



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

da Silva Freire, Ana Paula; Valdir dos Santos, Ademir  
Políticas e práticas na escola primária catarinense (1911-1945): pedagogia tradicional ou  
escolanovista?

EccoS Revista Científica, núm. 34, mayo-agosto, 2014, pp. 197-213

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71532890012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1911-1945): PEDAGOGIA TRADICIONAL OU ESCOLANOVISTA?

POLICIES AND PRACTICES IN PRIMARY SCHOOL  
OF SANTA CATARINA (1911-1945): TRADITIONAL  
PEDAGOGY OR NEW SCHOOL?

Ana Paula da Silva Freire

Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, SC - Brasil  
[anabrandd@yahoo.com.br](mailto:anabrandd@yahoo.com.br)

Ademir Valdir dos Santos

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, SC – Brasil  
[ademir.santos@ufsc.br](mailto:ademir.santos@ufsc.br)

**RESUMO:** Objetivamos caracterizar e discutir o embate entre a pedagogia tradicional e as proposições da educação ou Escola Nova em instituições de ensino primário de Santa Catarina, durante o recorte temporal 1911-1945. São utilizadas fontes documentais que revelam características didático-pedagógicas da atividade escolar: livros didáticos, caderno, termos de visita de inspeção e legislação da época. Os resultados indicam que, neste contexto, permanências e transformações caracterizam a escola primária catarinense, o que se verifica através da identificação tanto de políticas como de práticas que apontam para a convivência entre a pedagogia tradicional e a escolanovista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia tradicional. Escola primária. Escola Nova. Santa Catarina.

**ABSTRACT:** We aimed to characterize and discuss the dispute between traditional pedagogy and the propositions of the New School in institutions of primary education in Santa Catarina during the period 1911-1945. The study is based on documents that reveal characteristics of the didactic-pedagogical school activity: books, school exercise book, terms of school inspection and educational legislation. The results indicate that in this context, continuity and change characterize the primary school of Santa Catarina, which is verified through the identification of both policies and practices that point to the coexistence between traditional pedagogy and the New School.

**KEY WORDS:** Traditional pedagogy. Primary school. New School. Santa Catarina.

A investigação reúne elementos para a caracterização do embate entre a pedagogia ou escola tradicional e a Escola Nova, no cenário catarinense, entre 1911 e 1945. Tem por objetivo identificar e discutir, por meio da análise das vinculações entre políticas e práticas pedagógicas, o impacto na escola primária de uma disputa entre o “velho” e o “novo” em termos de educação escolar.

A metodologia é embasada na análise de documentos como livros didáticos, caderno, termos de visita de inspeção e legislação da época. O recorte temporal proposto é dado por dois aspectos: primeiro, 1911 marca o início da atuação no campo administrativo político-educacional do professor Orestes Guimarães, que preconizou mudanças para a educação em Santa Catarina, propondo, sobretudo nas três primeiras décadas do século passado, diversas “inovações”; já 1945 corresponde ao término do Estado Novo de Getúlio Vargas. As fontes são analisadas mediante autores que tratam das temáticas em foco, discutindo-as sob perspectivas históricas (SANTOS, 2008, 2009; TEIVE, 2008; SAVIANI, 1983, 1988, 2007; CARVALHO, 2002; FIORI, 1991; LOURENÇO FILHO, 1978; HERBART, 1971; AZEVEDO, 1956).

De acordo com alguns aportes teóricos, a difusão internacional da pedagogia da educação nova e sua reconfiguração no Brasil é matizada pela oposição entre a “nova” e a “velha” escola, conjugando elementos seja do plano político como técnico-pedagógicos. Assim:

Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a pedagogia da escola nova parecia tornar disponíveis. Nas apropriações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento da disciplina, organização do espaço escolar etc. (CARVALHO, 2002, p. 378-379).

