve presente em todo estado, já que havia apenas uma escola normal (na capital) para formar os professores. Portanto, a formação em nível do curso normal ficou restrita apenas aos docentes dos grupos escolares e os demais professores poderiam lecionar com o nível complementar e, em alguns casos, era permitida a contratação de professores leigos em razão da falta de escolas de formação.

Pensar na prática pedagógica produzida na escola primária em Santa Catarina no início do século XX, na perspectiva de Chartier, seria pensar na importância do discurso para a aplicação na prática. Nas palavras do autor supracitado (1997, p. 7), “[...] compreender os princípios que regem a ordem do discurso pressupõe que sejam decifrados rigorosamente aqueles que estão na base dos processos de produção, de comunicação e de recepção dos objetos que são escritos”. Diante disso, a materialidade do discurso produzido na escola e registrado em diversos documentos escolares como relatórios escolares, atas, planos de aula, boletins, traduzem-se em uma produção imersa em tensionamentos vivenciados no cenário escolar, onde cada ator educacional, professor, inspetor, diretor, aluno, pais e comunidade, deixam impresso o sentido e o significado da apropriação incutida a formação dos alunos.

A organização da escola moderna⁷⁵ apoiava-se nos seguintes aspectos: Prédio Escolar, Mobília Escolar, Material Escolar, Livros Didáticos, Disciplina, Ensino e Programa. O ordenamento adequado de todos os itens garantiria uma escola primária eficaz e de qualidade. Para modernizar o ensino primário, a Reforma Orestes Guimarães começou pela reestruturação da Escola Normal Catarinense, oficializada por meio do Decreto, nº 572, de 25 de janeiro de 1911, que deveria passar a formar professores comprometidos com valores modernos e patrióticos para trabalhar nos grupos escolares. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011).

Os materiais pedagógicos modernos revestiam-se de uma prática pedagógica atrelada aos preceitos científicos, mais exploratórios e menos verbalistas e repetitivos, através do uso de mapas, de laboratórios, de livros didáticos. Acreditava-se que o desenvolvimento intelectual dos alunos era aguçado com base nas lições de coisas,

⁷⁵ No âmbito da renovação pedagógica, no início do século XX com a introdução de novos métodos pedagógicos, e processos de ensino, além da estrutura física remodelada através dos grupos escolares, representavam os símbolos da escola primária moderna. (SOUZA, 2008, p. 37).

ou seja, lições eram ensinadas a partir do uso dos sentidos, esta prática era tida como algo inovador para época.

As representações e as apropriações de que a escola seria uma estratégia fundamental no processo de mudança da sociedade ganhavam as mais diferentes experiências dos indivíduos e dos grupos sociais. No plano do Estado, a primeira instância está atrelada ao processo de elaboração das políticas públicas, as quais ganham materialidade como discursos, normas e saberes prescritos que são postos em prática pelos sujeitos escolares, num movimento em que estão envolvidos resistências, tensões, táticas e acordos, o que aponta para o caráter ativo e criativo da cultura escolar⁷⁶.

Considerando-se que a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição como aponta Faria Filho (1996), na qual a construção deste conhecimento está geralmente associada a um projeto político e à noção de progresso, estudar a cultura escolar é, desta forma, investigar os processos e produtos das práticas escolares. E, neste estudo, apresenta-se a cultura escolar através do estudo de normas e práticas escolares indicadas pelo Estado de Santa Catarina, utilizando-se do discurso dos reformadores, governadores e inspetores escolares que, ao registrar suas tarefas, deixaram indícios que podem orientar e direcionar a análise da cultura escolar prescrita e da cultura escolar incorporada pelos docentes do Grupo Escolar de Porto União.

Ao descrever sobre estes importantes aspectos da Pedagogia Moderna, citam-se as palavras do Governador Vidal Ramos sobre o ensino primário moderno:

A experiência adquirida no exercício dos cargos com que a confirmação popular me tem distinguido durante um quarto desempenho, que a tanto monta o período da minha vida pública, e principalmente a observação que tive ocasião de fazer, quando pela primeira vez estive a testa da administração do Estado, firmaram em meu espírito a conversão de que as causas primordiais do atraso do ensino primário entre nós são a falta de mestres idôneos e a adopção de processos archaicos, considerados imprestáveis pela Pedagogia Moderna. Cumpria, portanto, que a remodelação do ensino fosse fundada em bases novas de acordo com a evolução que se via aprendendo em todo o país sobre este magno assumpto.

⁷⁶ A cultura escolar para Dominique Julia (2001, p. 10) é representada como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Citam-se sobre esta temática os estudos de Forquin (1993), Faria Filho (1996), Dominique Julia (2001), Vinão Frago e Escolano (1998).

Fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real e constante foi o escopo da reforma que empreendi convencido de que nisso reside todo o segredo do êxito futuro.(SANTA CATARINA, 1911, p.28)

Os discursos políticos, no período histórico da Reforma Orestes Guimarães, evidenciam a necessidade de a instrução primária moldar-se nos modernos processos pedagógicos, assim como indicam que o Estado deveria assumir uma função de condução de todo esse processo.

Para Bourdieu (1998, p. 15), a ordem do discurso assume um destaque relevante quando “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e naquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”.

Nesse sentido, tanto as palavras do Governador Vidal Ramos como as do Reformador Orestes Guimarães não são divergentes com relação à Escola. Ao contrário, são muito semelhantes e deixam transparecer vestígios de uma época em que prevaleciam valores como solidariedade, patriotismo, modernização do ensino e da sociedade de um modo geral.

Com efeito, verifica-se que o movimento de expansão e de racionalidade pretendidas por Orestes Guimarães com relação à Reforma do Estado, enfrentou um forte dualismo escolar, uma vez que os grupos escolares, dado seu alto investimento, só foram instalados nos centros urbanos mais avançados. Este fato fica evidente ao observarmos que em 1922, uma década após a implantação da reforma, havia no Estado onze grupos escolares, quatro escolas complementares, uma escola normal, seis escolas reunidas e 544 escolas isoladas, além de 198 escolas étnicas que, a partir de 1918, passaram a ser subvencionadas pela União⁷⁷. O que evidencia, segundo Teive (2008, p. 99), que apenas uma parcela da população catarinense teve acesso às modernas formas de escolarização, muito particularmente ao grupo escolar e as escolas complementares.

A partir da década de 1930, a política educacional catarinense passou por mudanças que foram influenciadas pelas novas ideias pedagógicas introduzidas no Brasil. Essas novas ideias eram fruto do movimento da Escola Nova⁷⁸. De acordo

⁷⁷ Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário (Rio de Janeiro, 1922 p. 434).

⁷⁸ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no contexto de grandes mudanças econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a

com Silva, “a Escola Nova no Brasil surgiu vinculada a necessidade de expandir o ensino elementar, de superar a escola tradicional diante das exigências do mundo moderno”. (SILVA, 2012, p. 5).

A Escola Nova proposta nas primeiras décadas do século XX, foi encarnada como um instrumento de reconstrução da educação, cuja ideia guarda similaridade com as ideias de reconstrução da sociedade, via educação, iniciadas no continente europeu, surgiu como uma ideia de inovação, na qual o aluno passou a ser o centro do processo. No ideal preconizado pela Escola Nova, a escola ativa se sobrepõe à escola tradicional, na qual o professor era o personagem central, defendendo a atividade da criança no seu processo de aprendizagem e o papel do professor como orientador e estimulador da aprendizagem de acordo com os interesses e individualidades dos alunos.

Segundo Teive (2012, p. 04) a Pedagogia Moderna sedimentada nos princípios do método intuitivo, já contrapunha à Pedagogia Tradicional e seus postulados, os escolanovistas por sua vez defendiam sua proposta de ensino como inovadora e moderna, desqualificando a cultura escolar produzida a partir de princípios tradicionais. Para os intelectuais escolanovistas, a reorganização de uma nova escola, ajustada as novas concepções de modernidade não deveria se restringir a modificação do método pedagógico, tal como acontecera com o método intuitivo na Pedagogia Moderna, mas a finalidade social da escola.

Para Souza (2009, p.227) o movimento escolanovista representa-se:

Assim no movimento escolanovista, transformar a escola em uma “instituição social, real e viva”, nos termos de Dewey, implicava uma organização interna que possibilitasse às crianças compreenderem o funcionamento da sociedade; ao mesmo tempo, era preciso ampliar o raio da ação educativa para que a escola pudesse realizar a obra de reconstrução social. Um dos meios para efetivação de tão elevadas finalidades seriam as instituições escolares [...].

ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. (CARVALHO, 1998, p. 272).

⁷⁸ A ABE foi a primeira entidade nacional a reunir intelectuais ligados à educação e áreas afins interessados em reformar o ensino brasileiro. Por meio da ABE, os escolanovistas podiam se reunir, difundir suas ideias para todo o país e propor novas práticas educativas. Foi no âmbito dessa Associação que surgiu a Seção de Cooperação da Família, tendo como presidente Armanda Álvaro Alberto, cujo principal objetivo era organizar atividades, como cursos, palestras e exposições, entre outros eventos, que propiciassem a aproximação das famílias dos alunos com a escola. Nesse sentido, foi criado o Círculo de Pais e Professores em escolas públicas e particulares, que visava à colaboração entre familiares e educadores para atuarem em conjunto no processo educativo. (SILVA, 2008).

Nesse ínterim, surgem movimentos em prol da nova ordem que se estabelecia no cenário educacional brasileiro:

[...] As disputas entre os educadores já estavam em curso pelo menos desde 1924, quando foi fundada a Associação Brasileira de Educação, a ABE⁷⁹. Nesse cenário, a disputa entre intelectuais católicos militantes e intelectuais não católicos, definidos como liberais era mais visível. O jogo de reconstruções disputado nos confrontos por espaço no coração do Estado entre grupos, revelava que o refazer da República interessava aos educadores com suas diferenças entre grupos, ao exército, com menores diferenças entre seus grupos internos, portanto interessava a diferentes frentes políticas, ao mesmo tempo. (CARVALHO, 1998, p. 31).

No entanto, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares; segundo o movimento escolanovista, o aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar, no qual se ressaltava a aprendizagem ao invés do ensino, e a psicologia experimental dava suporte a cientificidade da pedagogia. Os materiais da escola recebiam outra importância, porque eram imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante, os métodos buscavam na atividade sua validação. É em busca desta racionalização dos processos educativos, que os intelectuais do movimento da Escola Nova operavam seus discursos apontando a importância da construção do conhecimento por meio do contato com o objeto, como no caso das ciências naturais em que a criança era induzida a observar fatos e objetos, com o intuito de conhecer as características deles.

Segundo Fiori, (1991, p. 117) em 1928⁸⁰, o Poder Executivo recebeu nova autorização para reorganizar a Instrução Pública Catarinense, porém as alterações ocorridas na instrução catarinense entre os anos de 1923 e 1928, não tiveram força para se institucionalizar como Reforma de Ensino, a qual ocorreu somente em 1935.

⁷⁹ A ABE foi a primeira entidade nacional a reunir intelectuais ligados à educação e áreas afins interessados em reformar o ensino brasileiro. Por meio da ABE, os escolanovistas podiam se reunir, difundir suas ideias para todo o país e propor novas práticas educativas. Foi no âmbito dessa Associação que surgiu a Seção de Cooperação da Família, tendo como presidente Armanda Álvaro Alberto, cujo principal objetivo era organizar atividades, como cursos, palestras e exposições, entre outros eventos, que propiciassem a aproximação das famílias dos alunos com a escola. Nesse sentido, foi criado o Círculo de Pais e Professores em escolas públicas e particulares, que visava à colaboração entre familiares e educadores para atuarem em conjunto no processo educativo. (SILVA, 2008).

⁸⁰ No período de 31 de julho a 10 de agosto de 1927, realizou-se em Florianópolis, uma Conferência Estadual do Ensino Primário, reunindo professores e autoridades educacionais. A palavra de ordem, naquela ocasião, era educação nova, ou seja, a escola Ativa, vinculada a vida do estudante e não as páginas do livro ou tradição escolar. (THOMÉ, 2002, p. 40)

A reorganização do ensino catarinense efetuou-se em 1935 sob a influência, de Luiz Sanches Bezerra da Trindade⁸¹. Trindade assumiu o cargo construindo fundamentos de uma nova reforma educacional catarinense; essa reforma foi implantada em harmonia com o momento histórico que vivia o país.

A nova reforma de ensino catarinense foi inspirada nos princípios da Escola Nova, anunciados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essas mudanças ocorreram, segundo o Governo Nereu Ramos, em decorrência da influência do sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo⁸².

A Reforma Trindade promoveu alterações na tentativa de materializar os ideais da Escola Ativa, por exemplo, apresentando semelhança com as reformas empreendidas por Lourenço Filho em 1931, na Escola Normal de São Paulo, e por Fernando de Azevedo em 1928, no Rio de Janeiro. É possível dizer que as lições de coisas ou método intuitivo evoluíram para o método renovado da chamada Escola Nova, na qual o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem. (SILVA, 2004, p. 1).

Os desígnios do movimento da Escola Nova que foram apropriados pelo Estado de Santa Catarina, passaram a ser preocupação dos intelectuais do Estado, entre eles destacavam-se: Luiz Sanches Bezerra da Trindade, Diretor do Departamento de Educação do Estado; Elpídio Barbosa que ocupava o cargo de Subdiretor Técnico; e João dos Santos Areão, que era Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino do estado catarinense.

O poder de mando sempre circulou entre esses três professores que passaram a ser conhecidos como “a Santíssima Trindade da Educação”. Na medida em que representaram a possibilidade de inserção das inovações na escola primária,

⁸¹ Luiz Sanches Bezerra da Trindade, um importante intelectual catarinense teve como mentor Orestes Guimarães, ao qual seguiu sua linha de ação pedagógica; sua carreira no magistério teve início no município de Laguna, no Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em 1916. Em decorrência de sua eficiência na educação, segundo relata Cid Campos, então Secretário do Interior e da Justiça de Santa Catarina, Trindade exerceu no ano de 1927, o cargo de Inspetor Escolar, tendo de desempenhar funções técnicas na Diretoria. (FIORI, 1991, p. 125).

⁸² Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí, no estado de Minas Geras, em 20 de abril de 1894. Entre 1901 e 1902 cursou em sua cidade natal, os estudos preparatórios para o ginásio cursado com os Jesuítas no Colégio Anchieta de Nova Friburgo de 1903 a 1909. Em 1914 iniciou o curso de Direito no Rio de Janeiro, concluindo em 1918. Não exerceu a advocacia, optando pelo magistério, pois já havia lecionado, desde 1914, as disciplinas Latim e Psicologia no Ginásio do estado de Belo Horizonte. E transferindo-se para São Paulo, em 1917, passou a ensinar as mesmas disciplinas na Escola Normal de São Paulo. Azevedo promoveu a reforma da instrução pública, considerada a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova, cujas características foram descritas por ele no livro *Novos caminhos e novos fins*, publicado em 1931. (SAVIANI, 2008, p. 207).

respondendo as demandas nacionais, ou seja, as inovações refletiam os ideais que impregnavam os líderes do chamado Movimento Renovador da Educação, intelectuais de renome e ideólogos de correntes da Escola Ativa⁸³. Neste momento ainda, o Departamento de Educação passa a ter parte de suas funções aplicadas às diretrizes de nacionalização⁸⁴ do ensino e a renovação dos procedimentos pedagógicos, conforme os novos princípios escolanovistas em voga no país.

Ressaltam-se nas palavras de Trindade, as novas diretrizes da educação estavam voltadas a Escola Nova:

[...] Não importa a expressão que se dê ao grande surto educacional que se vem desenvolvendo. O que se faz mister saber é que não existe novidade mais velha que a “Escola Nova”. Entretanto, o que interessa nesse momento é a exposição de novas tendências e correntes da educação de hoje, do que deve ter como novo em nossos dias. O que aliás, não deixa de ser justificável é que jamais houve movimento renovador tão surpreendente e sólido no ambiente educacional.(REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 02)⁸⁵

Por tais palavras, percebe-se a defesa da Escola Nova apontada por Trindade; para ele, a implantação desta nova prática pedagógica se fazia de suma importância, uma vez que seria a primeira vez que a educação nacional traçava outros horizontes no sentido metodológico. E, desta forma, ao incluir aos preceitos da Escola Nova, o Estado catarinense colocaria o estudante na marcha do espírito racional e moderno.

Em conformidade com o Decreto nº 713 de 05 de janeiro de 1935, implantado na Reforma Trindade, a educação em Santa Catarina estava na direção do que se esperava do processo de modernização.

⁸³ Escola Ativa é compreendida através da aprendizagem do aluno que ocorre num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que os aspectos biológicos são respeitados. E as atividades são organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança. A escola passa a se preocupar em entender como o aluno “aprende”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19). Apresentar-se-á mais especificamente sobre esta escola e sua metodologia, no item 2.3 ao tratar do Método de Ensino empregado pela Pedagogia Moderna;

⁸⁴ As campanhas de nacionalização decorrentes da década de 1930 no país utilizavam da escola como um *locus* estratégico para a formação da infância de acordo com os preceitos nacionalistas do governo brasileiro. Em especial as unidades dos núcleos populacionais de imigrantes europeus como era o caso de Santa Catarina, onde o foco estava na nacionalização centrada nos usos da língua portuguesa em substituição aos idiomas estrangeiros. Porém, houve muita resistência por parte dos imigrantes para adequar-se a proposta da nacionalização de ensino. (SANTOS, 2009, p. 511).

⁸⁵ A **Revista de Educação** foi publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937 pela Interventoria do Estado, sendo definida como um “Órgão do Professorado Catarinense”. O referido periódico tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos para orientação e auxílio ao professor. (BOMBASSARO, 2009, p. 226).

Dado o grande desenvolvimento que vem tomando a instrução em nosso Estado, e considerando-se o vasto campo de ação que cabe a obra educacional na sociedade contemporânea, com suas exigências cada vez mais apuradas, à vista das competições criadas pelas necessidades da vida moderna, oriundas de um preparo técnico e de uma cultura mais aprimorada, este Departamento, procurando corresponder à sua finalidade, elaborou um plano de reforma no ensino complementar e ensino normal. (SANTA CATARINA, 1935, p. 1).

Entre as principais mudanças introduzidas com a legislação, destaca-se o aperfeiçoamento dos professores⁸⁶, a nova organização do Instituto de Educação e a transformação da Diretoria de Instrução Pública em Departamento de Educação, mudança também ocorrida no estado de São Paulo em 1930. O Departamento de Educação de Santa Catarina era constituído por Institutos e Subdiretorias: Instituto de Educação, Subdiretoria Administrativa, Subdiretoria Técnica, Subdiretoria da Cultura e da Divulgação, Subdiretoria de Educação Física, Recreação e Jogos, Subdiretoria de Educação musical e Artística, Subdiretoria de Biblioteca, Museus e Radiodifusão, Subdiretoria de Saúde e Higiene Escolar.

Citando-se o Artigo 15 do Decreto nº 713, a Reforma Trindade deixa claro que incidiu basicamente sobre as escolas normais, transformadas em Institutos de Educação⁸⁷, conforme o Decreto de 1935: “Os Institutos de Educação abrangeram: Jardim de Infância; Grupo Escolar; Escola Isolada, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior vocacional”. (SANTA CATARINA, 1935, p. 6).

Segundo Bombassaro (2009, p. 222), ainda que a reforma atingisse as escolas primárias, reformulando sua estrutura e organização, um dos aspectos mais importantes para a concretização do projeto de remodelação de ensino consistia na intervenção nas escolas de formação docente, ou seja, a Escola Normal passaria a ensinar sobre:

⁸⁶ As Semanas Educacionais foram criadas em 1936 em Santa Catarina, e tinham como pressuposto remodelar o sistema de ensino agindo na difusão de um novo pensamento pedagógico, sobretudo, a partir da organização dos eventos de formação continuada para professores das escolas primárias. (BOMBASSARO, 2009, p. 225).

⁸⁷ A normatização feita pelo Decreto nº 713 de 1935 atingia toda a organização curricular das escolas formadoras de professores, determinando as matérias, número de aulas semanais, duração de cada aula e ainda época de matrículas, início e término do ano letivo, enfim uma preocupação de prever toda a vida dos cursos de formação de professores. Neste ano (1935) os professores da rede estadual contavam 1340 docentes, dos quais 504 eram normalistas, 254 complementaristas e 582 professores provisórios. (DAROS, 1998, p. 676).

[...] as diversas disciplinas concernentes e relacionadas à Pedagogia no sentido da Escola Nova, estavam preparando o professor com uma esmerada cultura e conhecimentos pedagógicos aprofundados. Com o intuito de ver nas escolas a renovação no sentido de dar uma educação consentânea as necessidades hodiernas e abandoando uma escola que alfabetizara, mas fazia a crianças um ser autômato passivo, e com pouca capacidade de enfrentar os problemas da realidade. (BOMBASSARO, 2009, p. 223).

Pode-se afirmar que a inclusão de estudos científicos na formação dos professores já havia iniciado no estado catarinense com a Reforma Orestes Guimarães, mas obteve maior ênfase na década de 1930, com a influência dos intelectuais do movimento escolanovistas que defendiam o conhecimento científico como impulso necessário da sociedade brasileira para reorganização de uma escola moderna e renovada. A formação docente passou a ter sua base científica reforçada, tendo como foco a identidade profissional construída com base na especialização para a sua atividade.

O Governador Nereu Ramos⁸⁸, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 16 de julho de 1936, afirmou o seguinte a respeito da reestruturação do ensino: *“tenho para comigo, que esta Reforma efetuou um salto tão brusco entre o que se exigia e o que passou a se exigir dos alunos e professores, que sobrecarregou uns e outros”*. (SANTA CATARINA, 1936, p. 23).

Estavam em vigor na Reforma Trindade os preceitos da Pedagogia Moderna, uma vez que a mensagem proferida pelo Governador Nereu de Oliveira Ramos buscava demonstrar que a mudança ocorrida na nova legislação educacional utilizava-se de mais trabalho que a escola tradicional, ou seja, uma escola moderna e renovada necessitava da aplicação de um conjunto de métodos de ensino que fazia a preparação do aluno para a vida e para o trabalho.

Para Teive (2012, p. 5) as ideias escolanovistas, foram implementadas de fato no Estado de Santa Catarina somente em 1946, quando o estado insere no currículo da escola primária e na cultura escolar preceitos pedagógicos escolanovistas. É nesse momento que os educadores catarinenses proclamavam-se capazes de reformar a escola, implementando uma Pedagogia Moderna adequada aos rumos da nação, ao mesmo tempo que operavam a assimilação de conceitos-chaves provenientes da Escola Nova como, por exemplo, “os centros de interesse” e “escola ativa”, sobretudo,

⁸⁸ (MENSAGEM, apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo Governador Nereu de Oliveira Ramos, Florianópolis, Imprensa Oficial, s.d, p. 23).

naquilo que o movimento poderia auxiliar a organização da escola, com o intuito de reformular a prática pedagógica, distanciando-se da pedagogia tradicional.

Pode-se afirmar que os pressupostos do movimento da Escola Nova, ou a parcela que dele foi apropriada, ocuparam espaço significativo nas discussões dos intelectuais do Estado, por representarem a possibilidade de inserção das inovações na escola primária catarinense, respondendo as demandas nacionais.

Ressalta-se também, que era comum encontrar nos Grupos Escolares do Estado, documentação que solicitava materiais como taboadas e cartilhas, característicos da escola tradicional, criticados por oferecer uma educação dita ultrapassada, fora do contexto do aluno, com foco no conteúdo. O educando, nesse caso, é agente passivo no processo ensino-aprendizagem. Vale recordar que, apesar de a educação tradicional se conservar no início do século XX, quando as ideias de Escola Nova se tornaram mais fortes, a hegemonia daquela é, em maior ou menor grau, abalada; porém, permanece no interior da escola. Até porque a renovação que surgia, tentava ganhar vida num contexto dominado pelas forças tradicionais. Então, ao mesmo tempo em que um ofício exarado poderia ser inspirado pela renovação pedagógica, os livros e cartilhas que propõe para uso na escola denotam uma prática educativa ainda tradicional. (SILVA, 2012, p.8)

A proposta de uma escola renovada, segundo os debates nacionais, vinha possibilitar a diversificação das formas de ensinar, a ponto de fazer com que a escola pudesse ser desejada pela criança. Tal condição seria conquistada pela implantação de um novo princípio pedagógico, transformando-a em alegre e produtiva escola nova, na qual, a iniciativa e a oportunidade, a estima recíproca e a atividade, vão imperar harmoniosamente. (MONARCHA, 2009, p. 74).

Os responsáveis pela Reforma Trindade, Luiz Sanches Bezerra da Trindade e João Areão e Elpídio Barbosa, defendiam que o novo professor, grande foco de preocupações destes intelectuais que propuseram a renovação educacional, deveria estar submetido a um processo formativo que o incorporasse ao projeto político, à medida que incutiria nele um perfil profissional enquadrado nas aspirações modernizadoras do movimento. Isso porque o movimento de reformulação dos princípios pedagógicos exigia a superação do professor supostamente formado em técnicas de ensino demasiado intelectualistas, incapaz, portanto, de levar a cabo o novo projeto de ampliação das possibilidades intervencionistas da instituição escolar.

Para isso era preciso adequar a metodologia de ensino, propiciando aos educandos o contato com o maior número de experiências possíveis, pois somente assim, poder-se-ia formar um cidadão socialmente hábil. (DAROS, 1998).

No Diário Oficial do Estado de 13 de março de 1941, através da atribuição dos Inspectores Escolares, estão ressaltados os aspectos didáticos, a metodologia de ensino e suas finalidades formativas:

Pontos capitais da Inspeção:

1. Matrícula e frequência previstas em lei;
2. Disciplina irrepreensível, baseada na estima, na confiança e no respeito mútuo entre mestres e alunos;
3. Ensino eficiente, intuitivo e objetivo, prático e aplicado, revelando-se nos trabalhos aplicados aos escolares;
4. Educação integral, praticada, sem esquecer os deveres de urbanidade e polidez. (SANTA CATARINA, 1941, p. 3).

Por este enunciado do Diário Oficial, verifica-se que o método intuitivo e as atribuições da Pedagogia Moderna eram uma prática indicada pela Reforma Trindade que preconizava o método intuitivo no interior da escola. As visitas dos inspetores eram prática intensa neste período; usando como critérios de avaliação da instituição escolar. O Inspetor além de conferir a frequência, a disciplina, o cumprimento do currículo, deveria observar a aplicação do método intuitivo nas aulas, sendo que os professores deveriam usar dos recursos pedagógicos modernos como: quadros Parker, centros de interesse, mapas, globos. Além de ensinar aos alunos os deveres de urbanidade, contribuindo para a formação moral e cívica do cidadão em formação.

O Inspetor Elpídio Babosa, integrante da equipe do Departamento de Educação do Estado entre as décadas de 1940 e 1950, promoveu nova reforma de ensino de Santa Catarina no período do Estado Novo, uma vez que o governo catarinense estava sintonizado com a política do Governo Federal. No decênio 1940-1950, o estado Santa Catarina recebeu um impulso na educação que ficou conhecido como “explosão educativa”; esta explosão está relacionada ao ensino primário, o qual recebeu uma maior demanda pela escolarização. Isto fica evidente quando a escola rural tendia a se aproximar ideológica e culturalmente da escola localizada no meio urbano.

Segundo Hilsdorf, (2003, p. 99), o Estado Novo tinha a escola como elemento de alta importância política, pois ela representava instrumento de conformação e controle da sociedade; servindo a nação, a educação servia ao Estado, instituidor da

nação. Porquanto através da educação o Estado controlaria a sociedade transformando-a na nação moderna desejada. Para isso, promoveu a modernização do sistema de ensino, construindo uma estrutura administrativa e, para reforçar o nacionalismo, destacou nos currículos a importância da educação física, a educação cívica pelo estudo da história e da geografia, o canto orfeônico e as festividades cívicas, como a Semana da Pátria reforçavam estes elementos de conformação cívica.

Para a historiadora Dulce Pandolfi (1999, p. 137), o período que compreende o Estado Novo no Brasil representou um marco da política autoritária no Brasil, refletindo este autoritarismo em todas as esferas da sociedade e, em especial, na esfera educacional em virtude da criação de aparelhos burocráticos ao regulamentar um sistema ideológico e cultural com base em moldes corporativos. Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendia no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro; tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual se contava, estrategicamente, com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.

A Reforma no Ensino foi promovida pelo Inspetor Escolar Elpídio Barbosa, e sua atuação conforme aponta Thomé (2004, p. 43), coincidiu com o que poderia ser caracterizada como a fase moderna da educação catarinense, ou seja, foi a fase que escalou uma demanda de escolarização nos três níveis de ensino, sob a pressão pela diversificação das atividades educativas.

A Reforma Elpídio Barbosa, consubstanciada pelo Decreto-Lei nº 298/1946 (SANTA CATARINA, 1946), objetivou adequar o sistema educacional catarinense às prescrições da chamada Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal em esfera nacional, (Decreto-lei Federal nº 8529 de 02 de janeiro de 1946 e Decreto-Lei Federal nº 8530 de 02 de janeiro de 1946), de base escolanovista. Para tal, os técnicos do Departamento de Educação de Santa Catarina elaboraram um novo Programa de Ensino (Decreto nº 3.732/1946 – SANTA CATARINA, 1946) e também

um novo regulamento para os grupos escolares (Decreto nº 3.735/1946 – SANTA CATARINA, 1946).

As Leis Orgânicas Federais do Ensino Primário e Normal estabeleceram regras para uma renovadora articulação dos sistemas de ensino dos Estados, com serviços técnicos da União. Visavam propiciar maior eficiência e dinamismo à administração da educação. Estas leis eram consideradas mais flexíveis, uma vez que permitiam adaptações regionais. Com base na Lei Orgânica de 1946, a formação pedagógica passou a ser ministrada por diferentes estabelecimentos de ensino normal, ou seja, esse ensino passou a ser oferecido também como: Instituto de Educação⁸⁹, Escola Normal e Curso Normal Regional.

Em relação ao ensino primário, a Reforma Elpídio Barbosa fundamentou-se na Lei Orgânica, tendo como complementação o Regulamento para os estabelecimentos do Ensino Primário e Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar. O ensino primário catarinense adequou-se à legislação educacional nacional de 1946, colocando em prática as normas desta legislação na reforma implantada. Nesta época, foi elaborado o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, sob o decreto nº 3735 de 17 de dezembro de 1946, em complementação à Lei Orgânica Estadual. Este documento era composto por 761 artigos, tratando de aspectos como organização, estrutura e tipos de estabelecimento, orientação de ensino, programas, critérios para promoção dos alunos, disciplina escolar e a escrituração escolar. (BEIRITH, 2009, p. 158).

O Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário, através do Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946, em seus inúmeros artigos, apresentava no Art. 43, item II – Da Orientação do Ensino e do Programa, a seguinte observação: determinava-se que o ensino fosse oferecido através do método intuitivo recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas, e, centros de interesses. (BEIRITH, 2009, p. 159).

É possível observar que o Estado de Santa Catarina determinava o uso do método intuitivo nas escolas primárias e sua utilização também aparece na Reforma

⁸⁹ O Instituto Estadual de Educação estava localizado na Capital, sendo seu papel ministrar cursos de Especialização para os Professores Primários e de Habilitação para Administradores Escolares do Grau Primário, visando uma identificação com as diretrizes da União. O Curso Normal Regional, tinha como função ministrar o 1º ciclo do ensino normal, em quatro anos de estudo, habilitando os professores para atuarem em Escolas Isoladas, e em Escolas Reunidas, mediante concurso. (FIORI, 1991, p. 148).

Elpídio Barbosa se prolongando pela década seguinte. Já que de acordo com a nova reforma, a escola precisava usar de atividades escolares práticas, com a participação dos alunos na construção de um saber racional, intuitivo e moderno.

David Antônio da Costa (2014, p. 7), estudioso da instituição escolar catarinense, defende em sua pesquisa que a metodologia adotada na Reforma Elpídio Barbosa corroborava com o uso do método intuitivo e por processos ativos. Ou seja, os conteúdos indicados pela Reforma tinham prescrições detalhadas para aplicação da matéria, com modelos pedagógicos e indicações de utilização de materiais pedagógicos intuitivos, como por exemplo, os centros de interesse, quadros com gravuras, além de prescrições indicando que o ensino estivesse voltado para a realidade do aluno. (SANTA CATARINA, 1946, p. 17).

Outro aspecto pedagógico ressaltado pela Reforma Elpídio Barbosa foi a continuidade das associações auxiliares, implantadas no Estado em 1944; estas passaram também a ser chamadas pelo Regulamento do Ensino Primário de Santa Catarina de instituições complementares da escola, tendo como principal função “oferecer aos alunos a oportunidade de exercitar atitudes de sociabilidades, responsabilidade e cooperação” (SANTA CATARINA, 1946, p. 65). São mínimas as alterações entre uma legislação e outra, restringindo-se a poucas complementações inseridas no Decreto de 1946 em relação ao de 1944, mormente no tocante às três associações focadas neste trabalho (Liga Pró-Língua Nacional, Pelotão de Saúde e Liga da Bondade). Não ocorrendo muitas modificações na letra legal, pode-se confirmar que perdurava o rigor no controle de sua atuação. (TEIVE, 2012, p. 05).

O Ofício Circular nº 42 que acompanhava o Decreto e vinha assinado pelo próprio diretor do Departamento de Educação, professor Elpídio Babosa, enfatizava que os objetivos dessas Associações estavam voltados à preparação de futuros cidadãos para a sociedade moderna:

Por intermédio das associações bem orientadas, colocaremos a Escola nos moldes compatíveis à evolução, que a vida experimenta, visto ser a fonte preparadora das gerações em caminho de um plano melhor, condizente com a nossa civilização. (SANTA CATARINA, 1944, p. 1).

De acordo com Souza (2008, p. 80), essas atividades faziam parte do pensamento pedagógico renovador, pois cumpriam a função de abranger a ação educativa da escola, aproximando-se assim do meio social. Além da contribuição

entre escola, família e comunidade, estas tarefas visavam à aprendizagem na escola com base na cooperação e na vida em sociedade.

Os ditames da Reforma Elpídio Barbosa vigoraram para a educação catarinense até a década de 1950, quando os principais estabelecimentos que ministravam a educação primária eram os Cursos Complementares, os Grupos Escolares, as Escolas Reunidas e as Escolas Isoladas. A multiplicação de grupos escolares e escolas isoladas na década de 1950, explica-nos Neide Fiori (1991, p. 157), começou a atender a demanda reprimida nas cidades e nos interiores dos municípios, sendo criadas entre as décadas de 1940 e 1950 60 novas Escolas Isoladas estaduais, que segundo Elpídio Barbosa, embora esta modalidade escolar apresentasse algumas fragilidades, como a falta de recursos materiais e técnico pedagógicos, completava sua finalidade alfabetizadora.

A década de 1950 em Santa Catarina apresentou um quadro de crescente urbanização, sendo consolidado um tipo de regionalização da rede urbana. Estas transformações demográficas, espacialmente estruturais estão relacionadas com as mudanças econômicas, que no caso catarinense, indicavam claro sentido de modernização de atividades produtivas. (CEE/SC, 1993, p. 48-51).

Nesse momento de defesa do ensino catarinense, afirma-se que a expansão do ensino público estadual poderia dar maiores possibilidades de a instrução pública influenciar na estrutura social do Estado, uma vez que a educação facilitaria o crescimento da rede de ensino, e pela seriação haveria um melhor aproveitamento do tempo e espaço escolar.

Ao se dialogar com as Reformas Educacionais em âmbito nacional e estadual, buscou-se mostrar como pretendiam representar a Pedagogia Moderna. Portanto, a configuração das reformas e a introdução do currículo moderno para a escola primária constituiu-se, durante os séculos XIX e XX, o desenvolvimento da aprendizagem infantil pelo viés das ciências naturais e sociais, como é o caso, por exemplo, do ensino da gramática, da matemática, da geometria, das ciências, da história e da geografia.

Segundo Fiori (1991, p. 146), as raízes históricas da reforma de 1911, continuavam em voga fazendo-se presente em várias administrações, seguindo as suas linhas mestras promovidas pela Pedagogia Moderna, particularmente ao

propalar o uso do método intuitivo, bem como pela utilização dos materiais pedagógicos e livros didáticos indicados pelo Estado.

As lições de coisas possibilitaram e, de certa forma, potencializaram a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso nas escolas. É com base nessa discussão que o próximo item se propõe a dialogar a respeito das representações do método intuitivo no desenvolvimento da Pedagogia Moderna em Santa Catarina.

2.2 APRENDER DE ACORDO COM A PEDAGOGIA MODERNA CONSISTE EM “CONHECER, OBSERVAR E SENTIR”

Conhecer, observar, e sentir sintetizam a concepção de aprendizagem da Pedagogia Moderna. Conforme Teive (2008, p. 114), na proposição dessa nova pedagogia, a aprendizagem acontece a partir da experimentação, da interação com o material concreto e do diálogo na forma de apropriação do saber, possibilitando a construção do conhecimento de forma integral.

Neste tópico, a discussão trata das formas de compreensão da Pedagogia Moderna, tomando o método intuitivo como principal elemento de análise. Do ponto de vista de organização, esta parte contempla uma discussão sobre a trajetória da metodologia de ensino no Brasil, no contexto geral e no âmbito de Santa Catarina. Além desses importantes aspectos, discute-se a respeito da incorporação do material didático e as representações do método intuitivo.

De acordo com Analete Regina Schelbauer (2006, p. 02), eventos sobre educação pelo mundo todo, a partir da segunda metade do século XIX, discutiram questões relevantes ao método de ensino nas escolas. As inovações pedagógicas faziam parte da “propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatória, laica e gratuita para as classes populares e a consequente organização dos sistemas nacionais de ensino”, consolidando a educação escolar como função do Estado. Quando o Estado torna a educação sua função, pressupõe-se um ensino que atenda à escolarização de todas as crianças. Para isso seria necessária uma inovação metodológica, fazendo surgir um ensino prático, utilizando-se da educação dos sentidos.

No Brasil, os métodos de ensino foram adotados seguindo o modelo Europeu. Sobre o quadro da instrução pública provincial, é importante salientar que a escola primária era organizada nos moldes da escola unitária, na qual um professor ministrava o ensino para os alunos em diferentes níveis cognitivos, em condições materiais precárias, havendo também a falta de edifícios próprios para as escolas primárias, mantidos pelos governos provinciais; e também pelo governo republicano esta realidade ainda se fazia presente no Brasil, no qual os professores ensinavam em suas próprias casas ou em espaços insalubres, sendo que o aluguel era pago pelos próprios professores.

No decorrer da década 1820, o debate pedagógico no Brasil foi articulado em torno do método mútuo⁹⁰. O sistema do método mútuo aparecia para seus defensores como uma poderosa arma na luta para fazer com que a escola atingisse um número maior de pessoas, pois o pressuposto deste princípio era que a economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário e um reduzido número de professores. (FARIA FILHO, 2010, p. 141).

Conforme descreve Maria Fatima Neves (2003, p. 223), a maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal, porque ele não admitia conversa. Esta era considerada um ato de indisciplina, já que segundo o referido teórico, não era possível falar e aprender ao mesmo tempo.

O método Lancaster foi implantado no Estado de São Paulo entre 1820 a 1830 e foi utilizado antes do método intuitivo. Esse método de ensino tinha como pressuposto a divisão dos alunos em classes, segundo a ordem de seus conhecimentos e os castigos físicos deveriam ser abolidos dando espaço para uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Esse método foi implantado oficialmente, no Brasil, pela Lei de 15 de outubro de 1827⁹¹, que definia as diretrizes do ensino geral.

⁹⁰ O ensino mútuo foi criado na Inglaterra, no começo do século XIX, por Andrew Bell e Joseph Lancaster; esse método introduziu o uso de alunos monitores e a utilização do ensino simultâneo de leitura e escrita. Buscava-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro. (NEVES, 2003, p. 223).

⁹¹ Data de 1827 a Lei que reformou o sistema escolar primário, regulamentou a carreira do magistério e oficializou o sistema de ensino monitorial. Naquele período consolidou-se uma nova era na administração da educação nacional. A Lei 15 de outubro 1827 mandava criar escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exame para a seleção de

Ao longo do século XIX, observa-se a presença de importantes discussões educacionais e pedagógicas na busca de uma forma de ensino que racionalizasse o tempo escolar, disciplinasse corpos e espaços escolares, facilitasse e organizasse a aprendizagem dos alunos. Esse período assistiu a mudanças significativas nestes aspectos: poucas escolas elementares isoladas na Província, nos primeiros anos do Império, e muitas crianças e pouco espaço em salas de aulas ocupadas nas casas dos professores, poucos recursos pedagógicos. (FARIA FILHO, 2010).

Para Luciano Mendes Faria Filho (2010, p. 146), a educação, no período imperial, estava estruturada em três níveis sequenciais: o ensino primário continuava sendo no nível de instrumentalização técnica, ou seja, ler e escrever; o ensino secundário permanecendo com as aulas avulsas, com exceção do Colégio Imperial; e o ensino superior apresentava o ensino com base literária e humanista. Em todo o Império, particularmente na primeira metade do século XIX, as escolas de primeiras letras enfrentavam os mais diversos problemas, seja a dificuldade de encontrar pessoas preparadas para o magistério, ou a falta de amparo profissional, o que caracterizavam as carreiras desinteressantes.

Observa-se o caráter autoritário no Brasil, de que se revestiam as elites imperiais e republicanas, lançando propostas de educação para a classe trabalhadora da sociedade ao longo do século XIX. Esse propósito era usado como pressuposto, já que o poder político afirmava que o sistema de educação elementar, desde a chegada dos portugueses, teria sido dispendioso.

Assim, seria importante utilizar um projeto de instrução para diminuir as despesas da escola e, ao mesmo tempo, generalizar a instrução da sociedade. Tal escola seria organizada pelo método mútuo de ensino, tendo como principal defesa a incorporação de um número maior de sujeitos à instituição escolar. Os defensores desse método, em seu discurso, usavam essa compreensão em 1825, citando o lugar dessas classes na sociedade:

Não queremos dizer que todos os homens devam ou possam ser médicos, matemáticos, juriscultos, etc. Asseveramos que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimentos possível, sem interromper as ocupações ordinárias da vida a que cada indivíduo se destina. Por este

mestres e mestras. A primeira e única lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período Imperial. (FARIA FILHO, 2010).

princípio se não deve ocupar a mocidade de um homem, destinado pelas circunstâncias a um ofício mecânico, no estudo de ciências abstratas, que não tem relação com o trabalho manual, que tal indivíduo deve empregar. Mas há certos ramos de empregos que são compatíveis com todos os empregos, no que se distingue o homem de criação bruta; e no que interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como ao do Estado em geral. (FARIA FILHO, 2010, p. 28).

Nota-se, nesse caso, o caráter extremante autoritário e excludente da nação que ao invés de construir a instrução acabava por deixar claros os limites da inclusão, sendo possível perceber que essa seria positiva desde que não se colocasse em risco as formas tradicionais de submissão ao jugo da elite. Logo, com base nesse discurso, percebe-se que o tempo escolar não deveria comprometer o tempo de trabalho, uma vez que a escola deveria instruir com base mecânica, em que as tarefas se pautavam na mera reprodução, usando na prática a falácia da educação iluminista.

O Estado de Santa Catarina também queria alcançar esse *status* cultural previsto pelo regime republicano. Através de várias reformas educacionais passou a organizar o ensino catarinense. Segundo estudo realizado por Leonete Luiza Schmidt (2011, p. 442-443), na província catarinense era usado na escola primária o ensino mútuo, sob a regência da Lei de 20 de outubro de 1822. Essa lei seguia os preceitos da lei nacional e preconizava que todo cidadão brasileiro tivesse livre acesso ao magistério (consequente incremento das escolas particulares). A instrução pública de Santa Catarina foi organizada pela Assembleia Provincial em 1836, e em 1859 a província catarinense contava com 56 escolas públicas, 1629 alunos matriculados, e 12 escolas particulares com 397 matrículas.

No relatório que o Presidente da Província José Joaquim de Oliveira apresentou à Assembleia Legislativa de Santa Catarina em março de 1837, destacou o uso do método mútuo na capital:

Os professores das Escolas de Ensino Mútuo desta Capital, e da Vila da Laguna expõem a necessidade que há alguns objetos precisos para as mesmas Escolas e determinando sê-lhes que fizessem pedidos de tais objetos, já ao governo foi presente o desta Cidade, e espera o da Laguna para mandar prove-los naquela parte que se puder aqui aprontar, ou mandar vir do Rio o que não houver aqui. (SANTA CATARINA. Relatórios do Presidente da Província apresentado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, março de 1837).

O Presidente da Província de Santa Catarina reconhecia a ocorrência de pouca aprendizagem nas escolas de Ensino Mútuo. (SANTA CATARINA, 1837, p. 5).

Entretanto, esse método continuou sendo adotado, já que supria a carência de professores, bastante acentuada, além de diminuir os gastos com a instrução pública.

A província de Santa Catarina era formada por pequenas cidades e vilas pouco populosas e as escolas continham poucas matrículas. Considerando-se que o país estava sendo constituído naquele momento e, ao mesmo tempo, o modelo urbano industrial começava a ser tomado como padrão de referência, o método de ensino mútuo era coerente com tudo isto. A organização do tempo, do espaço, a hierarquia que perpassava toda sua organização disciplinava os corpos das crianças dentro desse novo padrão emergente.

Devido à utilização do método mútuo ter sido implantado no Brasil com o intuito de resolver os problemas de insuficiência do ensino, pode-se afirmar que sua aplicação não teve êxito devido à inadequação de seu uso, por isso que não houve a implantação do método mútuo conforme proposto pela Inglaterra; uma das desvantagens sobre sua implantação foi a falta de estrutura física para adequar um número maior de alunos em sala de aula; e outro aspecto foi a falta de professores formados para a aplicação do método. Como resultado, pode-se afirmar que houve a necessidade de buscar novos caminhos para difundir a aplicação de práticas pedagógicas renovadas.

A implantação do método intuitivo⁹² no ensino brasileiro remonta ao decênio de 1880⁹³ e expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império. (VALDEMARIN, 2004, p. 119).

⁹² Buisson (1897, p. 4) vincula as raízes históricas do ensino intuitivo na França. Atribuiu sua origem ao declínio do ensino escolástico, no final do século XVIII, elencando os grandes nomes que preconizaram o método, dentre eles Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Diesterweg. Afirmava ainda que “[...] é essencialmente aquele que se faz pela via da demonstração sensível, visível, palpável, o ensino pelos olhos”. (SCHELBAUER, 2003, p. 8).

⁹³ No final do século XIX, nos Estados Unidos, o professor Norman Allison Calkins, através das Lições de Coisas ou método intuitivo, que envolvia o uso de materiais concretos, divulgava uma nova forma de ensinar. Essa nova forma se propagou como um modelo moderno de ensino, principalmente para a escola primária. Esse método tinha como princípio pautar-se numa rigorosa sequência de procedimentos que, partindo sempre de um objeto, ascende à abstração. Parte de “coisas” já conhecidas pelas crianças, estimulando-as a utilizarem-se dos conceitos já adquiridos. (VALDEMARIN, 2004, p. 120).

Para Rosa Fátima de Souza (1998, p. 160), o método intuitivo difundiu-se pela Europa, na segunda metade do século XIX, quando o movimento de renovação pedagógica entrou em sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino voltada ao ensino primário. O método intuitivo foi criado com base nos estudos de Pestalozzi e foi amplamente divulgado por vários educadores, entre eles Norman Allison Calkins, publicado em 1861, sob o título *Primeiras Lições de Coisas*, cujo manual para uso de pais e professores da escola elementar alcançou grande sucesso e foi muito utilizado.

Com o advento do regime republicano brasileiro houve inúmeras transformações em vários setores da sociedade. No setor econômico houve a passagem de uma economia agrária comercial para um sistema urbano industrial; na esfera social houve o movimento da urbanização e a ampliação das camadas médias; na esfera educacional se impôs a alfabetização como condição ao acesso à participação eleitoral. A Constituição de 1891 priorizava um ensino oficial, público e laico, havendo uma “tentativa de tornar a República um regime não só aceito como também amado pela população. Suas armas foram a palavra escrita e os símbolos cívicos”. (CARVALHO, 1990, p. 129).

A produção de ideias claras e precisas acerca das coisas era a grande preocupação do método de ensino intuitivo; exigia-se que cada um dos cinco sentidos fosse estimulado, de modo a possibilitar a observação aprimorada. Ou seja, a visão, embora seja a que mais rapidamente entra em contato com o mundo exterior, produz percepções muito vagas, que devem ser ratificadas pelos outros sentidos, devendo a educação dedicar-se a “ensinar a ver” comparando diversas percepções obtidas pelo tato, olfato ou audição. (VALDEMARIM, 2004, p. 38). O método intuitivo necessitava de uma transposição didática, ou seja, de um aparato metodológico que facilitasse a aprendizagem.

Os estudos de Neide Fiori (1991, p. 81) mencionam a presença da professora americana Miss Marcia Browne⁹⁴ na orientação e reestruturação do ensino paulista. A referida educadora atuou intensamente na Escola Modelo, pertencente à Escola Normal da Praça da República. O método utilizado para ensinar na escola modelo,

⁹⁴ A Escola Americana mantida por missões protestantes dos Estados Unidos foi fundada em 1871 e seguia a linha pedagógica norte-americana, essa Escola influenciou decisivamente os dirigentes políticos, tornando-se berço da reforma do ensino público de São Paulo, empreendida pelo Governador Bernardino de Campos em 1893. A professora americana Miss Marcia Browne, passou a ser referência na questão da reestruturação do ensino pelo método intuitivo. (FIORI, 1991, p. 81).

dirigida por Miss Browne era o método intuitivo, o qual seguia a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, além da metodologia de ensino empregada era necessário fornecer boas condições de ensino para a criança, oferecendo um espaço adequado para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, José Murilo de Carvalho (1990) afirma em sua obra *A formação das Almas* que ao ser implantado o regime republicano no Brasil, queria se formar uma nação de cidadãos alfabetizados e participantes na política do país. Foram criados vários dispositivos para que isso ocorresse. Muitas reformas educacionais e a própria Constituição que priorizavam um ensino oficial, público e laico, indicaram alguns rumos para a efetivação desse propósito. Portanto, durante o período da Primeira República difundiu-se o ideário educacional como forma do progresso da nação, e esta disseminação aconteceria via escola primária, a partir da alfabetização do cidadão como forma do direito ao voto; nessa lógica a escolarização era enaltecida, sendo reconhecida como instrumento do progresso, oportunizando assim a “transformação do indivíduo” em parte ativa do progresso nacional ou da prosperidade pública.

De acordo com Souza (1998, p. 159), o método intuitivo, devido sua pretensão de se constituir na base para a modernização da forma de ensinar, substituindo o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, impulsionou a produção de inúmeros manuais, destinados a alunos e professores, exemplificando procedimentos e conteúdo de ensino capazes de concretizar as inovações pretendidas. Este material didático continha os princípios sobre o conhecimento nos quais se fundamentava o método; nesses princípios observa-se que o ato de conhecer tinha início nas operações dos sentidos sobre fatos e objetos que constituíam a matéria-prima das ideias e, desta forma, o conhecimento adquirido seria armazenado na memória pelo raciocínio.

Em conformidade a essa concepção epistemológica, as atividades de ensino deveriam ser iniciadas com as operações dos sentidos, principais instrumentos da aprendizagem, observando-se fatos e objetos que produzirão ideias, reflexão e sua expressão em palavras. Devido ao uso dos objetos, à observação e ao resultado projetado, esse método é considerado por seus propositores como sendo concreto racional e ativo.

De acordo com Vera Valdemarin (2004, p. 2), o método intuitivo é concebido por seus elaboradores como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente, instruir os estudantes sobre as transformações políticas e econômicas em curso nas décadas finais do século XIX.

Esse método utilizava-se de materiais que auxiliavam no processo de ensino-aprendizagem, sendo esses objetos produzidos pela indústria. Como exemplo: livros, cartas geográficas e geológicas, desenhos, atlas para o estudo de física, química, farmácia, globo terrestre, esqueleto humano, quadros Parker, mapas, caixas de formas geométricas, quadros de história do Brasil e de história natural, tabuleiros de areia, contadores mecânicos, microscópio, tabuinhas, cartas de alfabeto, compassos, coleções de desenhos, ardósias, máquina de costura, cadernos de caligrafia e aritmética, além de outros materiais. De acordo com os preceitos instituídos no uso do método intuitivo, o conhecimento deveria ocorrer a partir da percepção dos objetos pela criança, cuja representação era voltada pela busca da reflexão, que por sua vez aconteceria através da observação e da reflexão sobre a observação, até chegar a um conhecimento superior. Portanto, as Lições de Coisas deveriam partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral e da síntese para a análise.

O método intuitivo e Lições de Coisas foram ressaltados por Rui Barbosa em seus Pareceres, observando-se que o referido método deveria ser seguido pelos professores primários e adotado em sua prática docente no ensino de todas as disciplinas. Para evidenciar o uso do método intuitivo, reforçava-se em seu discurso a necessidade de renovar o sistema de ensino.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é pelo contrário, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada. (BARBOSA, 1981, p.33-34).

As “Primeiras Lições de Coisas⁹⁵” consistiam nos anos finais do Império em um manual de ensino elementar destinado à utilidade de professores e pais na educação das crianças. Foi uma obra aprovada, por unanimidade, pelo Conselho Superior da Instrução Pública da Bahia e pelo Conselho Diretor da Corte, sendo adotada pelo Governo Imperial para o uso dos educadores nas escolas primárias.

O Decreto nº 7247 de 19 de Abril de 1879 de Leôncio de Carvalho propôs adoção das lições de coisas nas escolas, divergindo apenas em um aspecto: quanto à ideia de implantação das lições de coisas como disciplina. O Decreto preconizava no ensino noções de coisas, instrução moral, instrução religiosa, noções essenciais de gramática, leitura, escrita, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de músicas, ginástica, e costura simples para as meninas. Rui Barbosa se mostrou favorável aos pressupostos do decreto, pois acreditava que as lições de coisas deveriam ser pensadas como método e não como disciplina (MACHADO, 2010, p. 92).

Os manuais intitulados Lições de Coisas produzidos no século XIX e início do século XX, expressavam os mesmos princípios epistemológicos, seja em seus prefácios, seja nas instruções de uso, traduzindo-os em atividades didáticas, e apresentavam diversidade de procedimentos. Os procedimentos estavam atrelados à observação direta de fatos e coisas da natureza, por meio da educação do olhar, do tato e dos outros sentidos; essa relação da aprendizagem através dos sentidos permitiria a construção prazerosa do conhecimento.

Do ponto de vista da Pedagogia Moderna, os significados das inovações estiveram relacionados à produção de novos sujeitos e novos conhecimentos, à dinâmica de uma sociedade que demandava novas relações com o conhecimento e que deixaram de ser meramente contemplativas, porém relacionadas à formação de

⁹⁵ O primeiro manual de lições de coisas para professores que se tem notícia foi publicado na Inglaterra, no ano de 1830, por Elizabeth Mayo, sob orientação de seu irmão, o clérigo Charles Mayo, o qual havia acompanhado o trabalho de Pestalozzi no Instituto Yverdon na Suíça. Esse manual intitulado “*Lessons on objects as given in Pestalozzian scholl at Cleam Surrey*”, pretendia sistematizar os princípios do método Pestalozziano, dispersos nos escritos de seu criador, para divulgá-lo na Inglaterra, tendo grande repercussão sua obra ao longo do século XIX. Neste contexto cabe ressaltar o professor Norman Alisson Calkins que em meados de 1861, publicou o manual “*Primary Object elementar instruction for parents and teachers*”, obra que teve 40 edições em vinte anos, sendo traduzida para vários países. (TEIVE, 2008, p. 123).

sujeitos ativos, corresponsáveis pela sua educação. Segundo Marta Carvalho, na “monumentalidade de seus edifícios, a escola deveria fazer ver a República instaurada”. (CARVALHO, 2001, p. 139).

O ideário republicano exigia da escola a dupla tarefa: além de instruir, também educar. O método intuitivo fez parte desse ideário, não somente com lições curtas e atraentes, mas que estas fossem intercaladas com cantos, marchas, ginástica e trabalhos manuais⁹⁶. (FIORI, 1991, p. 81).

No Estado de Santa Catarina, Vidal Ramos (1910-1914) ao assumir o governo destacou que uma das suas metas de ação política seria a Reforma da Instrução Pública. Ao professor Orestes Guimarães do Estado de São Paulo foi indicada a tarefa de dirigir o processo de transformação: “tal modelo sugeria 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” (SILVA, 2012, p. 4). Enquanto diretor do Colégio Público de Joinville, no início do século XX, buscou bases teóricas nas escolas norte-americanas.

A Reforma Orestes Guimarães determinou à Escola Normal Catarinense⁹⁷ o uso do Manual de Lições de Coisas, de Norman Allison Calkins. O Estado de Santa Catarina precisou organizar a educação reformando o sistema de ensino, através de novos métodos e da aquisição de novas metodologias de ensino vindas do Estado de São Paulo e da Europa.

⁹⁶ A reflexão sobre os conteúdos é importante para que os professores compreenderem a função do nível ou especialidade escolar no qual trabalham, “o que se ensina, se sugere ou se obriga aprender, expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. (SACRISTAN, 2000, p. 150).

⁹⁷ A Reforma do ensino de 1911 reorganizou administrativa e pedagogicamente as escolas públicas catarinenses. Na reorganização didática, os novos programas de ensino foram aprovados, apresentando um programa por disciplina, seriado e apresentando conteúdo programático e sugestões de atividades para o professor. Um dos grandes méritos desse programa de ensino foi o de permitir o fluxo dos alunos entre vários tipos de estabelecimentos de ensino: Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Complementar, e Escola Normal. A reorganização do ensino catarinense efetuada em 1935 concretizou-se sob a égide do professor Luiz Sanchez Bezerra Trindade, responsável pela antiga Diretoria da Instrução Pública. Através desta nova Reforma ocorreram alterações na filosofia e políticas educacionais do Estado. Com a Reforma Trindade foi extinta a Diretoria da Instrução Pública e, em seu lugar surgiu o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Estado então denominada Interior e Justiça. O Departamento de Educação era Constituído por Institutos e Subdiretores. Instituto de Educação; Subdiretoria Administrativa; Subdiretoria Técnica, Subdiretoria de Cultura e Divulgação; Subdiretoria de Educação Física Recreação e Jogos; (Subdiretoria de Educação Musical e Jogos; Subdiretoria de Bibliotecas, Museus e Rádio Difusão; Subdiretoria de Saúde e Higiene Escolar). (FIORI, 1991, p.121-122).

Em Santa Catarina, o educador Orestes Guimarães, professor do Estado de São Paulo, após experiências positivas naquele estado foi convidado para organizar o ensino catarinense. Além de implantar os Grupos Escolares, aplicou o método intuitivo ou Lições de Coisas. Este método foi amplamente divulgado nessas instituições e escolas normais, exigido e inspecionado pelos inspetores escolares.

O panorama da instrução pública catarinense apresentava-se desolador nos primeiros anos da República e, desta forma, o Secretário de Estado José Teixeira Raposo proferiu em seu discurso as seguintes afirmações:

Infelizmente tem sido descurada a instrução pública no Estado, em 1899. Não porque se tivesse deixado de criar, transformar e transferir escolas, não porque tivesse cessado a faina de inventar professores, mas porque não tem havido o menor cuidado em distribuir aquelas e habitar estas de modo o mais conveniente às exigências do serviço. Não são muitas as escolas, não são as legiões de professores mais ou menos feitos às pressas que podem devolver a instrução pública e garantir a eficácia do ensino oficial. Distribuir mal muitas escolas, prover nas diversas cadeiras professores incompetentes, é disseminar a ignorância e quiçá aniquilar disposições que só o mestre sabe desenvolver. Temos no Estado, 184 escolas, poucas das quais vagas, mas qual o método de ensino nelas seguido, qual garantia, que a maioria dos professores que as rege, da sua competência oferece? As escolas vivem sob o mais arcaico dos regimes, os professores esses, apresentam-se aos alunos levando apenas o salvo conduto de um exame cheio de complacência e de inutilidades. Desse modo, compreende-se, pouco há que se esperar do futuro. Como se não bastara este triste alimento atirado ao retrogradismo da instrução do Estado, temos ainda a infelicidade a classe de professores interinos, que em exames que requerem e que lhes garantam cadeira, limitam-se a provar que sabem ler por cima e contar até dez, pelos dedos. (SANTA CATARINA, 1900, p. 20).