A penetração da Escola Nova como expressão local do movimento internacional multifacetado intitulado *New School* ou *Éducation Nouvelle* foi intensificada a partir do final do século XIX. Inicialmente, afirma-se que o embate configurado no campo educacional brasileiro tem contornos dados pelas críticas dos escolanovistas brasileiros ao tradicional método jesuítico (SAVIANI, 2007). De acordo com esta premissa, a pedagogia tradicional é fortemente presente até o fim do século XIX, quando surgiram iniciativas no panorama internacional visando implantar e reformular a educação escolar.

Ainda de acordo com Saviani (1983, p. 24-25), uma vertente religiosa de origem medieval caracteriza, sob perspectiva filosófica, a concepção humanística tradicional; já uma vertente leiga, inspirada na constituição dos “sistemas públicos de ensino” em suas características de obrigatoriedade, gratuidade e laicidade é encontrada no

[...] intelectualismo de Herbart que sistematizou o modo como se desenvolveu o ensino nas escolas convencionais. Com efeito, os cinco passos formais do método herbartiano sintetizam os procedimentos didáticos que generalizam e ainda subsistem nas amplas redes oficiais de ensino constituídas desde meados do século passado. (SAVIANI, 1983, p. 25).

Ou seja, a atuação docente tradicional atenderia a passos formais, que na concepção herbartiana correspondem a uma sequência didática: de início o docente transmite clareza na apresentação dos conceitos, em seguida faz um trabalho de associação, sistematização e, por fim, a aplicação. Nas palavras do próprio Herbart (1971, p. 83),

As coisas acontecem em forma de *sucessão*, sendo cada coisa condicionada pela outra ou, pelo contrário, acontecem em *simultâneo*, tendo cada coisa força própria e original, – eis as questões que se aplicam a todas as actividades e a todos os planos, em que se deve conter grande multiplicidade de medidas encadeadas.

Assim, a escola ou (pedagogia) tradicional se fazia presente no contexto escolar brasileiro de modo hegemônico e o movimento renovador

não a extinguiu (SAVIANI, 1983, p. 29). Neste âmbito é enfatizada a exposição de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, apoiada sobre rigidez disciplinar que prioriza a formação moral, bem como a memorização através da repetição. Os conteúdos são apresentados sem relação com o dia a dia do educando, que deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. De modo geral, a instituição tradicional é caracterizada pelo conteudismo, por repetitivos exercícios de fixação de base mnemônica. Ou seja, o conteudismo, o aspecto intelectualista e enciclopédico e o distanciamento dos conteúdos da experiência discente e da realidade social marcam o tradicionalismo (SAVIANI, 1988, 2007).

Trazemos algumas contribuições de Johann Friedrich Herbart, precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, que colaborou para que esta passasse a ser vista como ciência. Mesmo que enraizado numa concepção unilateral, centrada na figura do professor, seu modelo teórico significou um avanço para as escolas religiosas. Sua pedagogia é vista como científica e o laicismo na educação passava a ser uma vertente, propósito este também desejado pelo movimento dos renovadores e fator que aproxima as ideias de Herbart com as da Escola Nova, ao lado do ideal que buscava valorizar a educação para o desenvolvimento humano. Convém sublinhar que há referências à teoria herbartiana alinhando-a à concepção tradicional assim como reconhecendo nela traços escolanovistas.

A proposta herbartiana apresenta a educação como ferramenta fundamental para a formação de uma nação, enfatizando como eixos básicos o desenvolvimento moral e do caráter. De acordo com Herbart (1971), em sua *Pedagogia geral*, a ação pedagógica é orientada por três procedimentos: o *governo*, que compreende o controle da agitação da criança, inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres, cuja finalidade é submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução, significando a ordem, as regras e o controle do comportamento; a *instrução*, principal procedimento da educação, pressupõe o desenvolvimento dos interesses que determina quais ideias e experiências receberão atenção; a *disciplina*, que é responsável por manter firme a vontade educada no caminho e propósito da virtude, preservando a formação do caráter, num processo interno a partir da autodeterminação. Cabe mencionar sua colaboração no desenvolvimento de uma teoria edu-

cacional pautada na formação moral discente. De acordo com Herbart (1971, p. 45), “[...] a perspectiva que põe o aspecto moral em primeiro lugar é, na minha opinião, a principal finalidade da educação, embora não a única e englobante”. Paradoxalmente, este aspecto de seu pensamento não se difundiu no movimento escolanovista por conter traços de um caráter então compreendido como tradicional.