Paulo de Nóbrega (2011, p. 6), em sua dissertação, afirma que o reformador Orestes Guimarães apontava a preocupação com o processo de ensinar e a tarefa dos professores: “Como, pois, conseguir a atenção da criança, dessa atenção que é a base do ensino intuitivo? É pois, como disse o nó gordio da questão, nó que só as escolas normais, as escolas modelo e estabelecimentos congêneres poderão resolver”. (GUIMARÃES, 1909, p. 20).

Ao ressaltar a importância do “método intuitivo”, o reformador Orestes Guimarães reforçava que os professores deveriam enfrentar o desafio e buscar a superação das dificuldades encontradas com o novo método de ensino, pois para ele este método era de fundamental importância e deveria servir de instrumento para a formação moderna do professor. Esse processo estabeleceria a relação intensa que

existia entre a reorganização das Escolas Normais e a desejada modernização do ensino público primário. (NÓBREGA, 2011).

Nas palavras de Orestes Guimarães, fica clara a defesa da inovação metodológica.

Fora disso, a desorganização e confusão, enfim a anarquia invadirão o aparelho escolar cujas peças, Escola Normal, Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas devem funcionar sem atritos, como peças de uma só máquina, a instrução pública sob o comando de um só maquinista. (GUIMARÃES, 1912, p. 60).

A esse respeito Fiori (1991) afirma que as novas concepções pedagógicas educacionais então vigentes exigiam nova metodologia de ensino. O veículo básico de difusão desses procedimentos foi o contato primário, direto e pessoal com Orestes Guimarães proferindo palestras sobre a nova sistemática escolar. Segundo a concepção pedagógica adotada por Orestes Guimarães, ele deixava claro que “era mais fácil compreender e executar o que se vê, do que se lê através de mil considerações e citações”. (GUIMARÃES, 1914, p. 158).

Evidencia-se que era uma premissa básica na fala de Orestes Guimarães, o desvelo pela instrução pública catarinense, que por sua vez estava passando por um processo de renovação.

E este, pois, o racionalismo *systema* didático catherinense, baseado no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo. É intuitivo que os resultados da reforma, que operou radical transformação no ensino público do Estado, dependem de fatores vários, sendo o tempo um dos principais. Esses resultados são, entretanto seguros e muitos hão de contribuir, para a felicidade e engrandecimento de nossa terra. (GUIMARÃES, 1912, p. 36).

Nota-se pelo teor deste discurso o quanto as metodologias de ensino eram priorizadas pela reforma, já que havia se entendido que com novas metodologias aconteceriam melhorias significativas no processo ensino-aprendizagem. A formação contínua dos professores era uma preocupação daquela gestão, sendo proferidas palestras e ministradas aulas-modelo com o intuito de exemplificar e direcionar melhor o exercício da prática docente em sala de aula. (FIORI, 1991).

O Decreto nº 585 de 19 de abril de 1911, por sua vez, abriu o caminho para novos rumos teóricos e implantação de uma renovação na prática educativa catarinense. E o Decreto nº 587 estabelecia a distribuição dos conteúdos no programa

de ensino primário, elencando a metodologia de ensino a ser seguida. Nesta reorganização didática como enfatiza Fiori (1991), os novos programas de ensino desempenharam uma importante função, a de definir o caminho metodológico orientado para o ensino primário. No quadro nº. 2.1 consta o programa de ensino introduzido pela Reforma Orestes Guimarães.

QUADRO 2.1 - Programas de ensino para grupos escolares e Escolas Isoladas de Santa Catarina

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA A PARTIR DA REFORMA EDUCATIVA DE 1911⁹⁸						
GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	1º anno	2º anno	3º anno
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Escrepta	Escrepta	Escrepta	-----	-----	-----	-----
Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	-----	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia e Cosmologia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia
Ciências physicas e naturais- e hygiene	Sciências pyisicase naturais e hygiene	Sciências physicas e naturais	Sciências physicas e naturais e hygiene	-----	-----	-----
Gymnastica	Gymnastica e exercícios militares	Gymnastica e exercícios militares	Gymnastica	-----	-----	Gymnastica
Música	Música	Música	Música	-----	-----	Canto
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----
Geometria	Geometria	Geometria	Geometria	-----	-----	-----
Trabalho manual para ambos os sexos	Trabalho manual só para o sexo feminino	Trabalho manual só para o sexo feminino	Trabalho manual	-----	Trabalhos	Trabalhos
-----	História do Brazil	História do Brazil	História do Brazil	-----	-----	História
-----	Educação cívica e moral	Instrucção cívica e moral	Instrucção cívica e moral	-----	-----	Educação Cívica

Fonte: SANTA CATHARINA (1911)

Observa-se que, por meio dos programas de ensino, os conteúdos elencados contribuíam não somente para a inserção de saberes diferenciados, mas oportunizavam a circulação destes saberes tanto nos grupos escolares como nas escolas isoladas, que serviriam de intuito para modernizar o ensino, uma vez que a

⁹⁸ Os espaços em branco representam que naquela série o conteúdo não era direcionado para aquela faixa etária.

reforma precisava se incorporar no fazer docente e os programas de ensino eram um meio para que este processo se efetivasse.

É o caso do método intuitivo introduzido como metodologia de ensino para o ensino primário, o qual era voltado para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, servindo como orientação para as atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, os programas de ensino para as escolas primárias catarinenses serviriam para que as crianças vivenciassem, em alguns casos, a sua escolarização de modos distintos, até mesmo no interior da classe no caso de turmas.

Evidencia-se pelo exposto no programa de ensino catarinense que, os primeiros programas estabelecidos para a instrução pública do Estado preconizavam um rol de conteúdos para cada série, com abrangência de noções selecionadas por disciplina, como exemplo, da disciplina ciências físicas e naturais e higiene; pode-se dizer que a higiene tornou-se um conteúdo muito valorizado pelos professores por transmitir o sentido dos hábitos de higiene e da boa educação, corroborando para que esta disciplina se tornasse uma importante representação do campo educacional voltada à defesa de novos hábitos e, assim, produzisse um saber prático e científico.

Nas primeiras décadas republicanas, os conteúdos da escola primária foram redefinidos no Brasil em função das novas finalidades atribuídas à educação popular. Novas matérias foram introduzidas, como ciências físicas e naturais, história, geometria, instrução moral, educação física e desenho, instrução cívica e trabalhos manuais. A distribuição dos conteúdos nos programas de ensino permitia a gradação do ensino, e também visava normatizar, caso ocorresse, o fluxo dos alunos de uma escola para outra. Além disso, o ensino a partir desses programas teria a intenção de preparar as aulas de forma mais efetiva. (SOUZA, 2008).

Para Souza (2008, p. 20), a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articulou-se com a linguagem da modernidade, isto é, a justificativa para a inclusão desses conteúdos culturais assinalava as contribuições que eles trariam para a modernização. Ou seja, a ampliação e modernização dos programas acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário, a expansão gradativa e contínua deste nível escolar levada a cabo pelos republicanos em vários estados brasileiros no início do século XX.

Segundo Teive (2008), isso acontecia por ser reflexo do discurso republicano que apontava a ciência como disciplina primordial incluindo suas diferentes ramificações como chave da ciência da vida. E, portanto, a ciência era de extrema relevância na formação do futuro professor, que seria o portador deste ensino ao aluno do ensino primário:

[...] A ciência deveria, ter, pois, no currículo escolar um valor essencialmente prático, utilitário, indispensável a produção do homem novo: prático e científico. Seu estudo não deveria ter o compromisso de proporcionar aos futuros mestres e mestras do conhecimento exaustivo de todas as ciências, mas sim o acesso as noções básicas, fundamentais de cada uma delas, de modo a lhes possibilitar preparar seus futuros alunos e alunas para a vida, para as atividades práticas, para o trabalho na indústria e no comércio. A inclusão de disciplinas científicas no currículo de formação de professores/as, mais do que permitir aos futuros/as mestres/as a apropriação do conhecimento científico em si mesmo, buscava predispor o espírito para ela, de maneira a consolidar uma determinada forma de pensar, de agir e compreender o mundo. (TEIVE, 2008, p. 159-160).

Pode-se inferir que, de acordo com as descrições elencadas acima sobre o papel das disciplinas científicas no currículo escolar, seria um meio de inculcar novos hábitos e costumes à classe escolar, e no plano mais amplo, seria um meio de disseminar determinados valores a um país que alterava suas formas de sociabilidade. E neste caso específico, pode-se citar o caso da disciplina higiene que ao ser incluída no currículo da escola primária, seria um veículo de transmissão da compreensão do papel da higiene como um modo de disciplina, no sentido de comportamento, ordem, obediência, sendo que disciplinar não representaria mais a prevenção ou correção somente, mas teria a função de moldar, diante dos imperativos da formação de um homem novo.

Segundo estudos de Pykosz (2007, p. 138), as medidas utilizadas pela escola primária com relação à higiene para a educação do corpo do aluno, com o intuito de formá-lo segundo uma sociedade civilizada, eram pregadas a partir da introdução de formas de prescrições dos novos hábitos e costumes ligados a educação e a higiene.

Nesse sentido, os autores enfatizam também que a higiene era adotada nos programas escolares com o seguinte propósito:

A higiene configurada como parte do programa escolar apresentava em seus conteúdos, saberes que incidiam diretamente sobre a educação do corpo escolar, fazendo parte de um grupo de disciplinas com o mesmo objetivo, tais como trabalhos manuais, prendas domésticas, ginástica, exercícios militares e canto orfeônico. Entretanto, além de aparecerem associados a outras

disciplinas que não teriam, em princípio, a educação do corpo como finalidade última. Além disso, ocorriam também em tempos e lugares não necessariamente disciplinares. (PYKOSZ, 2007, p. 139).

Vê-se que a ciência apareceu como carro chefe para compreensão do desenvolvimento infantil da escola primária, ancorando-se nos estudos da psicologia a fim de utilizar de sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, auxiliando no processo de como se deveria ensinar. Assim, as propostas dos programas de ensino estariam relacionadas aos métodos de ensino que deveriam se efetivar nas escolas primárias.

Destaca-se nesse aspecto, que a importância das práticas corporais na escola primária foram objeto de vários organismos relacionados à educação, saúde e serviço militar, todos acentuando os benefícios dessas práticas para os escolares. Em seus argumentos defendia-se a importância da prática de exercícios físicos sob o ponto de vista da higiene escolar, ainda que em seus meandros sobressaísse à formação moral. Vê-se, nesse sentido, a associação entre a higiene e a moral, devido à relevância que os higienistas colocavam na construção dos preceitos higiênicos e morais para formação da criança.

A educação física também foi vista como fundamental na educação do homem moderno, porque ao mesmo tempo em que as atividades fortificavam o corpo por meio das atividades físicas, colocavam a criança em condições higiênicas favoráveis ao desenvolvimento, ao adquirir agilidade, destreza da mão, prontidão e segurança de movimentos.

Orestes Guimarães preocupava-se em regulamentar o conteúdo dos programas de ensino, detalhando a obrigação de seu uso em todos os dias letivos, exceto em dias de festa. Esse regulamento não deixava dúvida, já que abrangia os aspectos físico, intelectual, ético e comportamental. Acreditava que a educação acima de tudo, seria capaz de resolver os problemas da sociedade brasileira, transformando o homem e a sociedade. E acreditava que os problemas estruturais enfrentados pelo Brasil, eram decorrência da falta de cultura dos cidadãos, valorizavam a importância da educação como formadora do cidadão consciente e produtivo.

Teive e Dallabrida (2011, p. 16) evidenciam em seus estudos que a seleção das novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, ancorados nas ciências e nos valores republicanos da moral, do civismo e do patriotismo, deveriam conformar um

moderno professor⁹⁹ com a competência para instruir e educar as crianças. Conforme esses autores, “instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta”. (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 16).

Como resultado, pode-se perceber o método intuitivo sendo utilizado na preparação dos professores, devendo fazer uso em suas aulas de práticas pedagógicas que estimulasse a observação e a participação das crianças nas tarefas.

Com a Reforma Orestes Guimarães, a antiga escola primária foi substituída, em que apenas um professor ensinava a todos os alunos; criou-se a figura do Grupo Escolar, com a divisão de trabalho, seriação do ensino e uniformização do período de matrículas. Também efetuou mudanças nos programas de ensino, desenvolvendo um programa de ensino para a escola primária que mais tarde foi oficializado. O programa apresentado ao professor tinha como fundamentos, conteúdos por disciplinas, a seriação e sugestões de atividades. Esse programa foi oficializado para os grupos escolares e escolas isoladas. (TEIVE, 2008).

Segundo Fiori (1991, p. 101), como as escolas também passaram a submeter-se ao controle social das comunidades onde se localizavam, via conselhos, parte da pressão político-administrativa permaneceu com as lideranças locais. Porém, as mesmas lideranças locais atingiram o Governo, solicitando mais recursos, a expansão da rede escolar de ensino, bem como providências para os problemas detectados.

A implantação desses princípios no Estado foi também inovadora porque o professor Orestes Guimarães expunha o método através de aulas e palestras aos professores¹⁰⁰. Mas a orientação geral, visando obter uniformidade da instrução era hierarquizada e centralizada, obrigando o professor a cumprir o programa de ensino¹⁰¹, “em toda a sua inteireza, não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem estas partes”. (SANTA CATARINA, 1914, p. 122).

⁹⁹ A Escola da República: os grupos escolares a modernização do ensino em Santa Catarina (1911-1918) de autoria de Gladys Teive e Norberto Dallabrida (2011).

¹⁰⁰ Como Inspetor Geral do Ensino sua função era a de fiscalizar as atividades pedagógicas através das visitas aos estabelecimentos de ensino que muitas vezes chegavam a durar cinco dias numa única visita. (FIORI, 1991).

¹⁰¹ Art. 27 do Regulamento Geral da Inspeção Pública. Diversos Regulamentos. Instrução Pública, 1914, p.122.

Criou-se no Governo Vidal Ramos uma estrutura educacional, com o Estado assumindo a liderança na educação primária e subsidiando escolas particulares. Reformulou-se o programa das escolas normais com a introdução das matérias pedagógicas, com a finalidade de se profissionalizar o educando e resolver o problema de capacitação do professorado, alvo de críticas constantes em razão do apadrinhamento constante que se fazia na área educacional.

O regulamento geral da instrução pública procurava abranger todos os aspectos da estrutura educacional, fiscalização, programas e disposições funcionais, quanto a diretores, professores, inspetores e alunos.

De acordo com os preceitos instituídos pelo Decreto nº 795, de (02 de maio de 1914), as orientações de ensino deveriam ser cumpridas observando as seguintes normatizações:

Art. 39 - As lições serão ministradas dentro do programma e de inteiro acordo dos professores com a orientação dada pelo Director. Essa orientação será dada pelo Director para o que: 1- ministrará aulas para afim de que os professores observem os methodos e processos de ensino que devem seguir; 2- diariamente assistirá aulas afim de que possa fiscalizar si são praticados os métodos e os processos recomendados.

Art. 45 – Os métodos e os processos de ensino serão maximé, nos primeiros annos os mais intuitvos.

O ordenamento das disciplinas, assim como a distribuição dos saberes a serem ensinados para as crianças obedeciam às normas preestabelecidas pelo Estado, e dessa maneira demonstravam uma nova característica da educação catarinense. Ou seja, essa nova distribuição do tempo escolar e dos saberes a serem ensinados revelava a representação do que se esperava da escola primária naquele período. (SILVA, 2006).

Outra questão da didática voltada ao ensino primário era o aspecto renovador instaurado nas novas concepções pedagógicas, uma vez que o aluno era proibido de memorizar os conteúdos escritos nos livros escolares, como na fase histórica anterior; o aluno deveria ser ensinado dentro de uma uniformidade e isso exigia uma mudança de comportamento por parte dos professores.

Por outro lado, os debates educativos traziam em seu bojo preocupações específicas do campo pedagógico:

Outro fator importante diz respeito, as discussões pedagógicas, sobretudo aqueles referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de a escola ter um espaço próprio, como condição de sua função social. Portanto os defensores do método intuitivo argumentavam sobre a necessidade de o espaço da sala de aula permitir que diversas classes pudessem realizar as lições de coisas, ou seja, este novo de método de ensino exigia materiais inovadores e, portanto o espaço da sala de aula deveria ser adequado para tal demanda, por exemplo, utilizavam de globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos e livros, neste sentido não seria mais possível ficar se adaptando a espaços não escolares, pois poderia não ocorrer à eficácia e os reais benefícios desta instrução. (VIDAL, 2005, p. 30).

Como observa Diana Vidal (2005), a ênfase dada ao método intuitivo na escola primária foi um movimento de renovação da prática pedagógica, na qual as apropriações dos saberes escolares, bem como do tempo de ensinar e do espaço físico para concretizar estes ensinamentos se consolidavam na medida em que o método intuitivo fosse inserido como fundamento do processo pedagógico e do uso das lições de coisas.

Com base neste diálogo sobre a metodologia de ensino elaborada na gestão de Vidal Ramos e com o aval pedagógico de Orestes Guimarães, destacamos a seguir as concepções pedagógicas deste reformador:

Com o desejo frívolo de a todos, agradar, eu não trepidei de ir ao arrepio de velhas convicções e de encontro a anacrônicos métodos de ensino, já condenados pela experiência secular dos mais cultos povos do velho e do novo mundo, pedindo ao governo do mais adiantado Estado da Federação e designação de um professor de capacidade provada, para aqui colaborar com o meu governo na obra ingente da reorganização do ensino público que, pela sua feição avelhantada e pelos seus moldes arcaicos, nos já atraindo a um nível inferior no seio da federação. (GUIMARÃES, 1912, p. 41).

As rupturas sociais e históricas na questão das práticas escolares promoveram alterações na maneira como a escola incorporou essas atividades no universo da prática pedagógica, articuladas à mudança nas relações sociais, materiais e temporais que se constituíram no interior da escola primária.

No Estado de Santa Catarina, visualizam-se as modificações introduzidas na prática pedagógica através dos programas de ensino de 1911 em relação aos de 1914, pois apresentavam alterações de disciplinas e ou conteúdos escolares, sendo encontradas essas modificações na elaboração dos programas de ensino para os grupos escolares dos anos de 1911 e 1914, que estavam divididos em quatro anos de escolarização e das escolas isoladas em três anos de escolaridade.

Cumpre salientar com relação aos conteúdos elencados no programa de 1914, que estes se diferenciavam nos conteúdos ministrados em 1911. Ambos os programas, também se diferenciavam nos conteúdos a serem ministrados em uma categoria de escola e outra. Demostram-se estas questões no quadro 2.2.

QUADRO 2.2 - Programas de ensino para grupos escolares e escolas isoladas de Santa Catarina a partir da Reforma Educativa

PROGRAMAS DE ENSINO PARA OS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DE SANTA CATARINA						
GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS ISOLADAS		
1º anno	2º anno	3º anno	4 ºanno	1º anno	2º anno	3º anno
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta	-----	-----	-----
Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia	Calligraphia
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	Geographia
Ginástica	Ginástica (secção masculina e feminina)	Ginástica (secção masculina e feminina)	Ginástica (secção masculina e feminina)	-----	Ginástica	Ginástica
Trabalhos manuaes	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	-----	Trabalhos	Trabalhos
História	História do Brazil	História	História	História	História	História
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	-----	-----	-----
-----	Botanica 1ª parte e 2ª parte	Botanica	Botanica	-----	-----	-----
-----	Zoologia 1ª e 2ª parte	Zoologia	Zoologia	-----	-----	-----
-----	Physica e Chimica	Psysica e Chimica	Physica e Chmica	-----	-----	-----
-----	Physica e Chimica	Psysica e Chimica	Physica e Chmica	-----	-----	-----
-----	Mineralogia	Mineralogia	Mineralogia	-----	-----	-----
Elementos da ciência e da hygienne	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Musica	Musica	Musica	Musica	-----	-----	Canto
-----	Geometria Prática	Geometria	Geometria	-----	-----	-----
-----	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	-----	-----	Educação Moral e Cívica

Fonte: SANTA CATHARINA (1914)

Conforme se nota pelo exposto no programa de 1914, uma das mudanças ocorridas estava relacionada à dimensão dos conteúdos; no caso das escolas isoladas estes eram mais amplos e de igual maneira se procedeu com os programas

dos grupos escolares que apresentavam também maior aprofundamento. Como era o caso dos conteúdos de Escripta, Sciencia physicas e naturaes, hygiene, Desenho e Geometria. Embora os conteúdos de Leituras, Escriptas, Calligraphia, Arithmetica, e Geographia aparecessem para todos os anos de escolarização, tanto para as crianças que frequentassem os grupos escolares como para aquelas que frequentassem as escolas isoladas, a existência dos mesmos conteúdos Leituras, Escriptas, Calligraphia, Arithmetica, e Geographia nos programas de ensino previstos para as escolas isoladas e grupos escolares não garantia que as prescrições acerca dos modos de como tratá-los fossem equivalentes. O programa delimitava, em muitos aspectos, as especificidades no modo de tratar as disciplinas/conteúdos para uma escola e outra era descrita de modos distintos. (HOELLER, 2009, p. 93).

Pode-se inferir que apesar das alterações ocorridas no programa de ensino de 1914, prevalecia ainda o caráter enciclopédico e muitos entraves sobre o método a ser empregado para o melhor desenvolvimento dos programas.

Nesse norte, cita-se que a legislação do ensino primário catarinense emergiu do cenário das Reformas no Ensino, em especial da Reforma Orestes Guimarães, as quais foram introduzidas modificações no ensino público catarinense e, a partir daí, apresentam-se concepções educacionais inovadoras, nas quais a metodologia de ensino deveria ter como base a observação e a experiência pessoal do aluno, dando oportunidade para o trabalho em cooperação, ativando os chamados centros de interesse.

Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 9):

[...] Para cada um dos quatro anos selecionou-se disciplinas-saber que deveriam contribuir para instruir e educar as crianças. Instruir no sentido de desenvolver e regular a sua conduta. Desse modo, as disciplinas foram divididas em instrutivas e educativas, sendo do bloco das instrutivas constava: aritmética, desenho, elementos de ciências, geometria pratica, botânica, zoologia, mineralogia, física e química. E do loco educativo: leitura, linguagem oral e escrita, caligrafia, história e história do Brasil, Geografia, educação moral e cívica, musica, ginastica e trabalhos manuais.

De acordo com os preceitos instituídos no Programa de Ensino de 1914, as disciplinas de química e física nos grupos escolares deveriam ser alicerçadas na observação direta dos objetos do museu e através de exemplos que contribuiriam para a formação do homem moderno. (SANTA CATARINA, 1914, p. 41).

Para Teive (2008), de fato, o programa de ensino dos grupos escolares de 1914, previa a utilização de materiais e aparelhos do museu, sendo possível também observar a relevância dos conhecimentos ministrados diante de sua praticidade, como por exemplo, o uso de instrumentos como termômetro, barômetro, higrômetro e pluviômetro, ensinando-se também a utilidade de cada um.

Dessa forma, Orestes Guimarães orientou que fossem instalados gabinetes de física e química e um museu escolar em cada um dos grupos escolares e que fosse contratado, para cada um deles, um conservador/preparador de gabinete (TEIVE, 2008, p. 160).

De acordo com Souza (2008, p. 62), nas primeiras décadas do século XX, dentre as inúmeras instruções e orientações emitidas pela Diretoria do Ensino para a execução dos programas de ensino, estava a recomendação aos professores que se utilizassem de fenômenos para observação das crianças, através de experimentações e o ensino mais prático. Indicava-se para tanto a construção de museus escolares, montados pelos professores com o auxílio dos alunos e com materiais do meio, além de excursões e outras práticas de motivação, visando despertar o interesse e a curiosidade infantil pelos fenômenos naturais.

Assim, ao selecionar e propor determinadas disciplinas e seus conteúdos, Orestes Guimarães passou a atuar efetivamente sobre os conhecimentos, significados e práticas e, conseqüentemente, sobre as formas de pensamento, condições viabilizadoras de determinada integração cultural, ou seja, ao selecionar o processo ensino-aprendizagem a ser seguido pela escola, este não deveria se constituir somente como forma de transmitir o conhecimento, mas se tratava de um processo social em que também estava em jogo necessidades de legitimação e de controle, bem como propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e à raça. (TEIVE, 2008, p.161).

Após deixar o cargo da Instrução Pública catarinense, o Professor Orestes Guimarães teve seu lugar ocupado pelo Professor Henrique Fontes (1911-1926), no Governo de Hercílio Luz (1918-1922). Em 1920 foi aprovado um novo programa de ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas, sob o Decreto 1.322 de 19 de janeiro de 1920 (quadro 2.3).

QUADRO 2.3 - Programas de Ensino para Grupos Escolares de Santa Catarina

GRUPOS ESCOLARES			
1º anno	2º anno	3º anno	4º anno
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez
Leitura	Leitura	Leitura e Linguagem oral	Leitura e Linguagem oral
Linguagem oral	Linguagem oral	Rudimentos gramaticaes	Gramatica
Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta
Arithmética	Arithmética	Calligraphia	Arithmetica
Geographia	Noções de Sciências physicas e naturais	Arithmetica	Geometria
Lições de cousas	Geographia	Geometria	Noções de Sciências physicas e naturais e hygiene
Hygiene	História	Noções de Sciências physicas e naturais	Geographia
Ed. Moral e Cívica	Ed. Moral e Cívica	Geografia	História do Brasil
Trabalhos Manuaes	Desenho	História	Ed. Moral e Cívica
	Musica	Ed. Moral e Cívica	Desenho
	Trabalhos Manuaes secção feminina e masculina	Desenho	Musica
		Música	Trabalhos de agulha Secção feminina
		Trabalhos Manuaes (secção feminina)	Gymnastica
		Gymnastica	

Fonte: SANTA CATHARINA (1920)

Ressalta-se que além dos conteúdos no texto do Decreto nº 1322 de 29 de janeiro de 1920, ainda há uma síntese dos horários. Estavam previstas seis aulas por semana nos quatro anos do Grupo Escolar. Apenas a duração diária diferenciava-se com o ano escolar. Para os primeiros anos, a duração diária das aulas era de 20 minutos. Nos segundos e terceiros anos era de 30 minutos, reduzindo para 25 minutos nos quartos anos. Houve também a manutenção da matriz pedagógica do ensino intuitivo com as prescrições acerca de aulas com materiais pedagógicos que estimulassem a criatividade e a curiosidade infantis.

No programa das Escolas Isoladas de 1920 foram mantidas praticamente as mesmas matérias em vigor desde 1914. Embasando-se num roteiro das atividades com a orientação sequencial do que deveria ser trabalhado pelo professor. O conjunto de matérias envolvia o ensino de: Leitura, Linguagem oral, Aritmética, Linguagem escrita e higiene, com seis aulas semanais; a disciplina de Educação Moral e Cívica com quatro aulas semanais; as disciplinas de Geografia e História com três aulas, e

com duas aulas semanais, trabalhos manuais, canto, geometria, ginastica. (COSTA, 2012, p. 6).

Segundo Santos (2009, p. 517), as escolas localizadas nas zonas de colonização também receberam atenção especial do governo. Em 1926, foi aprovado o Decreto nº 1.944 de 27 de fevereiro, o qual aprova o “Programma de ensino das escolas isoladas das zonas colonias”. Esta iniciativa baseava-se no aumento da população catarinense, uma vez que com a chegada de imigrantes, o estado viu sua população duplicar, passando de 300.000 em 1900, para 668.743 habitantes, entre os quais, 31.243 (4,7%) eram estrangeiros. Com essa medida, o governo catarinense pretendia intensificar as orientações de uso da escola como veículo nacionalista.

Os conteúdos dos programas de ensino de Santa Catarina de 1914 e 1920, além de apresentarem uma maior quantidade de conteúdo em relação ao programa de ensino de 1911, passaram por modificações com relação ao controle sobre o que era ensinado na escola. Sendo que normas e regras sobre o ensino deveriam ser desenvolvidas com rigor, representando assim uma forma de controle do governo para com a escola. Por conseguinte, a escola catarinense tinha como função a formação do cidadão dentro dos princípios da ética, da moral e da valorização da escola e do Estado como um todo.

Em 1928, houve nova alteração na instrução pública catarinense. Com o intuito de adequar o ensino catarinense aos princípios da renovação educacional nacional, o Governador Adholpo Konder (1926-1930) aprovou o Decreto nº 2.276 de 22 de junho de 1928. Estando à frente da Direção da Instrução Pública o professor Manoel da Nóbrega.

QUADRO 2.4 - Programas de Ensino para Grupos Escolares de Santa Catarina

(continua)

GRUPOS ESCOLARES			
1º anno	2º anno	3º anno	4º anno
Português	Português	Português	Português
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta
Arithmética	Caligrafia	Calligraphia	Calligrafia
Caligrafia	Aritimética	Arithmetica	Arithmetica
Arithmetica	Geometria	Geometria	Geometria
Geographia	História	Hygiene	Hygiene
Hygiene	Ed. Moral e Cívica	Psysica	Botânica
Agricultura	Agricultura	Botânica	Zoologia

QUADRO 2.4 - Programas de Ensino para Grupos Escolares de Santa Catarina

(conclusão)

GRUPOS ESCOLARES			
1º anno	1º anno	1º anno	1º anno
Ed. Moral e Cívica	Desenho	Zoologia	Physiologia
Canto	Canto	Agricultura	Physica
Trabalhos Manuaes, para ambos os sexos	Trabalhos Manuaes secção feminina e masculina	Geographia	Agricultura
Gymnastica	Gymnastica	História	Geographia
_____	_____	Ed. Moral e Cívica	História
_____	_____	Desenho	Ed. Moral e Cívica
_____	_____	Musica	Desenho
_____	_____	Trabalhos Manuaes, secção feminina	Canto
_____	_____	Gymnastica, secção masculina	Trabalhos Manuaes, secção feminina
_____	_____	_____	Gymnastica

Fonte: SANTA CATHARINA, 1928

Entre as mudanças que ocorreram em função da implantação do novo programa de ensino (quadro 2.4), duas foram mais significativas para a organização do ensino no estado e acompanharam, inclusive, as legislações posteriores. A primeira diz respeito à instituição da obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar e do respectivo controle. A segunda relacionava-se à revisão dos programas de ensino aos moldes da Escola Nova. Em 1927, quando da realização da 1ª Conferência de Ensino Primário, em Florianópolis, esses temas foram estudados “[...] à luz das modernas correntes pedagógicas” e “[...] dos varios methodos de ensino”. (SANTA CATHARINA, 1927, p. 33).