Já as ideias da Escola Nova se apresentavam como inovação. Surgia uma preocupação com a aprendizagem do aluno, visto como ser ativo que observa, questiona, trabalha e resolve problemas, ou seja, é criativo e participativo; o professor passa a ser facilitador, atribuindo significação prática e social aos conteúdos pautada por questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978).

No conhecido texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que veio a público em 1932, o antagonismo entre a escola tradicional e Escola Nova é dado por meio de uma adjetivação que o realça:

Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem), a buscar todos os recursos ao seu alcance (AZEVEDO, 1956, p. 70).

Ainda no Manifesto, documento emblemático do movimento no Brasil, há uma visão sintética que sinaliza como passava a ser visto o processo educativo calcado em conceitos e fundamentos da educação nova, relacionando-o a finalidades sociais, às bases científicas e à atividade do educando:

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, [...] A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova [...] A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (AZEVEDO, 1956, p. 70).

Agora, a principal característica é “aprender a aprender”:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

É entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que aspectos biológicos são respeitados. E as atividades devem ser organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança: “A escola passa a preocupar-se em entender como o aluno aprende” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

Cabia agregar um sentido político à preparação para viver em sociedade, numa formação democrática. A educação devia adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, promovendo um processo ativo de construção do conhecimento.

Tanto quanto a vida animal, a existência mental depende de interação do organismo e do meio físico, como na interação de cada pessoa com o seu grupo, ou ambiente de pessoas, uma coletividade, na qual evolui. À medida que a pessoa se desenvolve, amplia-se também esse ambiente do qual assimila a cultura, vindo depois a dela, participar (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 247).

Aquilo que a Escola Nova anunciava suscitou mudanças no cenário marcado até então pelo tradicional e foi sendo gradativamente traduzido em políticas reformadoras e práticas em vários estados do Brasil. Passa-se agora a discutir o choque entre a renovação e a permanência do tradicional no ambiente da educação escolar em Santa Catarina.

Focalizamos a escola primária catarinense a partir de 1911, quando, sob o governo de Vidal Ramos, se iniciou uma reforma da instrução pública para a qual foi chamado Orestes Guimarães. Este foi incumbido de conduzir a transformação considerando os modelos inovadores de “países adiantados”, com métodos reconhecidos sob a Escola Nova. Conforme Fiori (1991), a legislação implementada por Guimarães visava alterar o ensino público e reorganizar o sistema educacional por meio de uma estrutura administrativa contendo aparelhos de controle centrados na inspeção escolar. Um modelo que se apresentava como sólido, pondo em destaque as obrigações do inspetor escolar, como evidenciava a legislação. Ao serviço de inspeção cabia verificar: livros de escrituração; matrícula e frequência; disciplina e aproveitamento; programa e orientação; aulas; trabalhos manuais; higiene e conservação do prédio; ordem e gosto artístico; material escolar; reuniões pedagógicas, entre outras funções (SANTA CATARINA, 1941a). A referência à disciplina faz lembrar dos preceitos da educação moral herbartiana, emanando uma perspectiva dual que eventualmente oscila entre o tradicional – baseado na passividade e submissão à ação magistrocêntrica – e o moderno – inspirado pela atividade e autonomia com centralidade no corpo discente.

Na esteira do processo de modernização, a Reforma Trindade, de 1935, mexeu na estrutura administrativa e “[...] foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola” (FIORI, 1991,



p. 118-119). Particularmente sob a Era Vargas, um dado que emergiu foi o atrelamento das escolas às campanhas de nacionalização, sendo usadas como *locus* estratégico para a formação infantil conforme os preceitos do governo brasileiro.