De acordo com Virgínia de Ávila (2013, p. 7) a introdução de certas matérias estava diretamente relacionada aos condicionantes sociais de cada estado. Um exemplo pode ser identificado na Reforma de Sampaio Doria, em São Paulo, na qual as “coisas da terra” deveriam ser estudadas na matéria de Ciências Físicas e Naturais. Em Santa Catarina, o programa de 1928 reservou uma matéria específica para esse tipo de ensino, a Agricultura, sendo oferecido o ensino de Ciências Naturais apenas nos grupos escolares.

Transcreve-se a seguir, um fragmento da matéria agricultura contendo as orientações para o professor transmitir aos alunos:

AGRICULTURA

NOTA: - Uma vez por semana, em aula de vinte e cinco minutos, em linguagem ao alcance dos alunos, desenvolva o professor, por diversas formas, o ponto acima, cujo fim é prender, desde a mais tenra idade, a alma infantil, à terra. Expliquem-se lhes, portanto, que ellas, (todas as crianças boas), desde cedo, devem ter, no quintal de sua casa, canteiros de flores, ou de hortaliças, embora pequeninos, assim como devem plantar as sementes das frutas que comerem, ensinando sê-lhes como e quando se faz o plantio, das sementes: - seccas, escolhidas e previamente encanteiradas. [...] (SANTA CATARINA, 1928, p. 11).

Para Souza (2008, p. 66), o ensino agrícola primário deveria capacitar as crianças a lerem com aproveitamento um livro de agricultura moderna, compreender uma conferência agrícola e, principalmente, inspirar-lhes o amor pela vida no campo e através da horta escolar aprender como cultivar as plantas. É nesse movimento de renovação educacional que ocorre por todo o país de combate ao analfabetismo e inserção da população aos novos conhecimentos produzidos pela modernidade que a instrução primária assumiu um papel central na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade catarinense.

Os programas de ensino, aqui mencionados, traziam como preceitos pedagógicos a introdução dos conhecimentos científicos, porque estes indicavam a gradação de ensino de acordo com série, ano e idade (cronológica), as quais se subentendia que as crianças teriam ao cursar aquele ano de ensino. Em relação aos métodos de ensino, prevaleceu o intuitivo ou lições de coisas, praticamente por quase toda a década de 1920. No plano prescritivo-normativo, a utilização do método intuitivo ficou evidenciada a partir das prescrições metodológicas indicadas para orientação da reorganização da instrução pública no estado.

As práticas educativas desenvolvidas a partir dos programas de ensino permitiam apreender a diversidade da experiência escolar transmitida às crianças do ensino primário. A escola, nesse sentido, tinha o papel de operar tanto a disciplinarização quanto a humanização, e tanto a moralização quanto a apreensão da cultura científica e estética, códigos fundamentais da modernidade. (SOUZA, 2008, p. 67).

O Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946 (quadro 2.5) embasou-se nas normas das Leis Orgânicas Federais, inaugurando, assim, através do programa de ensino, um novo formato da organização de matérias e, para sua execução o método intuitivo se fazia presente como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 2.5 - Programas de Ensino para o Curso Primário Elementar: (Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares)

Curso Primário Elementar			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portugues	Portugues	Portugues	Portugues
Linguagem	Leitura	Leitura	Leitura
Leitura	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
Linguagem oral	Linguagem escripta	Linguagem escripta	Linguagem escripta
Leitura e escrita	Gramatica	Calligrafia	Gramatica
Caligrafia	Aritimetica	Arithmetica	Arithmetica
Arithmetica	Geometria	Geometria	Geometria
Geometria	Problemas e Exercícios	Problemas e Exercício	Problemas e Exercício
Problemas e Exercícios	Geografia	Geografia	Geografia
Geografia	História	História	História
Ed. Moral e Cívica.	Ed. Moral e Cívica.	Ed. Moral e Cívica.	Ed. Moral e Cívica
Ciências Naturais e Higiene	Ciências Naturais e Higiene	Ciências Naturais e Higiene	Ciências Naturais e Higiene
Desenho	Desenho	Desenho	Trabalhos Manuais
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuaes	Desenho
Canto Orfeonico	Canto Orfeonico	Canto Orfeonico	Canto Orfeonico
Ed. Fisica	Ed. Fisica	Ed. Fisica	Ed. Fisica

Fonte: SANTA CATHARINA (1946)

O Programa de Ensino de 1946 introduziu uma nova proposta quanto à organização das matérias. Os conteúdos indicados em cada matéria eram explicados detalhadamente, tendo sugestões práticas que sucediam o sumário da matéria, bem como os modos de ensiná-los, contendo propostas didáticas nas observações para cada ano/série de ensino.

Petry (2013, p. 65) assim se manifesta a respeito do Programa de Ensino catarinense de 1946:

Trata-se de um programa de caráter mais pedagógico, pois expões os objetivos de ensino para cada ano escolar, esboça um sumário da matéria com conteúdo a serem ensinados, mas com um tom mais prescritivo; por fim, fornece sugestões práticas em relação aquele conteúdo. Ao final da exposição de cada disciplina para todos os anos, acrescentam-se mais recomendações ao professor.

A ampliação dos programas de ensino primário, nas décadas iniciais do século XX, esteve presente na política educacional nacional e do Estado de Santa Catarina, como se visualizou a partir das Reformas Educacionais. Os programas de ensino eram considerados um componente fundamental da escola moderna,

sustentando a ideia de uma escola universal, gratuita e estatal que esteve atrelada aos projetos políticos de modernização e desenvolvimento sociocultural. (SOUZA, 2013, p. 260).

Apresenta-se a seguir o quadro 2.6 com os Regimentos Internos dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, trazendo algumas das concepções pedagógicas de 1914 e de 1946, oriundas da Reforma de Orestes Guimarães e da Reforma Elpídio Barbosa.

QUADRO 2.6 - Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914 e Regulamento para o Ensino Primário de 1946 do Estado de Santa Catarina

REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES (1914)	REGIMENTO PARA OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRIMÁRIO INTERNO (1946)
A orientação superior do ensino. Quanto aos seus métodos e processos, para a uniformidade em todos os Grupos Escolares, cabe ao Governo por meio de seus auxiliares. (Art.47)	A orientação superior do ensino, quanto aos seus métodos e processos, para a uniformidade em todos os Grupos Escolares, cabe ao Governo, por meio de seus auxiliares. (Art.64)
O ensino da leitura aos analfabetos será ministrado de acordo com a processuação dada in loco pelo Inspetor Geral do Ensino (o método analítico) nas demais classes o ensino desta disciplina deverá ter em vista a assimilação da forma e do sentido (método analítico. (Art. 51)	O ensino de leitura aos analfabetos, será ministrado de acordo com a processuação recomendada (método analítico) nas demais classes o ensino desta disciplina deverá ter em vista a assimilação da forma e do sentido. (Art. 66)

Fonte: FIORI (1991)

Observa-se que na descrição dos artigos referentes ao Regulamento para o Ensino Primário de 1946 havia traços da herança pedagógica implantada por Orestes Guimarães, prevalecendo as concepções educacionais no presente Regulamento. Embora houvesse uma marcante ligação com o passado, o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946 trazia também concepções educacionais inovadoras, como por exemplo:

Art. 42

O ensino terá como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno, e dará a estas contínuas oportunidades para o trabalho em cooperação, a atividade manual, o jogo educativo, as excursões escolares e as atividades extraclasse.

Art. 43

O ensino será dado pelo método intuitivo, recorrendo-se a observação direta da natureza, na escola ou em excursões escolares e as projeções fixas cinematográficas e centros de interesse.

At. 50

Os manuais escolares são considerados apenas instrumentos auxiliares do ensino, e seu uso, deve ceder o passo, sempre que possível, aos exercícios que desenvolvam o poder de criação, investigação e crítica do aluno. (SANTA CATARINA, 1946, p. 11).

Uma análise desses artigos do Regimento dá a dimensão do predomínio de atividades de cunho intuitivo e o direcionamento pedagógico com ênfase nas necessidades do aluno. Portanto, o ensino deveria ser ministrado na escola com o objetivo de desenvolver as crianças de acordo com o grupo social de origem.

Os artigos 41, 42, e 50 do Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário de 1946 já estavam presentes no Regulamento para os Grupos Escolares de 1939, sob o Decreto-Lei nº. 714, de 03 de março de 1939.

É possível dizer que as lições de coisas ou método intuitivo evoluíram para o método renovado da Escola Nova, no qual o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem. O professor se tornou um facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico do educando, um agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Os conteúdos ganharam significação através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. A principal característica da aprendizagem na perspectiva escolanovista¹⁰² era “aprender a aprender”.

Segundo Teive (2008, p. 114), a pedagogia do olhar passou a ser acrescida pela pedagogia do experimentar que exigiu mudanças nas práticas escolares, mudanças adotadas pela Escola Nova que trazia em seu bojo um conjunto de teses renovadoras defendido por intelectuais brasileiros que afirmavam a importância de:

[...] uma concepção geral de educação, e do papel de educação intencional, realizadas pelas instituições escolares, diretamente mantidas pelo Estado, ou por este mantida ou controladas. Não é apenas um conceito didático, mas um conceito social [...]. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 61).

Com base no debate proposto por Lourenço Filho sobre a Escola Nova, vê-se que, em Santa Catarina, o discurso escolanovista configurou-se junto aos educadores catarinenses sob a influência dos intelectuais nacionais, os quais com o intuito de reformar a escola para implantar uma Pedagogia Moderna, utilizaram-se dos

¹⁰² Os ideais escolanovistas estão presentes no Brasil muito antes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho afirma que a presença do ideário escolanovista no Brasil remonta ao final do século XIX, no Colégio Piracicabano, no interior de São Paulo, que recebia, na época, imigração de origem norte-americana, de tradição protestante. Faz-se importante notar que Anísio Teixeira não está sozinho na propagação da Escola Nova e no esforço de transformar a educação brasileira do período, a fim de adaptá-la às mudanças do mundo moderno (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 63).

conceitos de escola ativa, dos centros de interesse, que foram indicados como recursos para uma prática pedagógica renovada.

Pode-se afirmar que o Estado de Santa Catarina vivenciou modificações significativas no que diz respeito ao campo educacional, uma vez que a reestruturação proposta para o ensino, idealizada por Orestes Guimarães no início do século XX, perdurou durante três décadas, trazendo concepções pedagógicas inspiradas no método intuitivo. Já a Reforma Elpídio Barbosa seguiu esses moldes, tendo também como ponto de partida a adaptação as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal. Desse modo, percebe-se a relevância destas Reformas Educacionais para o desenvolvimento e para o avanço da educação catarinense junto ao cenário nacional.

Ressalta-se que a Escola Nova, instituída em Santa Catarina mediante Decreto nº 2991, revelou o desejo de o Estado sintonizar-se com as instituições federais. Um desses sinais era que, nessa época, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação representava uma poderosa fonte de divulgação de ideias renovadoras em educação, e a adesão oficial do Estado a essas ideias expressava um desejo de identificação com as concepções educacionais básicas, endossadas pelos órgãos nacionais. Destaca-se que em decorrência dos preceitos escolanovistas houve no Estado a valorização do diálogo entre os dirigentes da educação e os professores e direção escolar, por meio de Relatórios e Circulares, elaborados pelas autoridades escolares.

Segundo o Decreto nº 3.733 de 12 de dezembro de 1946, nos artigos 7 e 15, estava estabelecido o que os dirigentes da educação deveriam executar. Aos Diretores e Professores no trabalho educativo cabia verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares, informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes, presidir a reuniões pedagógicas, realizar os exames finais das Escolas Isoladas e apresentar o relatório anual ao Inspetor Geral do Ensino. E a função do Inspetor Escolar estava voltada para a orientação e fiscalização dos livros de escrituração da escola, verificação da matrícula, frequência, a disciplina, o aproveitamento do ensino, os planos de aula, o desenvolvimento e aplicação do programa de ensino, as provas, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (SANTA CATARINA, 1946, p. 4-5).

Segundo afirma a pesquisadora Denise Prochnow (2011, p. 61), o currículo escolar é constituído por um roteiro a ser seguido pela prática pedagógica:

Teoricamente, os currículos escolares com pressupostos nele contidos deveriam ser os principais reguladores das disciplinas e conteúdos a serem ministrados nas escolas. Devido à raridade e ao alto custo dos materiais escolares necessários a prática do método intuitivo e das lições de coisas, era comum usar o livro didático como único material de leitura e aprendizagem, especialmente nas escolas mais afastadas dos centros urbanos e nas escolas isoladas [...].

Portanto, o livro didático serviria como uma extensão do currículo e, somente quando contemplava os conteúdos curriculares é que se verificava a concretização das determinações oficiais. Os livros de leitura adotados para o uso de escolas isoladas e dos grupos escolares catarinenses, a partir da reforma de 1911, foram os livros da Série Graduada, de autoria do professor paulista Francisco Viana. As obras didáticas adotadas seguiam estes preceitos ao utilizar nos textos conteúdos voltados à orientação moral a higiene, ao patriotismo. Os livros eram divididos em: Leitura Preparatória, Primeiro Livro, Segundo e Terceiro livro, cada um de acordo com a série correspondente do grupo escolar. Podemos visualizar melhor a distribuição das obras de acordo com a modalidade escolar no quadro 2.7.

QUADRO 2.7 - Relação das obras didáticas segundo o Parecer de Orestes Guimarães de 1911

OBRAS DIDÁTICAS PARA USO DOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS	
GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS ISOLADAS
1. Cartilha – Arnaldo Barreto	1. Cartilha – Arnaldo Barreto
2. Leitura Preparatória – Francisco Vianna	2. Leitura Preparatória – Francisco Vianna
3. Primeiro Livro – Francisco Vianna	3. Primeiro Livro – Francisco Vianna
4. Segundo Livro – Francisco Vianna	4. Segundo Livro – Francisco Vianna
5. Terceiro Livro – Francisco Vianna	5. Terceiro Livro – Francisco Vianna
6. Minha Pátria – Pinto e Silva	
7. Caderno de calligrafia vertical – Francisco Vianna	

Fonte: SANTA CATHARINA (1911)

Após a saída do Professor Orestes Guimarães da Instrução Pública do Estado, os livros de leitura de Francisco Viana foram substituídos pela *Série Fontes*, de autoria do professor Henrique Fontes, que substituiu o professor Orestes Guimarães em 1919, no cargo de Diretor da Instrução Pública. Os livros da Série Fontes ensinavam lições de cunho literário, informações e textos que contemplavam disciplinas como história, ciências e geografia. (PROCHNOW, 2011). Com base nestas alterações do uso de materiais didáticos para as escolas catarinenses, o Governador Adolpho Konder aprovou as novas obras didáticas direcionadas para o ensino primário através do Decreto nº 2186 de 21 de julho de 1928, foram alteradas

as obras didáticas destinadas ao ensino primário catarinense, sendo adotadas as seguintes obras (quadro 2.8).

QUADRO 2.8 - Relação das obras didáticas adotadas em 1928 para os Grupos Escolares de Santa Catarina

OBRAS DIDÁTICAS PARA USO DOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS	
GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS ISOLADAS
1. Cartilha Popular – Marianno Oliveira	1. Cartilha – Henrique Fontes
2. Cartilha Analítica – Arnaldo Barreto	2. Primeiro Livro – Henrique Fontes
3. Primeiro Livro – Henrique Fontes	3. Segundo Livro – Henrique Fontes
4. Segundo Livro – Henrique Fontes	4. Terceiro Livro – Henrique Fontes
5. Terceiro Livro – Henrique Fontes	5. Quarto Livro – Henrique Fontes
6. Quarto Livro – Henrique Fontes	6. Cartilha Nacional- Hilário Ribeiro
7. Terceiro Livro – Corações de Criança – Rita Barreto	7. Primeiro Livro- Hilário Ribeiro
8. Contos Pátrios – Olavo Bilac e Coelho Neto	8. Cenário Infantil - Hilário Ribeiro
9. Mappa da América do Norte – J. Monteiro	9. Na Terra, No mar, e no Espaço - Hilário Ribeiro
10. Mappa do Brasil – J. Monteiro	10. Pátria e Dever - Hilário Ribeiro
11. Mappa da América do Sul – J. Monteiro	11. Mappa do Brasil – J. Monteiro
12. Mappa da Europa – J. Monteiro	12. Mappa da América do Sul – J. Monteiro
13. Mappa da Europa – J. Monteiro	13. Mapa de Santa Catarina – Propriedade do Estado
14. Mappa da Europa – J. Monteiro	14. A.B.C dos termos geográficos

Fonte: SANTA CATHARINA (1928)

Esses livros didáticos e mapas expressavam a renovação pedagógica no ensino primário catarinense. A partir dessas obras didáticas pretendiam-se ensinar com suas lições princípios como lealdade, honradez, honestidade; valores esses que o bom cidadão levaria da escola para construir sua relação com a sociedade de forma harmoniosa. E no momento que estes livros foram publicados, o país vivia um período de construção do nacionalismo. Assevera-se, portanto, que o peso e o valor da educação estavam direcionados como forma de difundir a cultura nacional¹⁰³.

Ao se enfatizar a respeito da Pedagogia Moderna e do uso dos materiais didáticos é oportuno trazer as palavras de Henrique Fontes (1930, p. 2) ao prefaciá-la Série Fontes indicada para o ensino primário:

O presente livro traz a compilação de trechos em que brilham lições de moral e civismo, como nos volumes anteriores, este não traz nenhum prejuízo ao feitiço pedagógico e literário, que pudesse emparelhar com os seus congêneres. É-lhes assim apresentado o caminho, por seguir quando sem já contarem com a ajuda do mestre, tenham de bem penetrar no sentido do que forem lendo [...].

¹⁰³ Uma peculiaridade a se apresentar sobre o autor da obra é o que o professor Henrique Fontes recusou os direitos autorais de sua obra, deixando este legado para ser compartilhado com intelectuais brasileiros e estrangeiros.

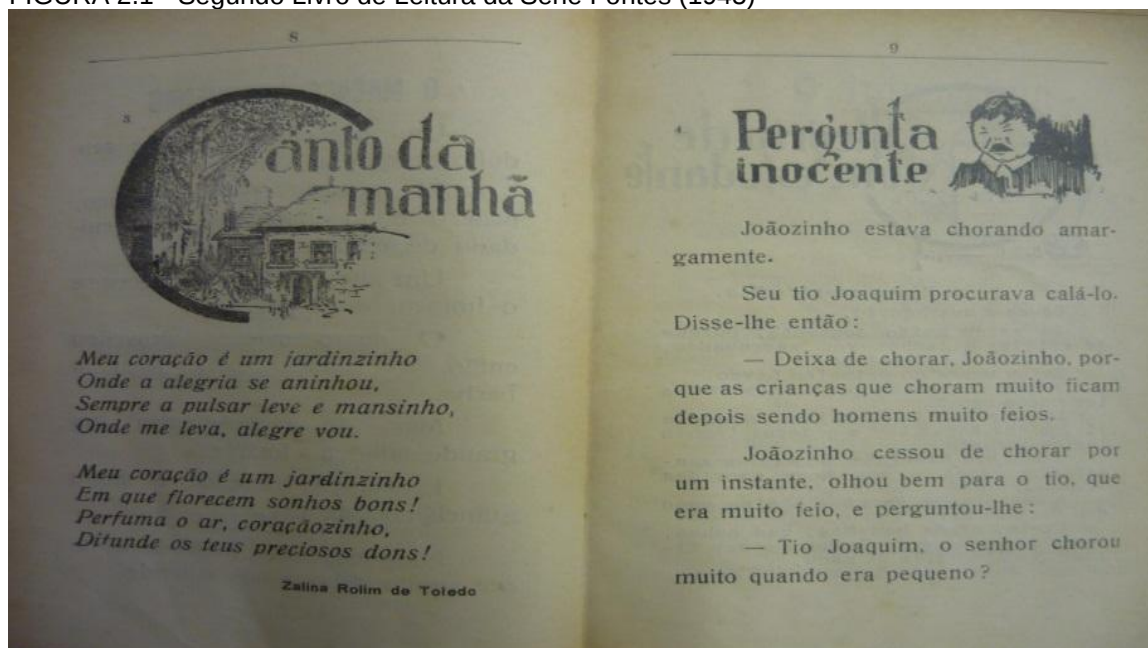
A Série Fontes é reveladora do discurso de intelectuais que assinavam as lições sobre a natureza do corpo humano e orientavam para uma conduta de hábitos de higiene, uma boa conduta moral, asseio, civismo e informações para formar o cidadão e o cristão.

Essa série de livros serviu como um dos veículos de divulgação da reorganização da política educacional do Estado de Santa Catarina que procurava cumprir o direito de gratuidade à instrução primária, assegurado na Constituição Estadual e Federal; revela sua integração ao projeto nacional de "moralização da pátria", o que naquele momento significava difundir a educação popular, apregoada pelas ligas nacionalistas e, mais tarde, reforçado pela Escola Nova. (CORREIA, 1985).

Sendo assim, Diana Vidal (2005) nos esclarece que a cultura escolar implícita no uso dos manuais escolares leva a compreender o funcionamento interno da escola, a operacionalização das práticas inter-relacionadas com a sociedade e o contexto histórico; ao entendimento de que saberes técnico e reformas educativas interferem no desempenho da instituição.

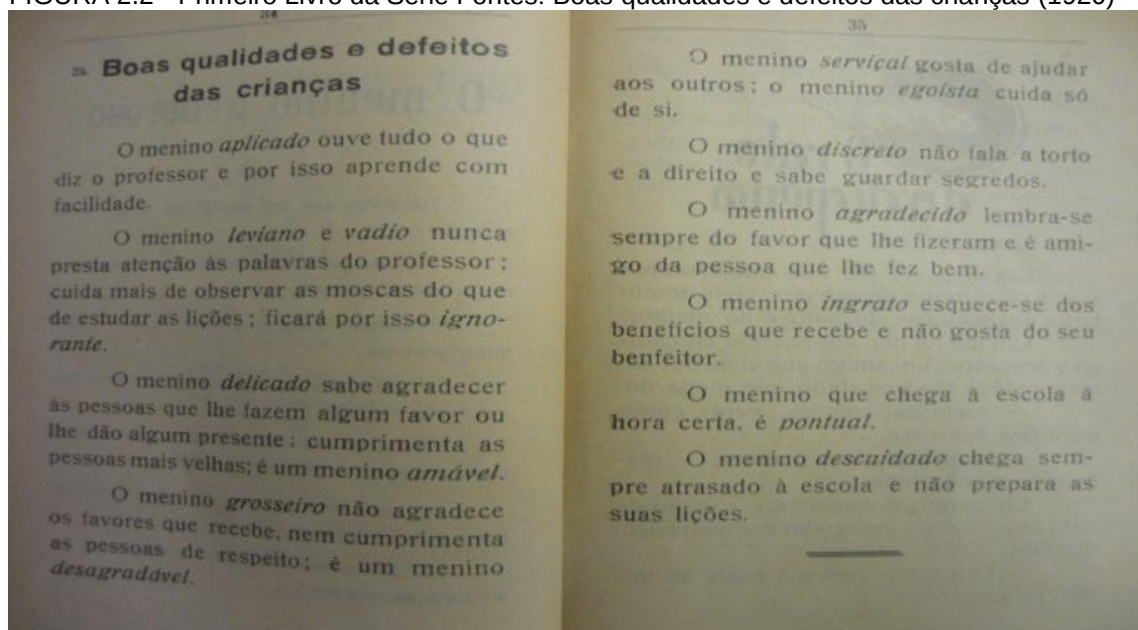
Segundo a referida autora, estes manuais privilegiavam os conteúdos a serem ensinados e, principalmente, as disposições metodológicas a serem observadas pelo professor. Empregavam com frequência o uso de ilustrações, as quais na falta do objeto concreto, executavam a finalidade de esclarecer as lições com detalhes, seguindo os propósitos do método intuitivo para a aprendizagem. Conforme Teive (2008, p. 131), o manual organizado por Fontes expressava "[...] a excessivo detalhismo metodológico das lições apresentadas sobre as mais diferentes noções, tais como forma, cor, número, altura, tamanho, comprimento, largura, espessura, distância, peso, tempo, som, corpo humano, etc." Estas minúcias destacavam a educação dos sentidos proposta por Pestalozzi e seus seguidores.

FIGURA 2.1 - Segundo Livro de Leitura da Série Fontes (1945)



Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina

FIGURA 2.2 - Primeiro Livro da Série Fontes: Boas qualidades e defeitos das crianças (1920)



Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Ressalta-se com base nesses fragmentos dos textos (figuras 2.1 e 2.2) da *Série Fontes*, que os livros de leitura assumiam na escola um processo de socialização e de articulação entre a transmissão de conhecimento, o sentido e o significado do contexto apresentado. No primeiro caso, aparece no canto superior do texto a imagem de um menino chorando e sendo indagado por expor seu sentimento, então é repreendido pelo adulto, na mesma lição aparece a criança sendo atrevida ao

responder ao tio com tom irônico, com essa lição tinha-se a intenção de mostrar o papel do adulto na formação da criança. No segundo exemplo, são descritos os defeitos e qualidades da criança, querendo transmitir com estas lições o ideal de criança obediente, organizada e que saberia se portar na sociedade, preceitos básicos para se conviver na escola e na sociedade.

De acordo com Teive (2008, p. 52), a Cartilha Popular Fontes, adotada pelo Estado de Santa Catarina em 1920, tinha quatro livros de leitura¹⁰⁴, sendo que estes seguiam princípios intuitivos, organizados com lições curtas, acompanhadas de imagens e regras de civilidade, assim como de mensagens cívico-patrióticas de sua própria autoria e de poetas, de escritores e políticos nacionalistas como, por exemplo, Olavo Bilac, Manoel Bonfim, Julia Lopes de Almeida, Coelho Neto, Rui Barbosa, Adolfo e Marcos Konder, entre outros; a impressão era custeada pelos cofres públicos e os livros da *Série Fontes* eram distribuídos gratuitamente para os alunos de escolas públicas.

É possível observar que tanto através da capa como do prefácio, as reedições dos livros de leitura da *Série Fontes* traziam em seu bojo as determinações da primeira edição de 1920. Isso demonstra que, por mais de três décadas, a escolarização da infância catarinense contou com a *Série Fontes* para a instrução e a educação das crianças nas escolas primárias de Santa Catarina, sendo prescrita especialmente para as escolas públicas deste Estado.

De acordo com os ideais pedagógicos incutidos por meio dos livros da *Série Fontes*, a educação foi pensada como capaz de proporcionar o desenvolvimento da cidadania e, portanto, o engrandecimento da pátria (nação), isto é, proporcionar a harmonia necessária ao bem estar social. As imagens deste ideal de cidadão são retratadas nas inúmeras lições, como por exemplo: "O menino estudioso, obediente, leal e cuidadoso de suas obrigações será depois um cidadão excelente". (FONTES, 1935, p. 07).

Tanto os livros de leitura recomendados por Orestes Guimarães, quanto os livros elaborados por Henrique Fontes teriam a função de instruir e educar a infância que frequentava as escolas primárias catarinenses. Portanto, cabia aos grupos escolares difundirem estes preceitos cívicos, patrióticos e morais em sua metodologia

¹⁰⁴ O primeiro e o segundo publicado em 1920; o terceiro em 1929; e o quarto livro em 1930.

de ensino; desta forma, as representações sociais se efetivavam por conta dos comportamentos recrudescidos na escola.

A inserção da Pedagogia Moderna no Estado de Santa Catarina mostrava a intenção de o Estado em reformular a pedagogia tradicional até então utilizada como método de ensino e se apropriar de uma pedagogia renovada. Tal postura demonstra a apropriação da nova metodologia como forma de melhor conduzir a didática em sala de aula.

Na discussão que segue, trata-se dos preceitos pedagógicos indicados pelo Estado catarinense e como estes foram apropriados à prática pedagógica do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

2.3 APROPRIAÇÕES DA PEDAGOGIA MODERNA NO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO

Discute-se, neste item, sobre as formas de apropriação da Pedagogia Moderna no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. E para tal propósito, utiliza-se de documentos que retratam as representações do método intuitivo como prática pedagógica e o uso de materiais pedagógicos fornecidos pelo Estado para utilização dos Grupos Escolares. Para corroborar com esta questão, citam-se alguns fragmentos de fontes localizadas neste educandário, particularmente as Atas de Autoridades Escolares, Relatórios de Inspectores e Relatórios de Diretores enviados para o Estado de Santa Catarina entre 1919 a 1957. As primeiras Atas do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso datam de 1918 e se referem às visitas dos Inspectores Escolares ao Grupo Escolar.

A inspeção escolar no Estado de Santa Catarina, no início do século XX, tinha como pressuposto manter a unidade dos métodos e processos de ensino; e através da visita de inspeção colocavam-se em prática as técnicas de fiscalização. O principal papel desempenhado pelo Inspetor deveria ser a orientação e o controle da organização do ensino. Inspeccionar as escolas significava verificar tanto a ação docente como os comportamentos das crianças. As visitas administrativas realizadas pelos inspetores poderiam consistir em estadas breves para proceder a um apanhado geral da escola inspecionada ou de acordo com o que o inspetor julgasse necessário. Porém, isso não retirava o detalhamento das suas observações. As visitas dos

Inspetores Escolares tinham como finalidade versar desde as questões legais e administrativas até a de ministrar aulas às crianças para que os professores apreendessem o modo considerado adequado de encaminhar suas ações educativas. Era preciso garantir, também por meio da inspeção, os efeitos que eram julgados positivos na reforma educacional. As Atas dos Inspetores¹⁰⁵ Escolares também fornecem indícios para analisar a presença da Pedagogia Moderna no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Com base nestes documentos apresenta-se os caminhos que norteavam o trabalho pedagógico neste Grupo Escolar.

O termo do livro de Visitas¹⁰⁶ de Autoridades Escolares das Escolas Reunidas Professor Balduino Cardoso teve sua abertura em setembro de 1918 e foi utilizado em abril de 1919. O inspetor João Romário Moreira em visita à Escola Reunida desta cidade nos dias 26, 28 e 29 de abril de 1919 registrou o seguinte:

III- Do Funcionamento das aulas e da matrícula: As aulas funcionam em dois turnos o 1º. Funciona das 9 as 12 e o 2º funciona das 14 as 17 horas. Estão matriculados nos 1º. turnos os 1º anos; (1ª Escolas masculina=19; 2ª Escola masculina= 13; 2ª Escolas feminina=32). O 2º turnos com o 2º e 3º anos funciona: (1ª Escolas masculina com 4 alunos, no 2º e 3º anos também 4 alunos, na 2ª Escola masculina 5 alunos e na 1ª e 2ª Escola feminina 6, e 3 na 1ª escola feminina e na 2ª 2 alunos). O total de alumnos é de 87 alumnos. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1919, p. 4-6).

Arguiu-se no primeiro capítulo que os Relatórios dos Inspetores apresentavam as mazelas encontradas na infraestrutura da escola. No caso das Escolas Reunidas Professor Balduino Cardoso, observam-se as fragilidades vivenciadas por uma escola interiorana como a falta de funcionários e de materiais pedagógicos necessários para conduzir o bom andamento das atividades pedagógicas. E na passagem acima, relatam-se a respeito do funcionamento da escola, dos horários das aulas, do número de alunos, da metodologia empregada.

As prescrições e orientações descritas nas Atas de Autoridades Escolares e nos Relatórios Anuais mostravam indícios do discurso renovador da educação, e ao

¹⁰⁵ As Atas elaboradas pelos Inspetores Escolares Estaduais e Regionais são do período da criação das Escolas Reunidas Professor Balduino Antônio Cardoso, 1919 e seguem até 1938. Ao longo do texto são citados fragmentos dos pareceres dos Inspetores, sobretudo quanto a questão do ensino e da metodologia empregadas no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso que estão localizadas no segundo capítulo da tese, que trata do método intuitivo.

¹⁰⁶ As Atas de Autoridades Escolares localizadas no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso circunscrevem o período de 1919 a 1950.

mesmo tempo mostravam a força do Estado na cobrança do cumprimento das atividades escolares e no zelo pela organização das dependências do prédio escolar.

Nesse sentido, os relatórios elaborados a partir das visitas de inspeção poderiam conter indicações tanto referentes às ações dos professores quanto aquilo que era observado relativo às condutas dos alunos. Percebe-se que os pareceres emitidos pelos Inspectores Escolares fundamentavam-se no rigor da aplicação dos preceitos metodológicos indicados pelo Estado, visando desta forma padronizar o ensino nos grupos escolares, inculcando nos alunos um comportamento voltado para os moldes do civismo com ênfase nos métodos científicos, no ensino moral e higiênico da época.

E para encerrar o seu parecer, o Inspetor João Romário Moreira tratou dos aspectos pedagógicos:

Assisti a diversas aulas, quer num turno quer em outro turno, muito me agradou das aulas ministradas pelo professor Antenor Cidade, e pela professora Martha Tavares Alves. Contra o regulamento o professor Sr. Antenor Cidade juntou as classes masculina e feminina dos 1º e 2º anos. E não apresentando uma justificativa plausível para tal medida, recomendo que a separação incontinente destas duas escolas, para que se torne regular a assiduidade de seus professores. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1919, p. 18).

As representações em torno da questão de gênero existente na escola primária eram recorrentes em todos os estados da federação; tinha-se como pressuposto a moralização e a virilidade, em que meninos e meninas deveriam ser ensinados em classes separadas para se inculcar o discernimento do papel do homem e da mulher na sociedade. Especificamente, o Inspetor João Romário reforça esta ideia ao relatar na Ata das Escolas Reunidas Professor Balduino Cardoso, cujo professor havia feito uma atividade juntando meninos e meninas, não sendo admitido tal princípio nas escolas do Estado.

Para Souza (2008, p. 48), a separação entre meninos e meninas era prática recorrente nos bancos escolares do século XIX e de boa parte do século XX. Nos grupos escolares, essa prática foi reforçada na distribuição de espaços e entradas específicas para a seção masculina e a seção feminina, com recreios separados e alas distintas dentro do espaço escolar.

Ressalta-se que no mesmo ano letivo, a Escola Reunida Professor Balduino Cardoso recebeu a visita do então Deputado da Assembleia Legislativa de Santa

Catarina, Sr. Edmundo da Luz Pinto, que em 09 de outubro de 1919 teceu seu parecer e impressão a respeito da escola:

De todas as Escolas Reunidas que tenho visitado até agora nestes districtos. Esta foi a que deixou melhor e mais completa impressão. Os mestres assim os Srs. Professores como as exemplares professoras, revelam um verdadeiro zelo pedagógico; Os alunos meninos e meninas aprendem o que se nota com prazer, e tem uma louvável affignidade no responder as perguntas e as questões sempre satisfatoriamente. Deixo aqui os meus cumprimentos aos educacionistas, a cujo espaço foi de fazer e proclamar a pátria. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1919, p. 04).

Nessas palavras, compreende-se que as representações do cenário educacional diferenciavam-se daquelas assinaladas pelos inspetores. No parecer do representante do poder legislativo, os problemas enfrentados pela escola são minimizados e são ressaltados os aspectos educativos. Ao proceder desta forma, o representante do Estado buscou agir indiretamente apenas elogiando a orientação dos professores diante do processo ensino-aprendizagem. A observação do referido parlamentar indica que a apropriação dos conhecimentos se mostrava presentes na Escola Reunida Professor Balduino Cardoso, ao destacar que os alunos respondiam as lições de modo satisfatório, mas sem entrar em detalhes do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Marta Carvalho (1986) apresentam elementos que evidenciam as articulações entre pretensões metodológicas e políticas: baseados nos sentidos de que o método de ensino demanda objetos e espaços adequados para a aprendizagem por meio da observação que, por sua vez, tornavam visíveis as realizações políticas, os futuros professores poderiam ver as diretrizes metodológicas serem praticadas e, todos, juntos, poderiam comprovar pelos sentidos as realizações republicanas.

A esse respeito expõe-se o parecer do Secretário Geral do Governo, Fúlvio Aducci em visita ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso:

O progresso do ensino público, entre nós, deve-se principalmente a inspeção escolar, sem a qual baixará fatalmente o nível de ensino. São os Inspetores que ensinam aos professores das Escolas Isoladas o emprego de métodos mais aperfeiçoados, que verificam a observância do programa e do horário, que obrigam a instalação das escolas em casas apropriadas; pela sua ação enérgica, são afastados os professores relapsos incompetentes e aqueles que exerciam o magistério sem nenhuma vocação ou como um simples meio de vida. (SANTA CATARINA, 1918, p. 82).

Nota-se, claramente, que o teor do discurso do Secretário Geral do Governo está em consonância com a prática pedagógica moderna, uma vez que se ressaltava a experiência docente adquirida no próprio exercício do magistério ou a prática docente vinculada ao curso de formação profissional e se constituía em principal critério que dava legitimidade ao grupo profissional. A necessidade da experiência profissional, em regra, sustentava o discurso que legitimava as formulações docentes sobre educação frente às demais autoridades estaduais, notadamente aos legisladores encarregados legalmente de formular as reformas educacionais.

Quando uma professora utilizava-se das proposições inovadoras, seguia os passos metodológicos do processo de ensino indicados pelo estado e usava de uma sequência e ordenação que correspondia à expectativa do Inspetor Escolar recebia elogios que ficavam registrados em relatório:

[...] Todas as aulas da senhorita professora do 3º ano misto são claras e precisas, e obedecem aos modernos princípios pedagógicos, o que o tornam agradáveis aos educandos, e, portanto, facilmente compreendidas pelos mesmos. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1920, p. 25).

Entende-se que a proposta do Estado era implantar uma Pedagogia Moderna, já que a partir deste parecer emitido a respeito da professora do Grupo Escolar deixava claro esta proposição; neste período os inspetores fiscalizavam com rigor as aulas, exigindo a utilização dos princípios modernos de educação.

O termo de visita da inspeção escolar ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, datado de 30 de novembro de 1922, ressaltou a preocupação do Inspetor Luiz Sanches Bezerra da Trindade em relação à falta dos alunos as aulas, bem como ao não cumprimento do calendário escolar.

Na época em que estive nesta cidade, em serviço de inspeção a escola não estava funcionando. O prédio estava à disposição do Governo Federal para serviço de aquartelamento de forças¹⁰⁷. Visitei o edifício em companhia da Sra. Diretora, o interior e exterior da escola apresentam aspecto agradável, e os pátios estavam bem cuidados. [...] A fim de não prejudicar os alumnos, resolvi ouvir da Sra. Diretora iniciar os exames finais, muitos alumnos que se encontravam ausentes acompanharam as famílias que daqui se retiraram devido os últimos acontecimentos. O aproveitamento apresentado pelos

¹⁰⁷ A 22 de abril de 1922, subleva-se em União da Vitória, o tenente reformado do Exército, Antônio Bastos Paes Leme, atacando a polícia catarinense na linha de divisas. O comandante do destacamento policial catarinense, o capitão Otavio Costa sustentou com seus soldados o tiroteio. (CLETO, 1933, p.178).

alunos foi em geral satisfatório. A interrupção das aulas por duas vezes no corrente ano prejudicou muito a boa marcha do ensino. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1922, p. 07).

No período da visita de fiscalização, o Inspetor Escolar Luiz Sanches Bezerra da Trindade encontrou uma escola com índice elevado de faltas; este fator estava relacionado ao conflito ocorrido em meados do mês de abril, nas cidades de Porto União e União da Vitória, motivado pelo tiroteio entre o destacamento policial catarinense de Porto União e destacamento policial paranaense de União da Vitória, conflito este que alvejou várias casas, em sua maioria de construção de madeira; este conflito teve sua origem na Campanha Civilista. (CLETO, 1933, p. 178). Diante de tal situação, algumas famílias deixaram as cidades, com medo de um novo conflito. As aulas da Escola Reunida Professor Balduíno Cardoso ficaram prejudicadas, pois teve seu prédio temporariamente cedido para abrigar as forças militares que participaram daquele ato.

O termo de visita da Inspeção ao Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso, datado de 12 de dezembro de 1928, elaborado pelo Inspetor Sr. Cid Gonzaga, manifestou entusiasmo perante a condução organizada das professoras das quatro séries do ensino primário. Segundo ele, as professoras ministravam a escolarização primária de acordo com o regimento interno dos Grupos Escolares, seguindo os programas de ensino para cumprir o currículo determinado pelo Estado, além de acatar as recomendações dos Inspectores Escolares e da Direção quanto a metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

Outro aspecto que destacava na prática docente do Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso eram as exposições de trabalhos escolares realizados ao longo do ano letivo:

[...] Ao assistir hoje o encerramento do ano letivo, cometeria, como representante do povo catarinense e autoridade escolar, uma grave injustiça, se não deixasse neste livro a minha formidável surpresa com o resultado que conseguiste neste Grupo. Seguindo com interesse o desenvolvimento da instrução em nossa terra, dou-vos como homem público, e como pae, os meus aplausos francos, pela segura e sabia direção que imprimistes a esta colméia de ensino. O Grupo Escolar Prof. Balduíno Cardoso, sobre a vossa orientação prestigiou-se e como prova do muito que tendes feito, ahí está essa esplêndida Exposição de Trabalhos, atestado inconcusso do aproveitamento escolar. São preciosos também os esforços das vossas auxiliares a quem não rejeito louvores. Os trabalhos de cartographia dos complementaristas causaram optima impressão. Com affecto e admiração firmo-me. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1928, p. 08).

A relevância da preparação da festividade junto aos alunos do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso era demonstrada a partir da disseminação dos valores relacionados à escolarização e a organização pedagógica, bem como através da valorização dos trabalhos manuais elaborados pelos alunos ao longo do ano letivo. Cada professor elaborava em conjunto com sua turma inúmeras atividades feitas com papel, tecido, agulha, madeira, tintas, baseados numa temática e que no final seria exposto para a comunidade escolar, a fim de mostrar que a escola era o lugar do conhecimento, e por meio da educação, haveria o crescimento da cultura catarinense.

Ao trazer a comunidade para a escola para participar das festividades, a escola primária, mediante essas práticas simbólicas, agia sobre os sentimentos e o imaginário das crianças e de suas famílias e da sociedade de modo geral. Para tanto, ela mobilizava valores, e se valia de expressões artísticas, como a dança, o teatro, a poesia, a literatura, os trabalhos manuais, colocados a serviço da civilidade. (SOUZA, 2008, p. 71).

No termo de visita o Inspetor Escolar Hermínio da Silva Millis, em 26 de outubro de 1929, ressaltou o bom funcionamento da escola, recomendando a aquisição de mais livros infantis para a utilização dos alunos.

Da inspecção que fiz ao estabelecimento na sua parte material notei que há muito zelo por parte de Sr. Director, no que se refere à construção (e hygiene) do prédio, do seu mobiliario e tudo que lhe está confiado. Verificados os livros de escrituração, que são em números de 14, observei que o serviço é feito com o Maximo escrúpulo possível. Quanto ao seu material didatico, o Grupo carece dos objetos que passo a mencionar: - Cartilha Analytica de Mariana Oliveira; idem de Arnaldo Barreto; 3º e 4º livros de leitura de Henrique Fontes; Terceiro livro de Arnaldo Barreto; e Coelho Neto; mappas da America do Norte, do Sul, da Europa, da Asia, da Africa, da Oceânia; mappas de figuras geométricas; idem systema decimal; globo para o ensino de geografia, Quadros históricos; quadros para o ensino das ciemcias naturais e um livro de matricula. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1929, p. 10-12).

Estas orientações reforçavam a tentativa de a escola se adequar à Pedagogia Moderna, mesmo com a falta de materiais didáticos para a demanda da escola; embora se observa que os professores tinham como recursos didáticos os mapas, globos, quadros Parker, havia a necessidade do fornecimento de mais materiais para que todos os alunos tivessem acesso a essa metodologia.

Em Inspeção Escolar realizada pelo Inspetor Elpídio Barbosa em 11 de junho de 1932, no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, foram relatadas algumas particularidades reveladoras da prática pedagógica:

[...] O ensino está entre sofrível e regular, há uma gravíssima falta, que é preciso sanar sob qualquer ponto de vista: o fornecimento dos pontos dados, ditados ou escritos pelo professor. O código 56 do Regimento Interno dos Grupos Escolares diz: “as noções de ciências serão dadas objetiva e intuitivamente despidas da parte doutrinária, técnica”. E o Artigo 60 do mesmo Regimento proíbe categoricamente de modos em não deixar dúvidas: “é proibido o uso dos alumnos de compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores”. Algumas recomendações: a) [...] recomendo a senhora professora do 4º ano misto que ministre o ensino intuitivamente, tomando como base as aulas que ministrei. [...]. b) devido o grande número de discípulos da classe é impossível que a professora do 2º ano misto consiga promover um bom aproveitamento [...]. Pois até o momento esta classe está desdobrada, e nesta classe, a professora removida ainda não chegara [...]. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1932, p. 12).

Apreende-se por meio deste excerto do Livro de Visitas de Autoridades Escolares que o Inspetor demonstrava uma preocupação com a qualidade do ensino ministrada pelo Grupo Escolar, pois enfatizava em sua narrativa que o ensino estava entre sofrível e regular, portanto além de fiscalizar o ensino o Inspetor também lecionava, como forma de demonstrar o modelo adequado para que os professores seguissem e desta forma houvesse um melhor aproveitamento das aulas. Outro aspecto relevante é que a normativa indicava que o ensino ocorresse intuitivamente, demonstrando que a escola deveria seguir as prescrições contidas no regulamento.

E por fim evidencia que há um número excessivo de crianças para uma única turma, ou seja, a qualidade do ensino ficava prejudicada. Esse fato ocorria em virtude do número reduzido de salas de aula e também por ser o único estabelecimento de ensino público na época no município de Porto União.

Segundo Souza (1998, p. 162), é preciso ver nas lições de coisas mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX, trazendo uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de mentalidade e o processo de racionalização do ensino.

De acordo com prescrições pedagógicas em voga naquele momento, afirma-se que o como ensinar tornou-se questão fundamental da pedagogia, e reger as

práticas dos professores implicava em determinar os procedimentos de ordenação da organização pedagógica das escolas e os modos de ensinar cada conteúdo.

Percebe-se que as prescrições do Inspetor Elpídio Barbosa referentes ao trabalho desempenhado pelo corpo docente do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso era uma forma de inculcação do caminho metodológico indicado pelo Estado:

[...] Dar pouco, mas com cuidado no pouco; que mais vale uma parte bem sentida de que um todo vago e incerto. 1) Deveis nas aulas gráficas exigir dos vossos alunos “bôa posição”: corpo direito, mão esquerda a firmar o papel, lápis ou caneta convenientemente seguros; 2) Deveis “durante todas as aulas de trabalhos gráficos conservar-vos em pé, tomando parte direta nos trabalhos dos alunos, a fim de os guiar, animar e corrigir seus trabalhos”; 3) Deveis ministrar aulas de ditado, colocando-vos em um ponto da sala, donde possais bem observar vossos alunos e dali ditareis em voz clara e altisonante o trecho escolhido. No iniciar do ditado, mandareis qualquer aluno ao quadro negro (em frequência os menos adiantados) procedendo a correção do ditado antes feito e os outros corrigirão trocando os seus cadernos; 4) Deveis envidar todos os esforços no sentido de se obter ordem e limpeza nos cadernos; 5) Cada trabalho será numerado, havendo nele o nome do aluno e a data em que foi feito. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1933, p. 15).

As recomendações iniciais sugerem aos professores que tenham o cuidado em oferecer os conteúdos em partes, a fim de que os alunos pudessem acompanhar a evolução. A particularidade da ordenação das condutas que deveriam ser seguidas pelas professoras era pautada com rigor na aplicação do método de ensino, cujos inspetores buscavam legitimar a ação centralizadora do Estado em matéria de organização didático-pedagógica. Ou seja, estas prescrições¹⁰⁸ deveriam ser seguidas e cumpridas.

Esta dinâmica está contida no método utilizado por Norman Calkins em seus modelos de aulas, com uma rigorosa sequência de procedimentos, sugerindo partir do simples para o complexo, das partes para o todo. Ao recomendar que o professor observasse e corrigisse a posição correta do aluno para escrever e, que ao realizar esta tarefa se ficasse em pé, reforçava a relevância do hábito de observar os alunos por parte do professor. Esse hábito era uma tarefa que professores necessitavam incutir nos alunos, “dada a esta importância concedida à atenção no processo intuitivo, à competência do/a professor/a primário/a passou a ser diretamente relacionada à sua capacidade de captar e manter a atenção da criança” (TEIVE, 2008, p. 7).

¹⁰⁸ Estas prescrições são encontradas inicialmente no Ratio Studiorum, no Método Lancarsteano e Método Intuitivo.

No ano de 1934, o inspetor Germano Wagenfhür, em Ata de Inspeção escolar realiza o seguinte registro sobre uma classe de primeiro ano primário.

[...] Assisti nesta classe aulas de leitura, cópia, caligrafia e leitura Parker, sendo uma de cada secção, além disso, assisti a uma aula de linguagem oral, dada em conjunto. A senhorita professora ministrou essas aulas com o devido desembaraço e clareza. É importante, também, o aproveitamento dos alunos nessas disciplinas, pois variam dentre bom e muito bom. A título de orientação, ministrei uma aula de leitura Parker. Recomendo, contudo a senhorita professora: A) De exigir dos alunos respostas mais altas, claras e em sentenças completas, corrigindo, sem envergonhar a criança, os vícios de linguagem e defeitos de pronúncia. B) De concretizar para melhor compreensão dos alunos os cálculos do quadro Parker, observando bem as determinações do rodapé do mesmo quadro. C) Esforçar-se mais ainda para melhorar a caligrafia dos alunos. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1934, p.18).

O registro cita os quadros Parker para exercícios da aritmética. Trata-se da aplicação do método de ensino intuitivo nas escolas, da sua transposição didática, estando, segundo Teive (2008, p. 120), assentada no postulado de que aprender supõe um indivíduo em contato direto com os objetos à sua volta, descobrindo suas propriedades, características através da sua observação de seu próprio pensamento e seu próprio esforço.

Em visita ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso em 24 de abril de 1935, o Inspetor Escolar Professor Germano Wagenfhür registrou o seguinte número de alunos no recém-criado Curso Normal Primário:

Curso Normal Primário com um total de 35 matrículas, sendo estas divididas em três classes: o 1º ano com dezoito alunos; o 2º ano com nove alunos; o 3º ano com oito alunos, distribuídos em turmas mistas. A criação do curso normal anexa ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso ocorreu no ano de 1933, sendo que em 1935 já havia três turmas definidas. Localizamos o registro de que no ano de 1933 matricularam-se nove alunos no Curso Normal; no ano de 1934, vinte e um alunos e no ano de 1935, trinta e cinco alunos. Citamos estes dados a fim de ressaltar que além do Curso Primário havia também o Curso Normal Primário. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1935, p. 23-25).

Na catalogação das fontes foram observados os Relatórios Escolares das atividades anuais realizadas no Grupo Escolar e na Escola Normal Regional, denominada de Escola Normal Regional Marcelino Dutra anexa ao Grupo Escolar; nesta pesquisa foi inferido que os relatórios não possuíam uma ordem cronológica, devido à falta de percepção de que estes documentos são de extrema relevância para

construção do patrimônio histórico de nossa região, e também pela falta de espaço na escola para conservar esse material.

Em visita ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, no mês de março de 1934, o Inspetor Germano Wagenfhür, relatou sua impressão sobre a utilização do material didático:

[...] para as senhoritas professoras poderem seguir as determinações da metodologia moderna no ensino e cumprir a risca as exigência dos programas de ensino, torna-se indispensável o seguinte material: 1 globo, 1 mapa mundi, mapas da Europa, Ásia, África e Oceania, 1 quadro de sistema métrico, quadros de história natural, como de animais, plantas e minerais, quadros anatômicos, quadros do aparelho digestivo, circulatório, e respiratório, sistema nervoso e sistema muscular, esqueleto ósseo. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1934, p. 20).

Está evidente na escrita do Inspetor a orientação para as professoras seguirem as determinações pedagógicas modernas indicadas pelo Estado, e para que essa determinação fosse cumprida seria necessário usar nas aulas os materiais didáticos fornecidos pelo Departamento de Ensino.

A educação primária, nos moldes da Pedagogia Moderna e de um plano uniforme de direção do ensino, conformava-se na utilização dos materiais didáticos, na equidade e, no controle e regulação, na normatização, como pressupostos básicos para implementação da Pedagogia Moderna no meio educacional. Em vista de tais pressupostos o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso seguia as prescrições vindas do Estado; ainda que apresentasse algumas dificuldades, procurava adaptar-se as indicações metodológicas.

Segundo Souza (2013, p. 281), os saberes sobre os conteúdos do ensino primário perpassavam o discurso da organização da escola e das metodologias de ensino, no qual os saberes curriculares se configuravam de forma sistemática no alvorecer do século XX. E o método intuitivo é um exemplo disso, pois se configurou como método do ensino primário, orientando uma metodologia do ensino por meio da intuição e da construção do saber através da prática, diferentemente do ensino tradicional que privilegiava a verbalização e da memorização.

Outra indicação que o Inspetor Germano Wagenfhür enfatizava era a utilização de materiais para facilitar a aprendizagem:

Como forma de concretizar melhor a compreensão dos alunos recomenda-se o uso de materiais como: globos, mapas e do quadro Parker, observando sempre as determinações do rodapé do mesmo. O quadro Parker ensina racionalmente, e a criança que aprenderá de forma concreta e objetiva. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1939, p. 24.).

Os mapas e quadros Parker foram utilizados de forma abrangente pelos grupos escolares, como sendo uma indicação da Pedagogia Moderna. Ou seja, por meio destes materiais didáticos houve uma incorporação da renovação escolar pretendida através de um novo método de ensino, baseados nos preceitos do ensino concreto, racional e ativo, princípios do ensino intuitivo.

Estes preceitos metodológicos estão presentes nas palavras do Inspetor João Moreira quando esteve em visita ao Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Ele teceu elogios aos princípios pedagógicos adotados pela professora do terceiro ano misto: “[...] Todas as aulas da senhoria professora são claras e precisas, e obedecem aos modernos princípios pedagógicos, o que as torna agradáveis aos educandos e, portanto, facilmente compreendidas pelos mesmos [...]”. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1939, p. 25).

Percebe-se que a proposta do Estado catarinense era a implantação de uma Pedagogia Moderna; visualiza-se esta intenção na medida em que o Inspetor Escolar ao indicar o uso de métodos e recursos inovadores, e ao mesmo tempo ao afirmar que a professora do Grupo Escolar cumpria com os modernos princípios pedagógicos, considera-se a apropriação dessas proposições.

O inspetor Germano Wagenführ citou em ata de inspeção escolar um registro referente aos objetos necessários para aplicação da Pedagogia Moderna:

[...] Do Material Didático – quanto a este, o Grupo ainda está mal servido, por não ter os quadros de História Natural, como sobre a Botânica, Zoologia, Geologia, Mineralogia e Anatomia, além de faltarem ainda os Mapas da Ásia, África e Oceania, bem como os diversos aparelhos de física, tão necessários à proficiência do ensino, tanto no curso preliminar como no Normal Primário. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1935, p. 18).

É interessante observar que era recorrente a solicitação de mapas, de materiais, o que indica um distanciamento entre os discursos governamentais e os recursos empregados na compra e distribuição de materiais didáticos. O ensino da geografia, conforme Santos (2005), tinha como finalidade a formação cívica e moral, exercitando-se no desenho de mapas, na aprendizagem dos heróis nacionais, datas

históricas, nomes de rios, países, oceanos, capitais de estados brasileiros, ao concluir o ensino primário os alunos saíam com uma cultura geral básica.

Em 1938, a fim de facilitar o trabalho de inspeção das escolas do município e da região, o Inspetor Escolar professor Germano Wagenfhür transferiu residência para cidade de Porto União. Assim, as visitas aos grupos escolares tornaram-se mais frequentes, seguindo as recomendações determinadas pelo Estado aos Grupos Escolares. Foram localizadas atas de inspeção, atas de reuniões pedagógicas com várias recomendações do referido Inspetor, em que aparecem os vistos nos livros de matrículas e nos livros de registro de notas com as respectivas bancas examinadoras, e, em toda a documentação escolar. Além, é claro, do seu parecer nos planos de aula das professoras e o registro da visita no livro Ata.

O Inspetor Escolar Professor Germano Wagenfhür citou o uso da metodologia de ensino de Decroly pelo Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso:

Assisti à aula no primeiro Ano Fraco, turma composta por 33 alunos novatos. Constatando que o aproveitamento da turma é muito bom a ótimo. Aulas assistidas: Linguagem oral, noções comuns, aritmética, leitura e linguagem escrita. O desenvolvimento do programa está em dia, e a disciplina de aula muito boa. A metodologia de ensino usada é muito boa a ótima, tendo Decroly como orientação [...]. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1940, p. 35).

Segundo esta descrição, observa-se que o Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso estava atento às práticas inovadoras de ensino, já que ao fazer uso da pedagogia de Decroly, as aulas tinham um caráter prático, com o intuito de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem. No pensamento pedagógico renovador, essas atividades eram primordiais, pois cumpriam a importante função de ampliar a aprendizagem.

Em matéria da revista catarinense *Ágora*, de 1941, a professora Herna Hegel do Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso discorreu sobre a disciplina na escola, reforçando que o professor deveria estar sempre preparado para cumprir sua missão, transmitindo aos alunos conhecimentos e valores.

[...] Faltando-lhe vocação, o fracasso será certo, o ensino, ao em vez de ser proveitoso, torna-se até prejudicial a infância, por maior que seja o preparo intelectual do professor, quando desempenha sua missão, contrariado, sem entusiasmo, encarando o seu trabalho como um simples emprego, um simples ganha pão, para unicamente satisfazer as necessidades da vida. Ainda se torna indispensável ao educador, para que obtenha da criança a

instrução como foi exposto acima, a sua desinteressada dedicação, examinando-se frequentemente, a fim de certificar-se se é possuidor das virtudes necessárias para obter do ensino, o principal fator a disciplina. Tais predicados indicados pela Pedagogia Moderna, como sejam: instrução, justiça, paciência, bondade, tolerância, discrição, prudência, modéstia, vigilância, bons costumes, asseguram o domínio da autoridade e conquistam a estima da criança. A abnegação ao ensino, mostrando-se o professor aos seus alunos, dia por dia, com a mesma disposição, com o mesmo entusiasmo, trazendo sempre organizada a lição, convicto de que a vacilação constitui um terrível germe indisciplinar, deixando lá de fora, todos os seus dissabores, ao pisar no recinto da escola, tudo contribuirá para que o aluno, pouco a pouco, vá reconhecendo, no educador, o seu verdadeiro amigo, o bem, e, assim, ele vai reconhecendo, que só lhe quer o bem, e, assim ele vai recomendando aos pais, o que constitui avançado passo para conseguir da criança, o que a escola dela exige. É de suma necessidade o professor fazer a psicologia do aluno, perscrutando-lhes os sentimentos que lhe estão constituindo o caráter, para bem acertar a aplicação dos meios educativos. (ÁGORA, 1941, p. 17).

Em suas palavras, a professora Erna Hegel (1941) enfatizava ainda que o exercício do magistério não deveria ser visto apenas como uma forma de trabalho assalariado, sem amor a profissão, porque este professor prejudicaria seus alunos, uma vez que sem entusiasmo não seria possível ensinar e muito menos aprender.

Antônio Nóvoa (1995, p. 67) esclarece o que seria a função social do professor:

[...] A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo.

Neste sentido, amparamo-nos na análise de Rosa Fátima de Souza (1998, p. 242), ao afirmar que na memória e na história das instituições educativas, tanto diretores como professores, são lembrados pelo trabalho, dedicação e a colaboração prestada às escolas e à comunidade. O que se afirmava na concepção dos republicanos em relação à educação e a Pedagogia Moderna é que somente com o advento da República é que o país, por meio de uma educação moderna, desenvolveu a autonomia e o progresso material e moral, propagando assim um novo formato educacional.

A partir dessas reflexões apresentam-se os discursos da Direção Escolar do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso sobre a metodologia de ensino, bem como

os Programas de Ensino enviados pelo Estado, entre as décadas de 1940 a 1959¹⁰⁹. As narrativas da Direção e dos Inspetores representavam os indícios e sinais do processo de apropriação da Pedagogia Moderna na referida instituição escolar. Menciona-se excertos destes pareceres a fim de compor este diálogo. A Diretora Jandira Domit, do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, na década de 1940, iniciou a elaboração do Relatório Anual enaltecendo o desempenho do Grupo durante o ano letivo.