Como aliado da pedagogia moderna, o chamado método intuitivo foi proposto como uma das soluções para o combate ao tradicional. Segundo Fiori (1991, p. 81),

[...] seguia a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem. Procurava-se explorar a curiosidade natural da criança e dar-lhe, como ambiente de estudo, prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino.

Para tanto, se devia recorrer insistentemente ao uso dos sentidos: “O contato direto e pessoal [...] com entendimento de que mais fácil compreender e executar o que se vê...” (FIORI, 1991, p. 95).

As modificações para a educação pública catarinense nas primeiras décadas do século passado podem ser, portanto, associadas ao ensino intuitivo. A intuição penetra as relações pedagógicas como “forma de conhecimento direta, clara e imediata, capaz de investigar objetos pertencentes ao âmbito intelectual, a uma dimensão metafísica ou à realidade concreta” (HOUAISS, 2009, p. 1.103). Nesta perspectiva, os alunos são incitados a utilizar os sentidos: ver, ouvir, tocar, cheirar e provar. A experiência do concreto é inerente ao ato educativo. Tal postulado se vê nos termos de visita dos inspetores, onde é comum encontrar recomendações como: “[...] a) habituar os alunos a responderem em sentenças completas; b) **ministrar o ensino da história intuitivamente por meio de mapas e de gravuras;** [...] e) corrigir os defeitos da inflexão de voz na leitura e na linguagem [...]” (ITAJAÍ, 1943, grifo nosso).

Sobre o método intuitivo cabe lembrar sua origem histórica associada ao empirismo de Bacon, às ideias de Pestalozzi e aos conceitos de Calkins em suas “lições de coisas” (cf. TEIVE, 2008, p. 112, 117-118, 131-138).

Nas fontes documentais buscam-se traços da configuração do choque entre a escola tradicional, que era alvo de críticas, e a Escola Nova,

apresentada como renovação. É possível percebê-lo na qualificação do material distribuído às escolas. Um ofício com o inventário do mobiliário da Escola Mista do Escalvado, de 1923, dispõe que aquela instituição tinha “1 **usado** programa de ensino de 1914 – 1 **moderno** programa de ensino de 1920” (SANTA CATARINA, 1923, grifo nosso). A escrita põe em evidência o conflito entre duas versões de programas de ensino, o primeiro caracterizado por um adjetivo que se refere a um “uso” indicando repetição e apego ao atraso, o segundo apresentado como moderno. Considerando-se o começo pela busca da modernização em torno de 1911 e a elaboração e propagação de legislação nos anos que se seguiram, o hiato temporal entre 1914 e 1920 poderia, tacitamente, indicar a mudança de inclinação na direção do novo.

Diversos são os ofícios da Diretoria de Instrução Pública descrevendo o material em uso: “Satisfazendo o pedido de vosso offício nº 136, de 20 de fevereiro p.p. remetto-vos 10 exemplares de Nossa Patria, 10 Geographias, 10 Grammaticas, 10 Arithmetica [...] 30 Taboadas e 30 Cartilhas” (SANTA CATARINA, 1923). Note-se que, embora num contexto pretensamente modernizador, solicitam-se taboadas e cartilhas, geralmente criticadas por propor uma metodologia distante do contexto discente e centrada nos conteúdos. Quanto às cartilhas, vejamos o que foi, paradoxalmente, recomendado pelo inspetor: “Ministrar a leitura à secção C pelo método silábico, de acôrdo com as **instruções da cartilha** Fontes e com a minha orientação prática [...]” (ITAJAÍ, 1938, p. 2, grifo nosso).