Ilmo. Snr. Diretor,
Tenho a honra de expor a V.S., nas páginas que integram este relatório, a vida escolar do Grupo que ficou sob a minha direção no ano letivo de 1.944. Com o fito de dar à nossa estremecida Pátria, indivíduos dignos dela, e capazes de enfrentar a vida com coragem, fé e energia, eu e meus professores, procuramos fazer o que no dizer de Bilac é: “Educar não é apenas ensinar: educar é amar, é amparar, é ser pai”. (RELATÓRIO ANUAL GRUPO ESCOLAR BALDUINO CARDOSO, 1944, p. 2).

Em primeiro lugar, destacavam-se as saudações ao Diretor do Departamento de Educação Catarinense, ressaltando que a escola tinha como base servir à pátria e formar assim cidadãos preparados para atuar na vida social. Em seguida, a diretora citava as palavras de Olavo Bilac¹¹⁰, destacando que educar deve estar além da aprendizagem e que o processo da aprendizagem deve ser construído com amor. Deste modo, ao usarem deste discurso preconizavam orientar o aluno para a devoção à pátria.

Após a apresentação, elaborava-se a descrição do prédio, da estrutura física, dos reparos e consertos executados na escola, bem como no mobiliário, realizados durante o ano letivo, prática seguida como padrão por todos os estabelecimentos de ensino como forma de manter informado o Diretor do Departamento de Educação do Estado, da situação em que se encontrava a sua escola e, assim pleitear melhorias e ressaltar as conquistas da escola.

Para Chervel (1988, p. 59), a escola transfere à sociedade uma cultura constituída por duas partes: a primeira refere-se aos programas oficiais que trazem

¹⁰⁹ Os Relatórios Anuais do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, no final da descrição do Diretor sobre a Escola, tinham-se um espaço reservado para os professores emitirem seu parecer e sugestões sobre o Programa de Ensino enviado pelo Estado. Não foi localizado no Arquivo da Escola documentação anterior a 1940 referentes aos Relatórios Anuais.

¹¹⁰ Olavo Bilac mostrava através de suas crônicas, as representações dos ideais da modernidade e da modernização bem como os impactos produzidos pela modernidade na sociedade no limiar dos séculos XIX e XX. (GARCIA SCHERER, 2009, p. 88).

em seu bojo a discussão curricular, e a segunda parte diz respeito aos resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade, ou seja, para ele a cultura escolar seria uma cultura adquirida na escola que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Os Relatórios Anuais¹¹¹ elaborados pela Direção do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso desvelam vestígios do uso da Pedagogia Moderna na escola, além de revelar a estrutura física do prédio, o material escolar existente na escola e a disciplina a ser seguida. Fatores estes que apresentavam as condições da escola e ao mesmo tempo as condições de trabalho. A sequência organizacional do Relatório seguia um modelo padronizado pelo Estado, documento datilografado, contendo os seguintes itens: apresentação do Prédio com descrição de reformas e materiais adquiridos, o Mobiliário e Material Escolar, relatava-se sobre os materiais adquiridos no ano letivo e os materiais necessários para o bom desempenho em aula e, em seguida, apresentava-se como deveria ser a disciplina, já que deveria ser o principal fator para o aprendizado.

Concomitantemente ao desenvolvimento da sociedade, acontecia também o desenvolvimento da escola primária, a qual teve impactos significativos na questão pedagógica. Através dessas mudanças no campo educacional, a grande inovação aconteceu de fato com a criação dos Grupos Escolares, sendo modificada a organização pedagógica, subdividindo-se espaços e tempo e, sendo distribuído pelo ensino primário padronizado.

De acordo com Marta Carvalho (1989), a cultura escolar elaborada, tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX constituindo-se como referência básica para a organização seriada das classes para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos.

A Pedagogia Moderna se fazia presente neste universo de transformações. As aulas práticas reforçavam o caráter de renovação e as aulas de Educação Física, por exemplo, incentivavam a valorização da disciplina e dos cuidados com o corpo, de modo que as aulas práticas influenciavam no comportamento da criança com

¹¹¹ Os Relatórios Anuais localizados do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso correspondem ao período de 1944 a 1960. Na década de 1930 após a criação do Grupo Escolar não foram encontrados estes documentos na escola. E os relatórios da década de 1940 estão incompletos, tendo apenas dos anos: 1944, 1945, 1946, 1948.

relação à postura, organização espaço-tempo, entre outros aspectos. Esses aspectos podem ser visualizados à figura 2.3 que retrata o campo de Educação Física do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

FIGURA 2.3 - Campo de Educação Física do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, em aula prática (1938)



Fonte: Acervo da Escola

O Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso possuía um campo de Educação Física, cuja área localizava-se à esquerda do edifício escolar, medindo 85 x 25 metros. Neste espaço aconteciam as aulas práticas de Educação Física, dando ênfase específica às aulas de atletismo para os meninos e ginástica para as meninas.

Carvalho (1989, p. 127) afirma que a educação republicana deveria moldar a população para a nova face que se queria impingir ao país. Por esse motivo, “saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a educação do povo”. Essa concepção se fez presente na cultura da escola, cuja organização administrativa e pedagógica passava a se fundamentar nos ideais da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Hierarquizava-se para melhor administrar, organizar e disciplinar.

Ao lado do espaço do campo de educação física ficava o campo agrícola do grupo escolar, onde se realizavam as atividades de horta da escola; estas aulas tinham o cunho de incentivar no aluno o cuidado com a terra, além da compreensão sobre o plantio.

Com relação ao cuidado com o plantio constam, no Relatório do Clube Agrícola¹¹² Alberto Torres do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, informações dessa atividade então coordenada pela Professora Alba Assis Rego Barros.

No dia 27 de março de 1945, na sala Feliciano Nunes Pires, foi lavrada a Ata quando da eleição da 1ª Diretoria. A Diretoria foi empossada e em breve entrou em atividade. Em 1º lugar foi feita a capinação de uma área de 704 m² (32m de largura e 22m de comprimento). Foi feita a divisão da área em canteiros sendo preparados 23. Foram os canteiros adubados para fertilizar a terra. Para início, muitas crianças trouxeram mudas de hortaliças que foram pelas mesmas plantadas, ao mesmo tempo em que outras crianças preparavam as sementeiras tais como de: nabo, repolho, cenoura, couve flôr, rabanete e couve manteiga. Foi ótimo o resultado. No mês de fevereiro foi feita a colheita de abóboras, milho e batata inglesa. No mês de abril foram semeados 16 canteiros de ervilha, sendo o resultado satisfatório e no mês de agosto foi feito o plantio de 5 quilos de batata inglesa. Foram excelentes os resultados das atividades do Clube pois a horta produziu verduras em quantidade, isto é, o suficiente para o preparo da saborosa Sopa Escolar. O Clube Agrícola recebe diariamente do Ministério da Agricultura grande número de sementes de hortaliças e revistas. Quanto ao movimento financeiro o Clube possui em caixa a quantia de Cr\$ 30.00 (Trinta cruzeiros). (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945, p. 34).

Estas atividades exerciam relevância no cotidiano escolar, pois como se denota no Relatório do Clube Agrícola, todos os alunos envolviam-se nesta tarefa e, além do conhecimento com a terra, as hortaliças serviam como um dos ingredientes do lanche dos alunos. Este ensino prático favorecia o contato com a natureza, de modo que os alunos tivessem conhecimento do processo de plantio, e esse saber prático estava em sintonia com o método intuitivo, que usava dos sentidos para obtenção do conhecimento. O Clube Agrícola recebia subsídios do Ministério da Agricultura, como livros para informação sobre a agricultura e sementes para o incentivo do plantio. Para complementar esta discussão apresenta-se as palavras da então Diretora, a Professora Jandira Domit: “O ensino agrícola em nosso meio não tem encontrado dificuldade alguma, pois, a maioria dos alunos já traz de casa

¹¹² As associações Auxiliares já estavam legalmente previstas desde o ano de 1944, com a vigência do Decreto-Lei nº 2.991/44. Esta normatização as denominava “associações auxiliares” e as subdividia da seguinte forma: liga pró-língua nacional; biblioteca; jornal escolar; clube agrícola; círculo de pais e professores; museus escolares; centros de interesse; liga da bondade; clube de leitura e pelotão de saúde. O Ofício Circular nº 42, que acompanhava o decreto e vinha assinado pelo próprio diretor do Departamento de Educação, professor Elpidio Babosa, enfatizava os objetivos dessas associações, voltados à preparação de futuros cidadãos para a sociedade moderna. (TEIVE, 2012, p. 04). As Associações existentes no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso eram as seguintes: Liga Pró-Língua Nacional; Biblioteca Escolar Professor Orestes Guimarães; Clube Agrícola Alberto Torres; Liga da Bondade; Clube de Leitura; Pelotão de Saúde; todas as Associações tinham como responsável uma professora que coordenava juntamente com sua classe as atividades desta Associação junto ao Grupo Escolar. (RELATÓRIO ANUAL GRUPO ESCOLAR PROF. BALDUÍNO CARDOSO DE 1945).

conhecimentos relativos ao preparo da terra e plantações”. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945, p. 35).

Em 1943, o inspetor Germano Wagenführ fez menção às associações escolares existentes no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, como se pode verificar no seguinte registro.

[...] A Liga Pró- Língua Nacional é orientada pela senhora professora X, que está organizando nas diversas classes álbuns, distribui pastas para nelas serem registradas as biografias de homens ilustres e patristas da nacionalidade. Aos sábados tomam parte nas solenidades à Bandeira e à Pátria. Pretende organizar também a diretoria, a fim de realizarem pequenas solenidades e manter a correspondência com alunos de outros estabelecimentos e com o seu professor. Todos os alunos que matricularam, neste Grupo, conhecem a língua nacional, o que é resultante deste estabelecimento. (RELATÓRIO ANUAL, GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1940, p. 16).

Assim como as datas cívicas, a história dos feitos de grandes personalidades brasileiras foi inclusa no calendário da escola pública. A associação escolar Liga Pró- Língua Nacional¹¹³ tinha como objetivo primeiro fortalecer a aquisição e o desenvolvimento da língua nacional. Em segundo lugar se propunha a ressaltar o culto à Pátria e seus desdobramentos. O método intuitivo esteve presente quando a Liga utilizava-se de “coisas”, como os álbuns de biografias com figuras acompanhadas da descrição do personagem que se queria exaltar. Estes fazeres se tornavam destaque no currículo e na cultura escolar. O ato de escrever cartas revela-se como estratégia para melhorar a escrita, conforme o método intuitivo: o ensino deveria ser utilitário, ter valor para a vida.

O Ofício Circular nº 42, que, acompanhava o decreto e vinha assinado pelo próprio diretor do Departamento de Educação, professor Elpídio Babosa, enfatizava os objetivos dessas Associações, voltados à preparação de futuros cidadãos para a sociedade moderna: “Por intermédio das associações bem orientadas, pensava-se em colocar a escola nos moldes compatíveis à evolução, que a vida experimenta, visto

¹¹³ As associações auxiliares já estavam legalmente previstas desde o ano de 1944, com a vigência do Decreto-Lei nº 2.991/44. Esta normatização as denominava “associações auxiliares” e as subdividia da seguinte forma: liga pró-língua nacional; biblioteca; jornal escolar; clube agrícola; círculo de pais professores; museus escolares; centros de interesse; liga da bondade; clube de leitura e pelotão de saúde. O Ofício Circular nº 42, que acompanhava o decreto e vinha assinado pelo próprio diretor do Departamento de Educação, professor Elpídio Babosa, enfatizava os objetivos dessas associações, voltados à preparação de futuros cidadãos para a sociedade moderna. (TEIVE, 2011, p. 04).

ser a fonte preparadora das gerações em caminho de um plano melhor, condizente com a nossa civilização”. (SANTA CATARINA, 1944, p. 01).

As descrições das atividades desenvolvidas pelas Associações Escolares¹¹⁴ eram anexadas aos Relatórios Anuais do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, sendo relatadas através do professor coordenador de cada Associação que descrevia, além das tarefas desempenhadas, que o movimento de arrecadação destas Associações tinha em caixa um valor em dinheiro arrecadado entre os alunos e, em outras havia materiais, como no caso da Biblioteca e Clube do Livro que arrecadavam livros durante o ano para contribuir com a disseminação de novos exemplares na escola. Como era obrigatória a remessa das cópias das atas ao Inspetor Geral do Ensino, tal elaboração demandaria um maior cuidado na preparação e organização destes documentos. Nos relatórios constavam o nome dos alunos que compunham cada associação, o nome do professor coordenador e o relato das atividades desenvolvidas.

Para Souza (2008, p. 80), essas atividades faziam parte do pensamento pedagógico renovador, pois cumpriam a função de abranger a ação educativa da escola, aproximando-se assim do meio social. Além da contribuição para aproximar escola, família e comunidade, estas tarefas visavam à aprendizagem com base na cooperação e na vida em sociedade.

Em Relatório Anual do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso de 1944, a Diretora Jandira Domit relatou como os docentes conduziram sob sua orientação a aplicação dos preceitos pedagógicos fornecidos pelo Estado.

Em reunião, no início do ano letivo, fiz ver aos professores que o fim único dos programas é orientá-los, dando-lhes a matéria a ensinar e, mais ou menos, a porção correspondente a capacidade intelectual de cada classe. Os programas fornecidos pelo Departamento de Educação adaptam-se perfeitamente ao grau de percepção dos alunos, para tal, é necessário que o professor consciencioso ao se iniciarem as aulas faça, conforme orientação do ano anterior, primeiro a distribuição pelos meses de aula, para que não haja explicação detalhada aos primeiros pontos e apressada dos últimos. Assim procedendo aos programas foram esgotados e recapitulados tanto nas classes do curso preliminar como nas do curso complementar. As pequenas dificuldades encontradas por uma ou outra professora, quanto à explanação do programa, foram facilmente resolvidas por mim ou outra professora, pois que, aqui todas procuram ajudar-se mutuamente, para que os resultados sejam sempre os melhores possíveis. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1944, p.7-8).

¹¹⁴ Os Relatórios elaborados pelas Associações Auxiliares da Escola eram entregues anualmente, constando um parecer descritivo sobre as atividades exercidas na escola, dispondo ao Departamento de Ensino informações que pudessem propiciar o cumprimento da legislação vigente.

Quanto ao significado pedagógico atribuído pela Diretora à prática docente de seus professores, observa-se que a graduação de ensino era enfatizada pela divisão de trabalho escolar, a orientação pedagógica exigia rigor e disciplina na aplicação dos conteúdos e caso o professor encontrasse dificuldades com relação à aplicação dos programas, este contava com o auxílio dos colegas e da própria direção, para que desta forma todas as turmas tivessem uma aprendizagem qualitativa.

A experiência do ano anterior e as orientações da direção em relação à aplicação dos programas de ensino refletiam nos pareceres dos professores, cujo teor era resultado desta inculcação de saberes e fazeres. Porém, todos os aspectos apresentados nos relatórios por parte dos professores destacam os pontos positivos, não aparecendo de fato os problemas enfrentados durante o ano letivo com suas classes. Esse tipo de representação fica evidente através dos pareceres elaborados sobre o Programa de Ensino fornecido pelo Estado.

Tomei a liberdade de apresentar-vos o meu parecer sôbre o programa do 3ºano do Curso Primário. Estou de pleno acôrdo com o mesmo o qual nada deixa a desejar. Procurei satisfazer as exigências do referido programa, o que consegui dentro do horário, esgotando-o e recapitulando todas as matérias. Porto União, 14 de novembro de 1945. Astrogilda de Matos. Profª Regente do 3º ano "X". (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945, p. 15).

O programa do segundo ano do curso primário foi executado e revisado. Acho que êle está a altura da mentalidade das crianças, todavia o programa de aritimética do primeiro ano, não está, para amenizar o do segundo ano, não seria demais o ensino, das quatro operações com reservas. Porto União, 6 de novembro de 1945. Sofia d'Oliveira. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945, p. 14).

Uma professora corroborava com os pressupostos dos programas de ensino do Estado e, repassados pela escola, silenciando suas dificuldades, como a maioria das professoras fazia. Acredita-se que isso acontecia por favorecer a escola, no sentido de apresentar tudo funcionando e ao mesmo tempo corroborar com as propostas pedagógicas enviadas pelo Estado sem ressalvas, para elevar o status do Grupo Escolar como escola organizada e que reproduzia as orientações do Departamento de Educação com louvor.

Em contrapartida, nota-se na fala da segunda professora que foge à regra e expõe a dificuldade enfrentada com sua classe do segundo ano primário com relação à disciplina de matemática; argumentava que os conteúdos deveriam ser revisados, embora atendessem à mentalidade das crianças. Isso se explica porque seguindo os

pressupostos intuitivos, a consideração da natureza do desenvolvimento infantil, como princípio básico para a educação e seus desdobramentos de orientação psicológica, enraizou uma forma de conceber a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, de organizar o ensino.

A educação primária catarinense seguia os moldes da Pedagogia Moderna editado pelo Estado que indicava a regulação e a normatização como via de acesso às informações escolares e os documentos escolares representavam os atores sociais da escola. Por meio dos pareceres dos professores e da direção, é possível constatar pela descrição textual sobre o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, que o juízo de valor emitido sobre a realidade escolar seguia as convenções normativas que impediam de os documentos enunciarem as resistências e as tensões vivenciadas naquele espaço escolar.

A seguir sobressaem-se, na orientação pedagógica da Diretora Jandira Domit, as prescrições do autor João de Toledo em sua obra *Didática Geral*:

Tratando-se do ensino, tive oportunidade de conversar com os professores sobre o que diz o autor João de Toledo: (*Didática* pag. 17) “que os programas não são como trilhos de via-férrea sobre os quais deve correr, invariavelmente, a máquina da escola, mas sim direções com etapas vencíveis em determinado espaço de tempo, indicadas a viajadores livres e inteligentes, pela experiência dos que já a seguiram, mais de uma vez”. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1948, p.10).

Essa orientação enaltecia a importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula que seguissem uma direção sólida e objetiva. A diretora, ao citar o trecho da obra *Didática Geral*, mostrava aos professores que a escola deveria seguir os programas de ensino, respeitando ritmo de aprendizagem de suas turmas. Ou seja, indicava-se aos docentes que, através da aplicação de preceitos pedagógicos modernos, deveria progredir o conteúdo passando para um novo ponto quando a turma avançasse de igual maneira. E ao respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, a aula seria conduzida com maior aproveitamento.

Para Chartier (2009, p. 52), estas práticas discursivas são representadas a partir das apropriações que os sujeitos constroem ao longo de suas relações sociais.

[...] Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações, é, pois vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos.

Em sentido amplo, vê-se que a memória escolar invariavelmente passava pela escrituração das práticas cotidianas efetivadas no recinto da instituição, que tinha como intento último a eficácia e uma padronização. Portanto, a materialização da escolarização primária encontrava-se nos argumentos da legislação, que em si ordenava as práticas socioculturais e com elas se relacionava.

Nota-se essa preocupação também por parte dos professores que atuavam no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Segundo consta na Ata de Reunião Pedagógica de 1951, a Diretora Ivone Fellipe informava aos professores: “[...] É importante para nosso aperfeiçoamento à participação em cursos de capacitação, e estes devem ser realizados pelo professor a fim de construir sua base pedagógica [...]”. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1951, p. 12).

Conforme levantamento documental do período estudado referente à formação dos docentes que atuavam no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, localizou-se nos Relatórios Anuais elaborados pela Direção um total de 21 professores efetivos que lecionavam no Grupo Escolar, sendo que 08 destes também lecionavam no Curso Complementar anexo ao Grupo Escolar. Porém, não há registro sobre a formação específica do corpo docente, apenas citam-se nos Relatórios Anuais a categoria a que pertenciam os professores, a classe que lecionavam no referido ano letivo, bem como a descrição do desempenho do professor, como se verifica nos fragmentos:

Professora efetiva que lecionou o 1º ano Fraco (repetentes): [...] É verdade que esta classe necessitava de um docente abnegado que levasse essas crianças desprotegidas pela sorte a aprenderem um pouco daquilo que os outros conseguem. Infelizmente a Sra. professora, além de não possuir queda para o magistério, é um elemento que se julga muito capaz e não procura aprender com outros mais experientes, desprezando até as recomendações que lhe dei [...] (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1948, p. 25).

Professor Efetiva. Lecionou o 2º ano. (Fraco) [...] Esta professora é muito esforçada, trazendo sua classe sempre em constante trabalho produtivo. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945 p. 23).

Professora Efetiva-Regeu o 3º ano (forte). [...] É uma professora consciente de seus deveres, tendo alcançado bons resultados, não só em classe forte como tinha neste ano, como também em classe fraca como tinha no ano passado.

O parecer elaborado sobre o desempenho do professor durante o ano letivo, descrevendo o rendimento da turma, era documentando pela Direção no Relatório Anual. Era escrito pela ordem alfabética dos nomes dos professores, contendo o

cargo, a categoria a que pertencia e a turma que lecionou. Verifica-se, nesse ínterim, que o parecer da Diretora estava atrelado diretamente ao desempenho que o professor havia alcançado com a turma, independentemente de a turma ser fraca ou forte, ou de ter alunos repetentes. Todos deveriam ter êxito no trabalho pedagógico. Os Professores deveriam avaliar seus alunos seguindo os seguintes conceitos: ótimo, com notas entre (10,0 e 9,0), bom, com notas entre (8,0 e 7,0), médio com notas entre (7,0 e 6,0), regular com notas entre (6,0 e 5,0) e fraco com notas (5,0), e reprovado, com notas abaixo de (5,0). Através das notas alcançadas o aluno que fosse aprovado seria classificado para as turmas: forte, médio ou fraco.

No Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, observa-se que a avaliação tinha uma dupla finalidade: primeiramente a finalidade pedagógica e num segundo momento a finalidade disciplinar, como ocorria de modo geral no cenário educacional nacional. Desta forma, os exames aplicados pelo Grupo Escolar representavam o sistema de classificação dos alunos em classes e séries e se tornavam mecanismos de punição, controle e hierarquização, utilizando-se da finalidade disciplinar.

De acordo com Teive e Dallabrida (2011, p. 127), a avaliação servia como um instrumento disciplinar, de produção e obediência. Os alunos eram avaliados em relação à normalização dos corpos, colocada em marcha no cotidiano escolar, bem como no tocante à aprendizagem dos saberes e das habilidades prescritos nos textos normativos. A cada um destes itens eram emitidas notas semanais, mensais e trimestrais, estas últimas mediante provas escritas ou orais. Para elaboração do boletim mensal os professores organizavam uma estatística de assiduidade e do comportamento de seus alunos, que auxiliavam na totalidade da avaliação e seguindo a instrução emitida pelo Regimento Escolar.

Em outro momento, em Reunião Pedagógica, cita-se a orientação da Diretora Jandira Domit do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, quanto aos trabalhos manuais:

[...] Aos professores que além dos trabalhos de agulha previstos no plano de trabalho, cada professor apresente, na reunião seguinte, uma sugestão qualquer para melhorar nossa exposição no fim do ano. Que cada professor, com sua classe comece a trabalhar já pelo mês de abril, para que a nossa escola possa apresentar no fim do ano, algo interessante. Solicito que os trabalhos de agulha devem começar nos primeiros anos, além de outros trabalhos como cartonagens, dobraduras, que são trabalhos próprios destas classes. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1953, p. 20).

Segundo Souza (2008, p. 65), os trabalhos manuais foram inseridos nos programas de ensino primário com a finalidade educativa de caráter geral. Pois tratava-se menos de aprender um trabalho específico e mais os princípios gerais do ofício. Assim como as demais matérias do currículo escolar, os trabalhos manuais deveriam desenvolver nas crianças as faculdades intelectuais, físicas e morais. E ainda através desta atividade as crianças aprenderiam ter amor ao trabalho, aos estudos e, sobretudo, aos trabalhos manuais.

Os materiais pedagógicos eram vistos como algo de grande valia, e seu uso deveria ser frequente a fim de contemplar a orientação do Estado para o ensino primário:

Orientou a Sra. Diretora da maneira seguinte mapas, quadros e Centros de Interesse, todos estão guardados nos armários do museu, mas são para ser usados antes de iniciar as aulas, e levar as suas salas e depois de usados devem ser mandados colocar no seu lugar. A ordem é a melhor auxiliar do trabalho! (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1951, p. 33).

Pode-se inferir a necessidade do uso de materiais pedagógicos pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso com o objetivo de auxiliar na transmissão do conhecimento, uma vez que estes materiais orientavam a aprendizagem e permitiam a apropriação do conteúdo de forma mais concreta. [...] o uso de materiais didáticos, era um dos princípios da Pedagogia Moderna. (SOUZA, 2008).

Nota-se também que os materiais didáticos utilizados para o ensino foram se modificando conforme aparece descrito nos Relatórios Anuais e inventário do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso; os materiais utilizados como recurso didático deveriam ser conservados e guardados no museu escolar:

Lembra, a Sra. Diretora, a professora encarregada do Museu Escolar, para a confecção de aparelhos rústicos ou fizesse uma campanha para aquisição de objetos pequenos, naturalmente os mais baratos. Também não esquecer de registrar as visitas feita ao Museu. Pede, também, para a professora encarregada, da Liga Pró – Língua Nacional, que dê atenções maiores pelos álbuns já organizados, arrumando e colando as páginas estragadas. Lembra, as senhoras professoras, principalmente as dos 4º 3º e 2º anos, a obrigatoriedade de que, cada aluno tem de saber uma saudação a Bandeira, o Hino Nacional e a biografia do patrono da sala de aula e do Grupo Escolar. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1951, p. 03).

É de extrema relevância um olhar mais atento sobre o uso dos materiais escolares, já que através da utilização destes é possível desvelar o processo de

ensino-aprendizagem que norteava a prática pedagógica dos Grupos Escolares, pela forma de transmissão do conhecimento e do método de ensino que com base nos materiais escolares fazia a relação do conteúdo com a realidade.

Outro ponto destacado pela Diretora no Relatório Anual foi o uso do ditado; ressaltou o prestígio que o ensino da língua tinha ao valorizar a norma culta, partilhada pela elite como padrão de língua brasileira, devendo o mesmo ser corrigido no quadro. A limpeza e a ordem nos cadernos deixavam transparecer o cuidado que o mestre tinha com o conteúdo a ser transmitido, servindo assim, como forma de controle do trabalho docente.

A prática pedagógica enfatizada pela Diretora do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso ressaltava o rigor disciplinar nos procedimentos metodológicos, incluindo ordem e asseio com o material do aluno, pois este cuidado refletia no bom desempenho do professor perante a classe.

Sob este prisma, destaca-se também a solicitação da Direção do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso para que seus docentes fizessem em suas aulas a relação dos conteúdos com a realidade em que a criança estava inserida. Isto se confirma no Livro de Reuniões Pedagógicas de 1957, quando recomendava às professoras para “[...] procurar dar aulas mais claras unindo sempre a aula à realidade, por meio de gravuras, desenhos, centros de interesse, etc. [...]”. (COLÉGIO BALDUÍNO CARDOSO, 1957, p. 18).

Para corroborar-se com essa questão, Souza (2006, p. 24) esclarece que:

[...] É preciso reconhecer que a guarda dos objetos escolares, como globos, carteira, material dourado, sólidos, museus escolares, dentre outros são importantes, na compreensão de que os objetos portam pistas das múltiplas maneiras como professores e alunos constituem inteligibilidades e suscitam investigação sobre as diferenciadas formas de sua apropriação.

Esse aspecto também estava presente na narrativa do Inspetor Escolar Germano Wagenfhür, em 22 de maio de 1957, quando afirmou:

[...] Tendo assistido aulas em quase todas as salas, nesta Casa de Ensino venho notando que o Corpo Docente, desta Casa de Ensino vem cumprindo a risca o programa e seus deveres para com o magistério, mas mesmo assim, há ainda algumas falas que precisamos sanar. Na aritmética, vamos dar problemas que sejam completos, concretos, ligados a realidade, com números baixos e compreensíveis partes do aluno. Na linguagem, observei muitos exercícios feitos nos cadernos, sendo que, alguns falhos por serem muito extensos. Estes exercícios dão cansaço ao aluno e trabalho para o professor, na correção. É preferível uma lição pequena, mas, que tenha bom

proveito e, não de cansaço excessivo a nenhum. Na caligrafia notei que há poucos exercícios, é preciso que façam melhores letras em todas as classes. Nas aulas de geografia também devem ser feitos mapas por parte dos alunos que vão localizando, os portos, os rios, as cidades, etc., a medida que o professor vai mostrando no quadro [...]. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1957, p. 03).

Percebe-se pela descrição das práticas pedagógicas, que ao mesmo tempo em que se revelavam a intenção da aplicação de aulas inovadoras, e que há o elogio pelo cumprimento legal das tarefas pedagógicas, há falhas na aplicação dos preceitos modernos, ou seja, quando o Inspetor descreve a aplicação de exercícios repetitivos e extensos; aparecem os métodos tradicionais misturados com a Pedagogia Moderna. As práticas pedagógicas também se manifestavam na observação e na confecção de tarefas por parte do aluno, despertando o interesse em aprender.

Pode-se deduzir que esta relação com o conhecimento e a aprendizagem na educação brasileira ocorreu fortemente no início do século XX, através da divulgação do método intuitivo e suas concepções, da utilização das lições de coisas e como disciplina escolar, da criação dos museus pedagógicos e dos Grupos Escolares. As discussões relativas à apropriação do método intuitivo tornaram-se possíveis por causa da possibilidade de uma nova relação com o conhecimento, para além de uma ordenação do espaço escolar e dos saberes a serem transmitidos no interior da escola organizados nas disciplinas escolares. Ou seja, o uso de materiais escolares possibilita desvelar o processo de ensino-aprendizagem, construído ao longo do tempo, levando à reflexão de práticas pedagógicas.

Os grupos escolares, mediante suas práticas inovadoras e seus materiais pedagógicos variados, serviram de aval para a aplicação da Pedagogia Moderna adotada no Estado de Santa Catarina.

Conforme registro no Livro de Visita de Autoridades Escolares (1954), o Inspetor Escolar Germano Wagenfhür afirmou que os materiais didáticos do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso não estavam atendendo a demanda da escola:

[...] O material didático estava sendo bem cuidado e conservado, mas faltam ainda 3 quadros de linguagem, 3 quadros de linguagem, 3 quadros de História da Pátria. O material de consumo há uma necessidade de ser fornecido, pois o fornecimento no ano passado já está todo gasto. [...]. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1954, p. 02).

Ressalta-se neste relato a fragilidade de recursos materiais enfrentadas pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. É notável à medida que as práticas pedagógicas mostravam-se modernas, por meio do uso de mapas, centros de interesse, quadros Parker, havia também a falta destes recursos, prejudicando assim o bom andamento e a aplicação de uma metodologia renovada. Presume-se que desta forma a apropriação dos preceitos da Pedagogia Moderna estava mediada por essas dificuldades objetivas, uma vez que com a falta de materiais didáticos impossibilitava a aplicação de tal metodologia de ensino. Porém, esta não era uma realidade isolada, já que se mostrava em toda a rede escolar catarinense.

Durante a participação em Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, o Inspetor Escolar Germano Wagenfhür referia-se a orientação metodológica do método de ensino e como deveria ser empregado no ensino da leitura.

[...] Ensino da Leitura no 1º ano – o professor deverá ter cuidado em não ensinar a consoante separadamente, mas sim englobada nas Palavras-Chave. Neste ensino deve ter muito cuidado e procurar intensificar a silabação o mais que puder. Apesar de o nosso método adotado ser o analítico sintético, não descuidar da silabação, pois ela é o esteio da aprendizagem da leitura. Depois que as sílabas estiverem bem sabidas, ou quanto mais forte for à classe, então poderá se aplicar a formação de novas palavras. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1954, p. 27).

Evidencia-se aqui uma forma de apropriação do uso do método intuitivo, feita pelos professores do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso; era diferente dos métodos propostos pelo Estado de Santa Catarina, pois mesmo se tratando do processo de silabação, a memorização não deveria ser metodologia empregada na aprendizagem. Uma vez que este procedimento tornava-se o processo de ensino oposto ao indicado nos preceitos modernos de aprendizagem.

Com relação ao professor, este deveria ser um exemplo de virtude, moral e exercer com zelo e abnegação o seu ofício de professor, ficando sempre atento ao tempo de ensinar e as lições que favorecessem a otimização da aprendizagem. Essa determinação imposta pelo Estado pode ser observada no Relatório Anual do Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso que traz essa ideia por meio do discurso da senhora Diretora Jandira Domit:

O êxito do trabalho escolar depende, em parte, da bôa distribuição do tempo. “Ensinar sem ordem é frequentemente o mesmo que ensinar mal”. Acato ésta opinião, e comentei com meus professores. Agindo ao contrário, o professor desenvolverá certas disciplinas, aquelas que mais lhe agrada, às vezes, menosprezando umas e esquecendo outras. Daí a distribuição dos programas e horários pelo Departamento. Como no ano anterior, fiz meu corpo docente sentir a necessidade do estudo do programa, a sua divisão em etapas, e sua maleabilidade de acordo com a idade mental do aluno. A meu ver, mesmo nas classes fracas, o programa pode ser todo explicando e recapitulando. Para tal, só é necessário que o méstre esteja senhor do programa e procure, como, aliás, manda a metodologia, associar uma matéria a outra. Todas as disciplinas serão facilmente assimiladas e a classe, no início do ano, fraca, tornar-se-á apta aos exames tanto quanto às médias e às vezes, às fortes. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1945, p. 10).

Esta ressalva traz a ideia de que somente obterá êxito no trabalho docente o professor que organizar sua classe com uma boa distribuição do tempo para cada tarefa. Além do tempo, a diretora enfatiza que cabia ao professor ensinar por completo os conteúdos, não escolhendo conteúdo de maior preferência, porque isso acarretaria numa aprendizagem insuficiente, ou seja, caberia ao professor ter flexibilidade na aplicação dos conteúdos, não prejudicando o desenvolvimento do aluno. O tempo escolar não estava apenas condicionado ao tempo definido nos dispositivos de regulamentação mas, principalmente, na capacidade de cada criança em aprender o que lhes era ensinado.

Para melhor compreender a concepção das representações na Pedagogia Moderna, apresenta-se a análise de Chartier (1990, p. 17):

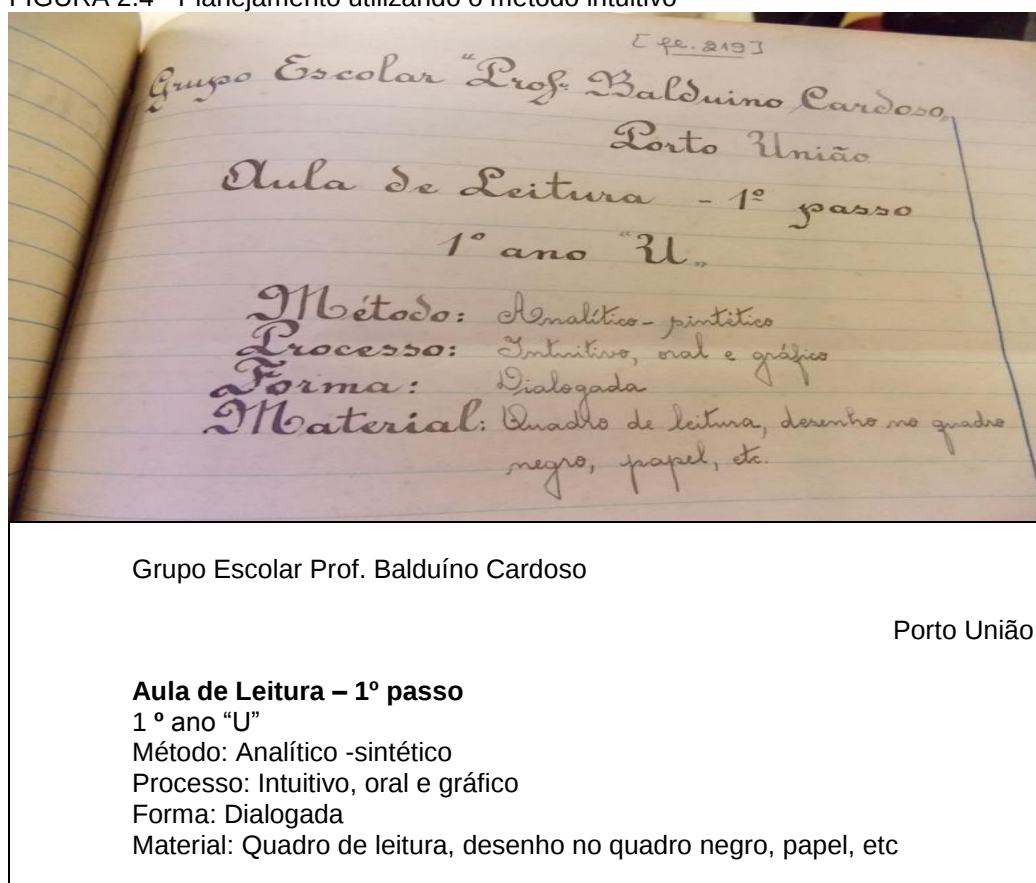
As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo a concepção de mundo social, conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas, são tão decisivos quanto imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Toda representação é fruto de uma reflexão engajada e reflexiva do sujeito, como esteve disposto nesse capítulo, observou-se através das várias representações simbólicas incutidas na escola, por meio do discurso do Governador do Estado, da Direção, dos docentes e do Inspetor que transmitiam as visões do aparato burocrático. Nesse sentido, compreende-se que as palavras de Chartier fazem refletir sobre as apropriações da escola frente às novas normatizações e metodologias pedagógicas.

Segundo Diana Vidal (2010, p.497), seria pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do novo nessa formação discursiva. Operando, no entanto, com apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e método.

A fim de ampliar essa discussão, expõe-se também alguns fragmentos de Plano de Aula¹¹⁵ do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, enviado para o Departamento de Educação do Estado (1941-1945). Estes planejamentos continham informações sobre a aula, enfatizando o método utilizado, o processo de ensino, a forma e o material. Fica clara a utilização dos materiais pedagógicos modernos, verificando que todas as escolas que enviavam seu planejamento, também mencionavam o processo intuitivo como ferramenta didática (figura 2.4).

FIGURA 2.4 - Planejamento utilizando o método intuitivo



Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso

Porto União

Aula de Leitura – 1º passo

1º ano "U"

Método: Analítico -sintético

Processo: Intuitivo, oral e gráfico

Forma: Dialogada

Material: Quadro de leitura, desenho no quadro negro, papel, etc

Fonte: Arquivo Público de Santa Catarina (1941)

¹¹⁵ Utilizam-se os Planos de Aula do Grupo Escolar Prof. Balduino Cardoso, pois estes apresentam em sua composição a metodologia de ensino baseando-se no processo intuitivo. Estes Planos de Aula foram elaborados no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, sob supervisão da Direção. Eles contemplavam pontos sorteados nas Reuniões Pedagógicas, e cabia ao professor responsável pela elaboração do Plano a organização e boa redação, pois estes seriam arquivados no Departamento de Educação do Estado, tendo uma cópia arquivada no Grupo Escolar para a verificação da didática empregada pelos professores.

Ainda neste Plano, na argumentação teórica, a professora discute sobre a Pedagogia Moderna enfatizando que: “aprender de acordo com a Pedagogia Moderna consiste em ver, observar e comparar, concluir e realizar todas as faculdades individuais, na medida em que estas forem se definindo”. Neste sentido, segundo aponta a professora, cabia ao professor encaminhar a aprendizagem que surge, despertando a curiosidade do aluno, estimulando sua vontade, encaminhando-o pelas vias da observação, obrigando-o assim a pensar e a trabalhar. Esse discurso evidencia o uso do método intuitivo, uma vez que traz a preocupação com o desenvolvimento dos sentidos, do contato com o conhecimento pelo sensorial, conforme cita-se no fragmento do Plano de Aula de 1941, do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.

[...] Aprender, de acordo com Pedagogia, consiste em ver observar, comparar, concluir entrando em jogo todas as faculdades individuais a medida que estas se forem definindo. Cabe ao mestre, como cita ainda o mesmo autor encaminhar o entendimento que surge, despertando a curiosidade do aprendiz, estimulando a sua vontade, encaminhando-o pelas vias da observação e do raciocínio, obrigando-o a pensar a trabalhar. [...] (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, PLANO DE AULA, 1941, p.15).

Menciona-se a seguir o parecer do Diretor Gregório Berkembroki, referente ao plano de aula da professora Luzia Chechin da terceira série Z.

[...] O método de ensino usado pela professora é ótimo, tratando-se de uma aula de Geometria, aproveitou a senhora professora todo o material possível existente na sala de aula, dando mais explicações com materiais colecionados como figuras geométricas. Tanto o modo como foi a aula exposta na reunião de professores, como a aula dada aos alunos foi atraente, dando todo o desempenho e naturalidade. [...] (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BLADUINO CARDOSO, 1941, p.12).

No parecer emitido sobre a aula aplicada pela professora, observa-se que ela utilizou de recursos pedagógicos intuitivos, como quadro de figuras geométricas, objetos para demonstrar as formas, além da aula expositiva ao iniciar com explicações simples para auxiliar na compreensão do conteúdo.

Destaca-se a importância dada ao aluno como outro exemplo da aplicação dos preceitos modernos da pedagogia:

A aula começa com a motivação do mestre para com a sua turma, onde a professora descreve em seu planejamento que essa tarefa seria desempenhada da seguinte forma: “Antes de começar é importante que o professor consiga cativar a simpatia dos alunos, e inspirar-lhe confiança” (...) Neste intento deverá a professora palestrar sobre o círculo de conhecimento da criança, por exemplo, brinquedos que prefere, frutas que gosta, se tem irmãos, onde mora.(GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO 1945, p. 40).

Esses questionamentos estão de acordo com a orientação da Cartilha Analítico Sintética¹¹⁶, escrita por Mariano de Oliveira (figura 2.5 e figura 2.6).

FIGURA 2.5 - Cartilha de alfabetização



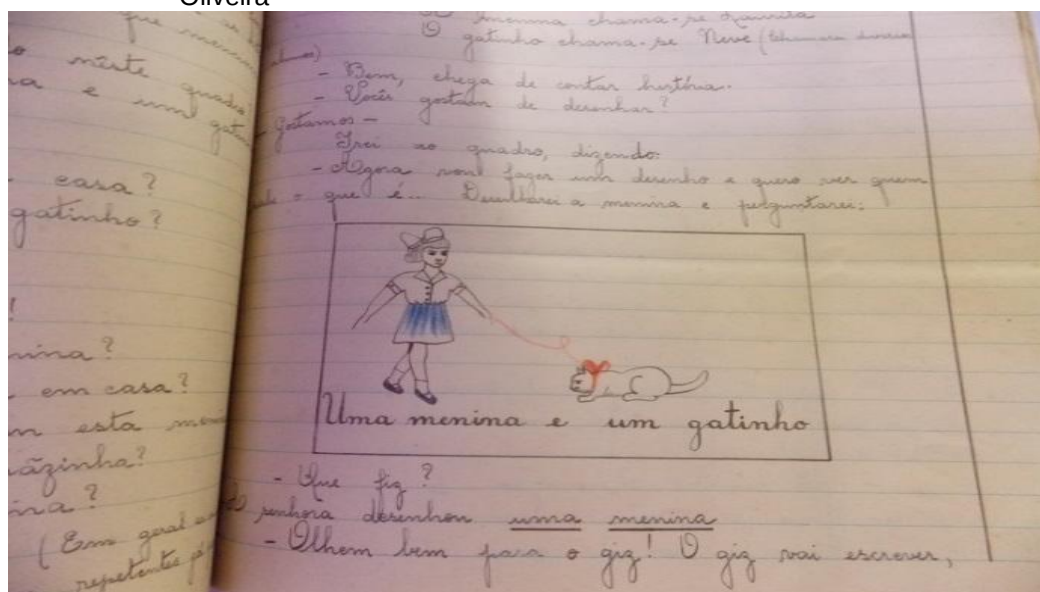
Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas-SP

Conforme Mariano de Oliveira ([19--], p. 93):

Todas as lições como essa, apresentadas na cartilha, estão de acordo com o indicado no “1º passo” do documento Instruções praticas, transcrito ao final da cartilha: Provocar, em palestras, a observação dos alumnos de preferência sobre um objeto ou qualquer estampa, levando-os a enunciarem sentenças (cinco ou seis, nas primeiras lições) relacionadas umas com outras, de modo que o objeto lógico de uma seja empregado como sujeito da sentença immediata. O todo formará uma pequena história descriptiva do objeto ou da estampa que serviu de assumpto a lição.

¹¹⁶ (1a. edição São Paulo: Weisflog&Irmãos [Melhoramentos], 1916). Esta cartilha tentava conciliar dois métodos de alfabetização, o moderno e o antigo. De acordo com informações da editora Melhoramentos, foram produzidos 825.000 exemplares desde a primeira edição, de 1916 até a última, 185a., edição de 1955.

FIGURA 2.6 - Plano de aula com base no Livro: da Cartilha Analítico Sintética escrita por Mariano de Oliveira



Fonte: Arquivo Público de Santa Catarina (1941)

A inspeção escolar no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso estava sob a responsabilidade do professor Germano Wagenfhür no período de 1934 a 1954. O direcionamento de suas ordenações era representado através das descrições nos relatórios e planos de aula, imprimindo em sua orientação o rigor exigido das professoras primárias em cumprir o método e o registro nos documentos com muito detalhe e ordem. Observa-se este rigor em vários registros, como por exemplo: “[...] Assisti nesta classe aulas de leitura, cópia, caligrafia e leitura Parker, sendo uma de cada secção, além disso, assisti a uma aula de linguagem oral”. [...] “Deveis orientar os alunos para que cumpram as tarefas com disciplina em sala de aula [...]”; “Recomendo à senhora professora que utilize o programa de ensino indicado para o primeiro ano na forma indicada e sequencia de conteúdos [...]”; “Conforme minhas orientações, o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso procedeu à aplicação dos exames finais” [...]. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1938). Ao Recorrer a estas condutas verifica-se, ainda, que o inspetor tinha a função de exigir, orientar e direcionar as atividades pedagógicas indicadas pelo Estado catarinense.

As prescrições sobre os conteúdos, bem como as referências ao método de ensino, indicados para nortear a ação docente nas escolas primárias catarinenses, significou a introdução de modos de organização específicos que se referiam aos ideais de educação pretendidos pelo Estado, ou seja, por um lado, expressavam

objetivos pedagógicos organizados pelas autoridades de ensino e, por outro lado, indicavam ideias e propostas em circulação internacional e no país, sobre conhecimentos, conteúdos escolares e perspectivas de escolarização.

Avalia-se que, ao cotejar as fontes documentais do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, a Pedagogia Moderna não foi uma realidade concreta, já que havia muita falta de materiais pedagógicos que facilitassem seu uso, além da falta de preparo dos professores para isso, uma vez que em vários relatórios aparecem estas fragilidades apontadas pelos Inspectores Escolares; desta forma eram prescritas as recomendações a fim de indicar o que deveria ser melhorado na prática docente e quais materiais deveriam fazer parte da aula.

Para Teive (2010), a escola condicionada pela cultura e pela memória da sociedade em que se gesta tem historicamente buscado responder aos desejos e anseios que a sociedade, ou parcela dela, manifesta-se para prolongar a sua cultura. Ou seja, neste viés de transformações é que os grupos escolares aparecem no cenário nacional.

Destarte, afirma-se que os professores do interior do estado, no caso específico do Grupo Escolar Professores Balduino Cardoso, precisavam acompanhar a marcha do aperfeiçoamento didático desenvolvido na capital, porque os regulamentos, as leis e os decretos funcionavam para regular o ensino e ao mesmo tempo serviam como modelo. Os professores do Grupo Escolar em questão precisavam também de aperfeiçoamento no campo da prática pedagógica, o que resultou na recorrente participação de docentes nos cursos organizados na capital do Estado e em reuniões pedagógicas que aconteciam mensalmente na escola, na tentativa de se aproximar das prescrições da Pedagogia Moderna.

Apareciam ao mesmo tempo elementos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Moderna nos registros das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Essas prescrições permitem refletir acerca da natureza das práticas escolares e do cumprimento dos objetivos formativos, bem como questionar sobre que tipo de conhecimentos estes conteúdos produziam no cenário educacional catarinense. Esse questionamento remete ao viés político-pedagógico que impulsionou várias reformas educacionais catarinenses, as quais serviram de conexão histórica entre as mudanças legais e sociais da renovação

escolar almejada tanto por Orestes Guimarães, Luiz Sanches Bezerra da Trindade e Elpídio Barbosa.

Nesse processo imprimiram-se as práticas culturais dentro do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso a partir das apropriações dos programas de ensino, da metodologia indicada pelo Estado e das orientações dos Inspetores Escolares que levaram a marca da educação moderna proposta por Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve o objetivo de analisar as representações da Pedagogia Moderna no cenário educacional catarinense e as formas de apropriação que se estabeleceram no Grupo Escolar Balduino Cardoso, no contexto circunscrito entre 1918 e 1957.

Ao privilegiar uma discussão sobre as representações e apropriações da Pedagogia Moderna no processo de escolarização primária catarinense, essa tese revelou que a cultura escolar constituída nos grupos escolares da primeira metade do século XX não foi neutra, visto que a partir da utilização dos novos preceitos pedagógicos, passou a existir uma preocupação em formar o aluno para que fosse educado a partir da percepção, observação e construção do conhecimento de forma gradativa, sem cancelar o uso de elementos característicos da pedagogia tradicional.

A Pedagogia Moderna tornou-se uma representação corrente na instrução pública do Estado de Santa Catarina, desde a gestão do Governador Vidal Ramos (1910-1914), deixando claras suas intenções no sentido de uma remodelação na educação para se equiparar aos modos experimentados em outros Estados, em especial a São Paulo. As reformas do ensino promovidas modificaram a estrutura do ensino catarinense, estabelecendo um conjunto de normas didático-pedagógicas. De início, a intervenção aconteceu principalmente na estruturação do ensino primário, com a criação de grupos escolares, o aumento da duração do curso e a distribuição dos alunos por faixa etária. Em seguida, viu-se a necessidade da profissionalização do magistério, uma vez que estes seriam os responsáveis pela aplicação dos princípios pedagógicos propalados pelas esferas do Estado.

A organização da educação primária, alicerçada no modelo de grupo escolar, demandava um conjunto de representações a respeito dos princípios da Pedagogia Moderna. De tal modo, as reformas empreendidas em Santa Catarina prescreveram uma série de medidas que objetivavam dar uma organicidade ao ensino. Ao longo da história dos grupos escolares, coube aos órgãos de ensino organizar os programas adotados pelas disciplinas da escola primária. No início da implantação dessa nova modalidade de ensino nos grupos escolares, a distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos primários de formação e a transmissão do conhecimento se dava nas

seguintes áreas do conhecimento: aritmética, linguagem desenho, música, geometria, trabalhos manuais, história geografia, ciências físicas e naturais, educação moral e cívica.

Os programas de ensino, os manuais escolares e os materiais didáticos sinalizavam as indicações metodológicas em acordo com a Pedagogia Moderna, enfatizando o uso do método intuitivo. Prescrevia-se que o ensino deveria ter como base essencial a observação e a experimentação. E com relação ao desenvolvimento do aprendizado, determinava-se que o professor deveria respeitar o desenvolvimento do educando. Além do mais, os materiais didáticos eram caracterizados como centros de interesse, já que os quadros Parker, globos, livros de leitura desempenhavam um importante papel na disseminação do currículo escolar prescrito pelo estado.

Afirma-se que diante dos processos de mudança do ensino derivados de uma nova mentalidade resistiam antigas formas de organização da escola, pois a metodologia presente na escola primária e apontada nas análises documentais denunciavam a presença de uma prática dita tradicional e contrária à proposta defendida de compreensão mais ampla sobre a aprendizagem, reconhecendo a individualidade e a necessidade de circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento individual.

As fontes de pesquisa utilizadas foram problematizadas sob o enfoque de que as representações e apropriações não são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, são representações que objetivam instituir novas imagens a respeito do papel social da escola. Portanto, a organização da cultura escolar está associada às representações que se buscavam conformar a respeito do papel social do professor, da organização da escola, dos programas de ensino, da arquitetura dos grupos escolares, da remodelação da escola normal, do uso dos materiais pedagógicos, do método intuitivo.

Desse modo, ao promover interlocução com Relatórios Anuais e as Atas de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, é possível sustentar que o trabalho pedagógico realizado pela escola consistia na defesa de que o processo ensino-aprendizagem deveria acontecer de modo concreto, tendo, pois, como ponto de partida a sua prática social. Os documentos revelam que havia uma relação recíproca entre a forma e o conteúdo. Todavia, esses dois elementos

demandam a existência de objetivos, isto é, o terceiro aspecto necessário para dar organicidade ao processo pedagógico. As autoridades escolares indicavam que era preciso questionar não só o que deveria ser ensinado, mas também como se deveria ensinar, mostrando a partir de exemplos de aula ou de prescrição escrita em manuais, como ensinar a partir da realidade do aluno. Além disso, existia uma defesa intensa do uso de materiais pedagógicos considerados inovadores e expressivos da Pedagogia Moderna.

Ademais, investigar a cultura escolar do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso remeteu-se a uma reflexão do sentido da escolarização primária inculcada pelo Estado de Santa Catarina na primeira metade do século XX. É possível afirmar que, mediante a rigidez que se impunha à prática pedagógica pelo grupo escolar estudado, a Escola Nova também estava presente nas práticas escolares como, por exemplo, nas Associações Escolares e no uso de materiais pedagógicos. No entanto, ao mesmo tempo em que se aplicavam práticas modernas de ensino nas aulas, ainda se usava de práticas do ensino tradicional, como ditado, repetição de exercícios de escrita e excessivas cópias de pontos do quadro. Essas limitações são fruto da resistência de alguns professores em adequar sua prática ao novo modelo de ensino e também pelo número insuficiente de materiais pedagógicos para todas as turmas do grupo escolar.

Presume-se que essas dificuldades estavam associadas à limitação das políticas públicas do município de Porto União, já que segundo as fontes, havia apenas cursos de formação e não cursos de aperfeiçoamento de professores, com a oferta de duas escolas de Ensino Normal. Isso revela a fragilidade da aplicação de novas metodologias, uma vez que os professores recebiam as orientações oficiais do estado de Santa Catarina via Decretos-Leis, Programas de Ensino, Regulamentos e os materiais escolares, como livros de leitura, materiais pedagógicos, que eram utilizados em sala de aula sem a devida orientação. Cabia então aos Inspectores Escolares, auxiliar no emprego do método intuitivo através da demonstração de aulas práticas, orientando o professor na aplicação destes preceitos pedagógicos, todavia estas orientações nem sempre eram suficientes para fundamentar a prática pedagógica aos princípios da Pedagogia Moderna.

Ao investigar aspectos da cultura escolar do Grupo Escolar Balduino Cardoso pretendeu-se evidenciar a ideia de que, assim como a sociedade, a escola é um

espaço complexo e plural, na qual as relações sociais são demarcadas por aceitação, recriação, resistência. As reflexões dessa tese contaram com os escritos do historiador Roger Chartier, os quais permitiram olhar as fontes na tentativa de analisar a escola pelas lentes da história cultural, permitindo ampliar a compreensão sobre o seu funcionamento interno, além de buscar entender o discurso dos sujeitos sociais e suas práticas culturais.

Esse foi o fio condutor dessa tese, sendo possível inferir que com base em seus estudos pode-se responder ao problema que consistia em discutir como as representações da Pedagogia Moderna sistematizadas pelo Estado de Santa Catarina foram apropriadas à prática pedagógica do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Desvelou-se que as representações e práticas pedagógicas indicadas pelo Estado de Santa Catarina foram apropriadas de modos variados, pois a materialização da Pedagogia Moderna e o modo de sua apropriação pelo Grupo Escolar Balduino Cardoso demonstravam assimilação e resistência.

Enfim após a realização deste estudo afirma-se que em Santa Catarina, os embates entre o antigo e o moderno, entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Moderna permearam a organização da escola primária. Nesse sentido esse estudo transitou por dois caminhos: um caminho pautou-se na discussão político-ideológica, expressada nas políticas públicas e outro trajeto enveredou-se para a discussão sobre a vertente didático-metodológica, amalgamada à prática pedagógica. Esse embate foi matizado pela simultânea presença de práticas e políticas alinhadas aquilo que se convencionou chamar de tradicional bem como daquilo que é apresentado como vinculado à Pedagogia Moderna em suas expressões no Brasil. A implantação de práticas de um tipo ou de outro parece estar mais determinada pelos aspectos formais de aplicação de cada professor e provenientes da sua formação, do que ser oriundo das políticas educacionais então exaradas ou do debate teórico entre as duas vertentes teórico metodológicos, segmentos, a despeito do controle desejado pelo serviço de inspeção escolar e das paradoxais exigências legais.

Na condição de pesquisadora torna-se um desafio desbravar-se no campo documental, pois se assumiu como compromisso perante a academia e a sociedade alavancar por meio das descobertas uma visão mais apurada e minuciosa, onde se detalhou aspectos do construtor da história e dos diferentes olhares possíveis referentes ao objeto investigado. Diante desse desafio, afirma-se que como resultado

dessa pesquisa, pretendeu-se revelar algumas facetas da educação da região de Porto União-SC, assim como estabelecer perspectivas de que outras investigações possam ser objetivadas.

REFERÊNCIAS

ÀVILA, V. **Instrumentos de civilidade e progresso “Instrução” Primária em Santa Catarina e São Paulo (1920-1935)**. Disponível em: sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe/pdf/01%Estado%PolíticasEduacionais%nahistória daeducação%Brasileira, 2013. Acesso em: 20/10/2014.

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

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v.10, t.1. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. II, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). **Lições de coisas**. v. XIII, t. I, 1886. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. v.10, t.2 (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. MACHADO, M. C. Fontes e História das Instituições Escolares o projeto educacional e Rui Barbosa no Brasil, 1942. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados 2004. (Coleção Memória da Educação).

BASTOS, M. H. C. Introdução verbete Laicidade. BUISSON, F. Verbetes Laicité/Laicidade. Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1897, p. 1469-1474). **História da Educação**. Pelotas: Asphe, (v. 14, nº. 32, 2010, p. 267-276).

_____. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo RS: EDIUPF, 1999.

BRADBURY M; As cidades do modernismo. In: BRADBURY M; MCFARLANE, J. **modernismo geral**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

_____. BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

BEIRITH, A. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 156-168,

jul./dez. 2009.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação: arquitetura e espaço escolar**. São Paulo; Cortez, 2005. (p. 95-140).

_____. A arquitetura escolar na *Belle Époque*: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926). In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 103-128).

_____. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História** (São Paulo) v.30, nº.1, p. 397-411, jan/jun 2011.

BERMAN, M. Introdução. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés, A. M. L. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERSTEIN, S. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, C. *et.al.* **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Livro didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOMBASSARO, T. O movimento da Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino (1930). **Caderno de História da Educação**. v. 8, n. 1, jan./jun. 2009, p. 221-228.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Razões práticas**: 3.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Escritos da Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **La Distinción. Critérios y bases sociales del gusto.** Madrid; Taurus, 1998.

BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** V.1. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28750. Acesso em 04/06/2014.

BUISSON. Conférence sur enseignement intuitif. Conférences Pédagogiques faites aux instituteurs délégués à 1^a Exposition Universelle de 1878. Paris: Ch. Delagrave, 1897. In: STEPHANOU, M. B; M. H. C. (Orgs.). O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALKINS, N. Método de Conhecimento e Método de Ensino. In VALDEMARIM, V. T. **Estudando lições de coisas.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Primeiras lições de coisas:** manual de ensino elementar para pais e professores. Tradução: Rui Barbosa e Prefácio Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Obras completas de Rui Barbosa, v. XIII, 1886, t.I).

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Trad. LORENCINI Á São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A escola, a república e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH - Série historiografia).

_____. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924/1931). Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924/1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. A caixa de utensílios e a Biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL; HILSDORF (Orgs.). Brasil 500 anos: **Tópicos em História da Educação.** São Paulo: USP, 2001.

_____. Reforma da Instrução Pública. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L; LOPES E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Nacionalismo e educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. In: NÓVOA, A; DEPAEPE, E. V. & ARANGO, D. S. (Eds.) **Para uma História da Educação Colonial**. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Educa e Autores, 1996.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o Imaginário da República no Brasil. 20.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, C. H. O nascimento da educação republicana. In: GATTI FILHO, D. (org.) **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia: AutoresAssociados/EDUFU, 2005.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jseús Anaia Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, janeiro/abril, 1991. IEA-USP. 1991.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1994.

_____. **A ordem dos Livros**. Porto e Lisboa: Codex, 1997.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. O mundo como representação. In: **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

_____. **A história ou a Leitura do Tempo**. (Trad.) ANTUNES, C. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Paris: *Histoire de L'educacion*, n. 38, 1988. In: SILVA, F. C. de. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Curitiba, PR: Educar em Revista, 2006.

CORDOVA, M. J. W. Tinguís, Pioneiros e Adventícios na Mancha Loira do Sul do Brasil: **o discurso regional autorizado de formação social e histórica paranaense**. (Tese de Doutorado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2009.

CORDOVAN, F. M de. **Porto União da Vitória: um rio em minha vida**. União da Vitória. FACE, 2001.

CORREIA, A. M. M. **A Secretaria de Justiça e sua relação com a Educação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985.

COSTA, D. A da; J. P. de. Repositório Institucional de fontes para a História da Educação Matemática na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Anais do I Encontro Nacional de História da Educação**, Vitória da Conquista: UESB, v.1. 2012.

_____. O cenário da Instrução Pública em Santa Catarina e o Ensino da Aritmética: O repositório Institucional de Fontes. Disponível: Revista Online: **Caminhos da Educação Matemática**, (v.1, nº. 1, ISSN: 2358-4750).

CREMA, E. C. **“Se fica o trem me pega se correr eu passo fome”**: a ferrovia e a modernização no conflito do Contestado. 1912 - 1916. 2011. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. **Se fica o trem me pega se correr eu passo fome. O papel da modernidade, “dos Trilhos ao Trem” na Guerra do Contestado**. In.TONON.E.(org.) Centenário do Movimento do Contestado. Palmas: Kayganguê, 2012. (Coleção Vale do Iguaçu, n.102).

CURY, C. R. J. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.). **História e Memória na Educação no Brasil**. V. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. Reformas Educacionais no Brasil In: SAVIANI, Demerval. **Estado e Políticas na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

DALLABRIDA, N. Escolas Paroquiais as PUCs: República, recatolização e Escolarização. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. **História e Memória na Educação no Brasil**. V. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. (70-86).

_____. (org.). **Mosaico de escolas**: modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DAROS, M. D. das. **A formação de professores da escola de Santa Catarina**. Disponível em: www.portalanpedsul1998/Educacao_e_historia/Trabalho/10_23_41_a_formacadeprofessores.pdf. Acesso em: 10/05/2014.

ESCOLANO, A. B. **La historia de la educación después da posmodernidad**. IN BERRIO, Julio Ruiz (org). La cultura escolar de Europa. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FARIA FILHO; L. de. O Processo de escolarização em Minas Gerais: questão teórico-metodológica e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. de Lima (org.). **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (p. 77-97).

_____. Processos de Escolarização no Brasil: Algumas considerações e perspectivas de Pesquisa. In: MENEZES, M. C. (org.) **Educação, Memória e História**: Possibilidades, Leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Dos pardieiros aos palácios: **cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. (org.). A infância e sua educação: **materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; VEIGA, G.; LOPES, E. M. T. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FEBVRE, L. **A Europa**: gênese de uma civilização. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2004. (332p.)

FERRIÉRE, A. **A lei biogenética e a escola ativa**. Tradução de Noemy Silveira. Ed. Companhia Melhoramentos, 1929. (Biblioteca de Educação).

_____. **A Escola Activa**. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas, 1934.

_____. **A escola Activa**. Lisboa: Aster, 1965.

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: EDUFSC, 1991.

FIORIN, J. L. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo. Cortez, 2009.

FREITAG, B. **Habermas e a filosofia da modernidade (1973)**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FONSECA, T; LIMA, N. História da educação e história cultural. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T; LIMA, N. (org.). **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTES, Henrique da Silva. **Cartilha popular**. Florianópolis: Cysne, 1920.

_____. **Primeiro Livro de Leitura**. Florianópolis: Cysne, 1921. (Série Fontes)

_____. **Primeiro Livro de Leitura**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. (Série Fontes)

_____. **Segundo Livro de Leitura**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945. (Série Fontes)

_____. **Terceiro Livro de Leitura**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1929. (Série Fontes)

_____. **Quarto Livro de Leitura**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1930. (Série Fontes)

GALLEGO, R. C. de. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária – incessantes negociações (1846-1890). In: VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleomara Maria (Orgs). **História das Culturas Escolares**. Vitória Espírito Santo: EDUFES, 2010.

GARCIA, S. **Olavo Bilac**: cronista dos tempos modernos. 2009.

GASPARI, L. T. **Educação e memória**: imagens femininas nas Gêmeas do Iguaçu nos anos 40 e 50. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

_____. **No tempo dos trens nas Gêmeas do Iguaçu**: uma viagem ao passado. União da Vitória, PR: FAFIUV, 2011. (Coleção Vale do Iguaçu).

_____; GOHL, J. W; MARTINS I. C. (org.) **Fragments de memória, trechos do Iguaçu**: Olhares e perspectivas de História Local. União da Vitória: FAFI/UV, 2008. (Coleção Vale do Iguaçu).

_____; RIBAS, J; MUNCINELLI, O. (Orgs.) **Um estudo da história da cidade**. União da Vitória, 1990.

GHIRALDELLI, P. J. **Introdução à educação escolar brasileira**: história, política e filosofia da educação São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Infância, escola e modernidade. In: LIBANEO, J. C. **Pedagogia e Modernidade**: presente e passado da escola. São Paulo: Cortez. Curitiba: UFPR, 1997.

GONDRA, J. G; SCHENEIDER, O. (org.). Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial. IN SCHMIDT, L. **Educação e instrução na Província de Santa Catarina. Vitória**: EDUFES, Coleção Horizonte da Pesquisa em História da Educação no Brasil. v. 3, 2011. (p.425-452)

_____. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPO ESCOLAR BALDUÍNO CARDOSO. ROMÁRIO, J. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 -1938. (01 de maio de 1919, p.4-6).

_____. ROMÁRIO, J. Termo de Visita nº 5. Porto União; Santa Catarina, 1919 -1938. (09 de outubro de 1919, p.18).

_____. MOREIRA. J.M. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 -1938. (30 de setembro de 1920, p.25).

_____. BEZERRA, L. S. L. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3 Porto União; Santa Catarina, 1919 -1938. (30 de novembro de 1922, p.7).

_____. GONZAGA, C. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919-1938. (12 de dezembro de 1928, p.8).

_____. MILLIS, H. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (25 de outubro de 1929, p. 10-12).

_____. BARBOSA, E. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (11 de junho de 1932, p. 12).

_____. BARBOSA, E. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (13 de março de 1933, p. 15).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (17 de março de 1934, p.18-20).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (30 de abril de 1935, p.18; 23-24).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (21 de setembro de 1936, p. 28).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 3. Porto União; Santa Catarina, 1919 – 1938. (32 de agosto de 1938, p.44).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº. 13. Porto União; Santa Catarina, 1940 – 1953. (15 de agosto de 1940, p.16).

_____. Plano de Aula. Porto União; Santa Catarina, 1941. (p. 172; 219-220). Arquivo Público de Santa Catarina.

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Reunião Pedagógica nº. 08. Porto União; Santa Catarina. 1951-1957 (03 de julho de 1954, p.27).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Reunião Pedagógica nº. 08. Porto União; Santa Catarina. 1951-1957 (31 de agosto de 1957, p.18).

_____. DOMIT, J. C. Relatório Anual. Porto União; Santa Catarina, 1944 – 1950. (12 de dezembro, de 1944, p. 2-3; 7-8).

_____. DOMIT, J. C. Relatório Anual. Porto União; Santa Catarina, 1944 – 1950. (30 de novembro, de 1945, p.5; 10-15; 23; 34-35; 40).

_____. DOMIT, J. C. Relatório Anual. Porto União; Santa Catarina, 1944 – 1950. (30 de novembro de 1946, p.12).

_____. DOMIT, J. C. Relatório Anual. Porto União; Santa Catarina, 1944 – 1950. (15 de novembro de 1948, p.5; 10-12; 25).

_____. DOMIT, J. C. Ata de Reuniões Pedagógicas. Porto União; Santa Catarina, 1951-1957. (13 de dezembro de 1953, p.20).

_____. WAGENFÜHR G. Ata de Reuniões Pedagógicas. Porto União; Santa Catarina, 1951-1957. (30 de março de 1954, p. 2; 27).

_____. WAGENFÜHR G. Livro de Visitas de Autoridades Escolares. Porto União; Santa Catarina. (22 de maio de 1957, p. 3; 18).

GUIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

HABERMAS, J. Legitimations proleme des Spatkapitalismus. Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag. I **A crise de legitimação do capitalismo Tardio**. 1973. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, (Trad. em português), 1980.

HEGEL, Erna. Grupos Escolares a Educação em Santa Catarina no Século XIX. Comunicado Apresentado pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. In. Comunicado Apresentado pelo Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso - **Revista da Associação de Amigos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina** nº. 37. (18 de outubro de 1941, p.17-18).

HEISS, A. Monumentos Históricos. In: RIBEIRO, E. D. **Cinquentenário de Pôrto União**: coletânea. Porto União: UNIPORTO, 1967.

HERTZBERGER, H. **Lições de arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Carlos Eduardo Lima Machado, 1996.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**; Leituras. São Paulo: Thomson, Learning Edições, 2003.

_____. O aparecimento da escola moderna: **uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HÖELLER, S. A. **Escolarização da Infância Catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR, 2009.

_____. **Os Programas de Ensino para as Escolas Públicas Catarinenses nas Reformas Educacionais de 1910 e 1913**. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe. Acesso em 28/02/2014.

HORBATIUK, P. **A colônia ucraniana de Mallet**: núcleo de preservação e irradiação de padrões de cultura ucraniana (estudo de caso). Porto Alegre, 1983.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IHLENFELD, R. **A presença da cultura alemã sobre o pensamento pedagógico do Colégio Teuto-brasileiro de Porto União/SC e sua influência sobre o imaginário dos alunos 1930-1938**. Monografia de especialização pela UNIUV. Porto União, 2011.

INÁCIO FILHO; SILVA, M. Ap. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930); CURY, C. R. J. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e Políticas educacionais na história brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. Coleção Horizontes da Pesquisa em história da educação no Brasil (v.2).

JORNAL O COMÉRCIO, Porto União, (SC): 1933 -1935 1941.

JORNAL MISSÕES, Porto União, (SC): 1910 1930.

JORNAL A VOZ DO OESTE, Porto União, (SC): 1926, 1929, 1930.

JULIÁ, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, nº 1 jan/jun, 2001.

KREUTZ, L. A Educação de Imigrantes no Brasil. IN:VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, Luciano; LOPES E. M. T. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

KOHL, D. A.; KOHL, R. C. **Santa Catarina**: da ocupação tardia à industrialização “precoce”. In. ZOTTI, S. A. (org.). História faz História: contribuições ao estudo da História Regional. Concórdia, SC: UnC; HISED, 2006. (p.21-41).

KONDER, A. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina em 22 de julho de 1927 pelo Dr. Adolpho Konder, governador no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1927. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u982/000061.html>. Acesso em 21 jul. 2013.

KOSSOY, B. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEFEBVRE, H. **Introdução a Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Cap. 7: Notas Sobre a Cidade Nova. Ed. UFMG, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

_____. **Documento/Monumento**. Enciclopedia Einaudi, Porto: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, v. 1, p. 95-106, 1985.

LIBÂNEO, J. C.. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Guarido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

LOURENÇO FILHO, R. C. B. Notícia Bibliográfica de Lourenço Filho. In: _____. **Um educador brasileiro**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

_____. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil.In: VIDAL, D. **Escola Nova e Processo Educativo**.4.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

MACHADO, M. C. Fontes e História das Instituições Escolares o projeto educacional e Rui Barbosa no Brasil. In LOMBARDI, J. C. **Rui Barbosa - Pensamento e Ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas: SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação casa Rui Barbosa. 2008.

_____. O decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate. A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil v. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, P. P. **Lideranças do Contestado**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

MILLIS, H. **Monografia de Porto União**. Palmas: Kayganguê, 2002. (Coleção Vale do Iguaçu, n. 73).

MONARCHA, C. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília, Inep: MEC, 2001.

MORAIS, C. M de. **Reformas de ensino, modernização administrativa e experiência de Francisco Campos: anos 1920 e 1930**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

MOREIRA, M. L. P. **Educação e transformação em Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro: PUC, 1981.

NASCIMENTO, M. I. (org). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).

NEVES, F. M. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)** Tese de Doutorado–UNESP, Assis 2003.

NÓVOA, A. Prefácio. IN: BARROSO, J. **Os liceus: organização pedagógica e administrativa (1836-1960)** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkin/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995. V1.

NOBREGA, P. **Orestes Guimarães e as Questões Educacionais de sua Época:** da Direção do Colégio Municipal de Joinville à Reforma do Ensino Catarinense de 1911. Completar o artigo publicado em 2011.

_____. Poder Oligárquico, Nacionalização e Imigrantes no ensino público: **Modernização do Ensino Primário em Santa Catarina (1910-1930)**. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NUNES, C. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO; VEIGA; LOPES. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, M. **Cartilha Analítico Sintética**. São Paulo: Melhoramentos, 1916.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PANDOLFI, D. (Org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PARANÁ. Mensagem do Governador do Estado do Paraná ao Congresso Legislativo do Estado. Curitiba. Imprensa Paranaense. (13 de novembro de 1895, p.36). Disponível: <http://www.crl/brazil.br>. Acesso em fevereiro de 2014.

PERES, E. A Escola Ativa na visão de Adolpho Ferrière Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPANHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e Memória da Educação no Brasil**, vol. III: Sec. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 (p.114-123).

_____. A escola graduada no rio grande do sul no início do século XX: a implantação de um novo modelo e de uma nova cultura escolar. In: VIDAL, D.; SCHWARTZ, C. M. (Orgs). **História das Culturas Escolares**. Vitória Espírito Santo, EDUFES, 2010.

PETRY, M.G; GASPAR, V. L. Inovação Material e Formação de Professores: **o lugar do museu escolar nos currículos da escola normal e grupos escolares de Santa Catarina (1900-1950)**.

Disponível em: [www.sbhe/novo/congresso/sbhe7/pdf/patrimonioeducativo/ecultura material](http://www.sbhe/novo/congresso/sbhe7/pdf/patrimonioeducativo/ecultura%20material). 2013. Acesso em: 15/10/2014.

PIAZZA, W. **Santa Catarina: sua história**. Florianópolis: Lunardelli, 1983.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Reforma educacional: **uma política sociológica do conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTO UNIÃO. Acta da sessão de instalação do Município de Porto União, Estado de Santa Catarina (5 de setembro de 1917).

_____. Livro nº. 3 de Contratos Diversos 1917-1971- Lei nº. 1.147 de (25 de agosto de 1917, p. 4-7).

_____. Livro nº.10 - Resoluções e Portarias 1917-1927 – Projeto 12ª Dimensão Territorial de Porto União. (18 de novembro de 1918 p. 5 -7).

_____. Livro nº. 13 - Decretos Municipais, 1935-1936 - Decreto nº. 03 (de 30 de novembro de 1935, p.3).

_____. Livro nº.13 - Decretos Municipais, 1935-1936, - Decreto nº. 02 (de 05 de novembro, de 1935, p. 1-2).

_____. Planta Baixa do Prédio do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, 1981.

PRIORI, M. D. (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

PROCHNOW, D. M. P. de. Lições de Fé. **A Série Graduada de Leitura Fontes no Contexto da Reforma Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. ; TEIVE, G. As Lições dos Grupos Escolares: **um estudo sobre a Incorporação do Método de Ensino Intuitivo na Cultura Escolar dos primeiros Grupos Escolares Florianopolitanos (1911-1935)**. Congresso – SBHE, 2011.

PYKOSZ, L.C. **A Higiene nos Grupos Escolares Curitibanos**: Fragmentos da História de uma disciplina escolar (1917-1932). Dissertação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, 2007.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1981.

RENK, V. E. **Aprendi falar português na escola!** O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. (Tese em Educação), Setor História e Historiografia da Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis, Santa Catarina, (1937, p. 2).

RIBAS, J. O. União da Vitória Centenária. In: SEBBEN, U. (org.). **Um estudo da história de União da Vitória**. Porto União: Uniporto, 1992. (Coleção Vale do Iguaçu, nº.62).

_____; TELES, V. (org.) **Folclore Itinerante da Epopeia do Contestado**. Irani: Artes Gráficas, 1998.

RIBEIRO, E. D. **Cinquentenário de Pôrto União**: coletânea. Porto União: UNIPORTO, 1967.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RIESEMBERG, A. **A instalação humana no Vale do Iguaçu**. Curitiba: Max Roesner Ltda, 1973.

ROMANELII, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 11 ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

SACRISTAN, G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Coleção de Leis Provinciais. 1835 a 1840. BPSC.

_____. Relatórios do presidente da província. 1835 a 1845. BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em 15/03/2014.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. Relatório apresentado ao

Governador do Estado de Santa Catharina, Dr. Fellipe Schmidt. Florianópolis, Typ. D'O Dia Livraria Moderna, 1900.

_____. Lei nº. 636 de 12 de setembro. Florianópolis, 1904.

_____. Lei nº. 765 de 17 de setembro. Florianópolis, Gabinete da Typographia Natividade, 1907.

_____. Relatório apresentado Ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, de 20 de abril de 1907.

_____. Mensagem lida pelo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado, na 2ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo em 02 de agosto de 1908.

_____. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente de Joinville, em 20 de abril de 1909.

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

_____. Mensagem lida pelo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado, na 3ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo em 16 de agosto de 1909.

_____. Parecer sobre a adoção das Obras Didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos- Governador do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia. 1911

_____. Escola Normal Catarinense. Programa de Admissão. Decreto, nº. 572, de 25 de janeiro de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typografia D' O Dia, 1911.

_____; COSTA, Caetano Vieira da. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei nº. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911.

_____. Regulamento da Instrução Pública. Decreto nº. 585, de 10 de abril 1911. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa

Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n°. 587 de 22 de abril de 1911.

_____. Decreto n°. 593 de 11 de maio de 1911, mandado observar o Regulamento da Escola Normal. Florianópolis: Gabinete da Typografia D' O Dia.

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

_____. Relatório apresentado ao Exmº - Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente-coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia. D'O Dia, 1911.

_____.Relatório apresentado ao Governador Vidal Ramos. In: Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de Julho de 1912 pelo Governador Vidal Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia.

_____. Programa de Ensino para o Ensino Primário: Grupos Escolares e Escolas Isoladas, 1913.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública. Florianópolis: Oficinas a vapor da Imprensa Oficial, 1913.

_____. Decreto n°. 792 de 02 de maio de 1914, Programa de Ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas.

_____. Regulamento da Instrução Pública. Decreto n°. 794, de 02 de maio de 1914. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. Regimento Interno dos Grupos Escolares. Aprovado e mando observar pelo Decreto n°.795, de 02/05/1914. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. Synopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Exmo. Sr. Major João de Guimarães Pinho, presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o Governo, no dia 20 de junho de 1914.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Vidal Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Régis. Florianópolis: Typographia da Livraria Central. 1914.

_____. Decreto n.º. 796 de 02 de maio de 1914. Divisão da graduação do ensino público. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. Secretaria Geral dos Negócios do Estado de St. Catharina, Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos Governador do Estado pelo secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Florianópolis, Typ. da Livraria Central, 1914.

_____. Relatório apresentado ao Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado, pelo Dr. Fulvio Aducci, Secretário Geral dos Negócios do Estado, em 01 de julho de 1915. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Lei n.º 1.044 de 14/09/1915. Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública. Florianópolis: . Florianópolis, Typographia. D'O Dia, 1911.

_____. Relatório de Inspeção a 25 Escolas Isoladas, apresentado pelo Inspector Escolar José Duarte de Magalhães, ao Exmº Sr. Dr. Secretário Geral dos Negócios do Estado, em 11 de dezembro de 1916. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

_____. Regulamento das Escolas Reunidas Decreto n.º. 929 de 5 de abril de 1916. Florianópolis: Oficinas a elect. da empresa D'O Dia. 1916.

_____. Lei n.º. 1.147 de 25 de agosto de 1917. In: Coleção de Leis Decretos e Resoluções e Portarias. Florianópolis, SC: Oficinas da Imprensa Oficial, 1917. (p.6-9).

_____. Secretaria Geral dos Negocios do Estado de S. Catharina. Relatorio apresentado ao exmo. Sr. Genenral Felliipe Schmidt Governador do Estado pelo dr. Fulvio Coriolano Aducci Secretário Geral. Florianopolis. Emp. D' O Dia, 1918.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de setembro de 1918, pelo General Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catharina.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 16 de julho de 1919 pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz, Vice-Governador, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.

_____. Programma de Ensino dos Grupos Escolares. Aprovado pelo decreto nº 1322 de 29 de janeiro de 1920. Florianópolis: Oficinas a elect. Da Imprensa Oficial, 1920.

_____. Mensagem enviada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1921, pelo Engenheiro Civil Pedro Hercílio da Luz, Vice-Governador no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catarina.

_____. Decreto nº 1944, de 27 de fevereiro de 1926. Collecção de Decretos e resoluções de 1926. Florianópolis: Gab. Typ. Brasil, 1930. (p. 17-18).

_____. Decreto nº. 2017 de 19 de janeiro de 1927. In Coleção de Leis, Decretos e Resoluções de 1927. Florianópolis, SC: Thyp. Livraria Moderna, 1928. (p.58-59).

_____. Programa de Ensino para Grupos Escolares. Florianópolis: Typographia da Livraria Moderna, 1928.

_____. Decreto nº. 2176, de 22 de junho de 1928. Collecção de Leis, Decretos e resoluções de 1928. Florianópolis: Off. Graphics da Escola de A. Artífices, 1929.

_____. **Nacionalização do Ensino Primário:** um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina, Blumenau: Typografia Carl Wahle, 1929.

_____. Decreto nº. 2186, de 21 de julho de 1928. Aprovação de novas obras didáticas.

_____. Decreto nº. 2176, de 22 de julho de 1928. Estabelece atribuições da diretoria de instrução e dos inspetores escolares. Collecção de Leis e Decretos e resoluções de 1928. Florianópolis: Off. Graphics da Escola de A. Artífice, 1929.

_____. Decreto nº. 398, de 26 de julho de 1933. Cria duas novas Circunscrições Escolares.

_____. Decreto n.º 713 de 08 de janeiro de 1935. Expede nova Reforma de Ensino do Estado de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado.

_____. Carta escrita pelo Diretor de Instrução Pública: Luiz Sanches Bezerra da Trindade, em 14 de fevereiro de 1935. In: BARBOSA, Elpídio. Coleção de Leis. Livro, 7.7. Acervo do Museu da Escola Catarinense.

_____. Mensagem, apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo Governador Nereu de Oliveira Ramos, Florianópolis, Imprensa Oficial, (s.d, p. 23).

_____. Decreto nº. 714 de 03 de março de 1939: Expede Regulamento para os Grupos Escolares. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1941. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. Decreto nº. 2.991 de 28 de abril de 1944, que aprova instruções para as Associações Auxiliares da Escola.

_____. Decreto nº. 298 de 18 de novembro de 1946, que expede a Lei Orgânica do Ensino Primário.

_____. Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Expedido pelo decreto nº. 3.732 de 12 de dezembro de 1946. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.

_____. Estabelece o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar Estado de Santa Catarina. Expedido pelo decreto nº. 3.733 de 12 de dezembro de 1946. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.

_____. Regulamento para os grupos escolares. Expedido pelo Decreto nº. 3.735/1946.

_____. Planos de Aula dos Grupos Escolares do Estado. Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. Porto União. (1941, p.219).

_____. Planos de Aula dos Grupos Escolares do Estado. Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso. (1945, p.40).

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Relatório do Deputado Elpídio Barbosa sobre setor educacional catarinense, 1940-1950- Florianópolis, 1951.

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

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Eduem, 1998.

_____. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas Conferências pedagógicas do século XIX. (2003). Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em 20/01/2014.

_____. Trabalho Didático E Escolarização Primária: fontes para a História da Educação no final do Império. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, (nº.35, p. 220-229, set. 2005 - ISSN: 1676-2584).

_____. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. BASTOS; M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. Artigos. **Navegando na História da Educação Brasileira**. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>. Acesso em: 10 de fev. de 2013.

_____. **Método Intuitivo e Lições de Coisas**: saberes em curso nas Conferências Pedagógicas do século XX. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 10/10/2013.

_____. Das Normas Prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau et. **Práticas Escolares e Processos Educativos**; currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória Espírito Santo, EDUFES, 2010.

_____; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, Autores Associados, 2006. (Coleção da Memória).

SCHMIDT, L. L. **A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina**. UFSC, 1996. (Dissertação de Mestrado).

_____. Educação e Instrução na Província de Santa Catarina. In: SCHNEIDER, O. (org.), **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial** (Brasil, 1882-1889). Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; v.3).

SEGAWA, H. **Ao amor do público**: jardins no Brasil. São Paulo: Studio Nobel. FAPESP, 1996.

SIGWALT, T. Registro de visita. In: **Livro de Registros de visitas às Escolas Reunidas**. Porto União, 1919.

SILVA, A. P. da. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **ANAIS. IX ANPED SUL**, 2012.

SILVA, J. J. C. da. **Apontamentos Históricos de União da Vitória: (1768 – 1933)**. Curitiba: Max Roesner, 1933.

_____. **O Contestado diante das carabinas**. Curitiba: Globo, 1920.

SILVA, V. L. G. da. **Minha escola, Minha classe, Meus alunos**: sentidos da profissão docente do ensino primário. Disponível em:
www.27reuniao.anped.org.br. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. **Sentidos da Profissão Docente**: Estudos comparados acerca da Profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. Tese apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da USP, 2004.

_____. **Vitrines da República**: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos Escolares. Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2006, (p. 341 – 376).

SILVA, V. A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, M. A. da. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

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

_____.; FARIA FILHO, L. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 51, novembro/2000.

_____. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. SP: Cortez, 2008.

_____. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Fernando de Azevedo e a reconstrução do sistema educacional de São Paulo em 1933: sentidos e alcances de um projeto de reforma. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). **As manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)**. Uberlândia: Edufu; Campinas: Autores Associados, 2011.

_____.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. F. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

STEPHANOU, M. H. História e Memórias da Educação no Brasil- Séc. XX. Vol. III.. In: PERES, E. **A Escola Ativa na Visão de Adolphe Ferrére Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. História e Memórias da Educação no Brasil- Séc. XX. Vol. II. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Os Decretos de Leôncio de carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate a criação da escola para o ovo no Brasil no século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

_____. História e Memórias da Educação no Brasil- Séc. XX. Vol. II. In: SCHELBAUER, Anaete Regina. **O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUNAY, V. **Paisagens brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 1926.

TEIVE, G., M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

_____; SILVA, V. L. G. Grupos escolares criação mais feliz da República? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 31 – 53, jan. / jun. 2009.

_____; DALLABRIDA, N. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. A Escola Normal Catarinense sob a Batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaicos de escolas**: modos de educação em Santa Catarina e Primeira República. Florianópolis; Santa Catarina: Cidade Futura, 2003, (p. 221 – 252).

_____. Como se fabrica uma professora moderna? Apropriações da reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In: VIDAL, D.; SCHWARTZ, C. M. (org.). **História das Culturas Escolares**. Vitória Espírito Santo, EDUFES, 2010.

_____. **Professor Orestes Guimarães**: porta voz do progresso e da civilização. Disponível em: www.periodicos.udesc.br, (v. 7, n. 1, 2006). Acesso em 9 nov. 2013.

_____; J.V.T.; PRATES, F. R. O. Associações Escolares - Vestígios de sua incorporação na cultura dos grupos escolares Lauro Muller e Alberto Torres (1946-1956). In: IX ANPED SUL- IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPEdSUL- IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

_____. **Manual de lições de coisas de Norman Calkins**: produzindo professores para tecer a República em Santa Catarina. Disponível em: www.she.org/congressos. Acesso em 10 jul. 2013.

_____; VALDEMARIM, V. T.; HANDAM, J. C. **Ideias em movimento**: apropriações do método de ensino intuitivo nas reformas da instrução pública de Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo (1906-1920). Artigo. Disponível em: www.periodicos.ufsc.edu.br, (v. 2, n. 3, 2009). Acesso em 10 fev. 2014.

THOMÉ, N. **Primeira história da educação escolar na região do Contestado**: da instrução das primeiras letras no tempo do Império à conquista do Ensino Superior nos Anos Dourados. Caçador: UnC/Museu do Contestado, 2002.

_____. **Uma nova História para o Contestado**. Universidade do Contestado/Museu do Contestado, 2004 (Coleção memória do Contestado).

_____. **Trem de ferro**: a ferrovia no Contestado. Caçador: Impressora universal Ltda, 1980.

_____. Uma abordagem sobre escola, linguagem e nacionalização no Contestado, em Santa Catarina, na primeira metade do século XX. In: SCHELBAUER, A; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação).

TONON, E. **Ecos do Contestado**: rebeldia sertaneja. Palmas: Kaygangue, 2002.

_____. As cidades de Porto União da Vitória no Contexto do Movimento do Contestado. In: MARTINS, I. (org.) **Fragmentos de Memória Trechos do Iguaçu**: Olhares e Perspectivas de História Local. União da Vitória: FAFI/UV, 2008. (Coleção Vale do Iguaçu, n.81).

_____. **Os monges do Contestado**: permanências das predições e rituais no imaginário. Palmas, PR: Kaygangue, 2010.

_____; LIMA, R. **Contestado**: a hermenêutica da fotografia. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 2012.

VANDEMARIN, V. T. **Lições de coisas**: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. Caderno CEDES. Campinas: v.52 - 2000 (p.74-87).

_____. **Estudando as lições de coisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA, C. G; FONSECA T. N. L. de. **História e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

_____. Educação estética para o povo. In: FARIA FILHO; LOPES. **500 anos de**

educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.

VIDAL, D; ASCOLANI, A. Reformas educativas no Brasil e na Argentina: **ensaios de história comparada da educação** (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Memórias da Educação).

_____. **Grupos Escolares Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, D. G. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Escola nova e processo educativo. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L.; LOPES, E. M. T. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; FARIA FILHO, L. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira e História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

VIÑAO, F. A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da Educação: arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). USP, São Paulo, 1992.