As cartilhas mantinham aspectos das metodologias tradicionais de alfabetização, trabalhando a silabação e pedindo contínuas repetições. O embate metodológico se explicita quando as recomendações para a leitura do supostamente inovador Programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais determinam o processo alfabetizador embasado na silabação: “3º – Decomposição oral dos vocábulos em syllabas, de forma que o ouvido dos alumnos se familiarize com os elementos componentes das palavras estudadas. Ex.: casa (cá-sa); copo (co-po), chapéo – (cha-péo); boneca (bo-né-ca)” (SANTA CATARINA, 1926, p. 8).

A adoção desta metodologia para o ensino da língua compunha o quadro de abordagens tradicionais observadas em escolas primárias que solicitavam do professor o uso da gramática-tradução. Na aprendizagem idiomática, a criança deveria aprender e memorizar regras e exem-

plos. Implicava criar listagens de vocabulário e realizar exercícios, uso de regras gramaticais, tradução e ditados. O que se enfatizava era a escrita (SANTOS, 2009, p. 518).

Já um ofício de agosto de 1924, assinado pelo então diretor de instrução pública Henrique Fontes, reitera solicitação à nova direção do Museu Nacional no Rio de Janeiro para que seja enviado material de história natural às instituições catarinenses. Afinal, uma nova escola devia ser nutrida dos avanços científicos disponíveis e a administração perseguia a modernização:

À vista do entendimento verbal que me coube a honra de ter com o ex-diretor desse Museu exmo. sr. dr. Bruno Lobo, em 17 de outubro de 1922 pedi a s. exa. que se dignasse fornecer colleções de historia natural a varias escolas deste Estado, bem como a esta Directoria (SANTA CATARINA, 1924).

Como ilustração que emana inspiração na educação nova temos a recomendação de um inspetor à professora com concepções indicativas de práticas de ensino renovadoras, que faziam referência ao modelo até então adotado na escola e solicitavam: “[...] a) não ensinar a taxionomia, que apenas habilita o aluno a fazer a inútil e árida análise gramatical; b) cuidar para que a leitura do 1º ano não seja feita decoradamente [...]” (ITAJAÍ, 1942). Segundo Lourenço Filho (1978, p. 203), a escola tradicional não entendia outra forma de pensamento: “Para ela havia um pensamento puro, suscetível de organizar-se por ensino verbal quaisquer que fossem as atividades reais dos discípulos”. Partindo da crítica ao ensino tradicional, o modelo renovador projetava uma nova matriz de trabalho docente, indicada nas recomendações da inspeção escolar.

No conjunto de fontes pesquisadas com a intenção de discutir o embate entre o “velho” e o “novo”, matizado por nuances políticas, encontra-se o Decreto n.º 1.944, de 27 de fevereiro de 1926, que aprovou programa determinando o uso de recursos didáticos para as escolas primárias das zonas rurais coloniais. Nele transparece também a questão linguística envolvida naqueles tempos de proposição de práticas pedagógicas orientadas pelo nacionalismo, explicitada na indicação de livros de leitura:

## 2.º ANNO

## LEITURA

1.º- Leitura diária do livro usado **Segundo Livro**, observando-se a pontuação.

2.º- Estudo diário dos synonymos, antonyms e homonyms dos termos mais communs do capítulo lido. Traducção dos termos, dos synonymos, antonyms e homonyms correspondentes.

3.º- Depois do estudo do capítulo, conforme os paragraphos anteriores, isto é, da leitura corrente e do estudo dos principaes termos, o professor fará a recapitulação do capítulo, exigindo a traducção geral do mesmo. (SANTA CATARINA, 1926, p. 3).

Observamos num outro livro didático um dos exercícios propostos solicitando que o aluno completasse frases: “O esporte torna as crianças fortes e sadias. Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....” (VIANNA, 1922, p. 76). Demonstra a metodologia do trabalho tradicional apoiada num recurso pouco atrativo, uma vez que se embasa na repetição.

Já no livro *Minha Pátria: ensino da história do Brasil*, no 2º ano do curso preliminar, há um prólogo em que se percebe orientação metodológica propondo o método intuitivo:

Um dos problemas que muito têm preocupado a atenção dos nossos professores é o do ensino da Historia-patria, no curso primario.

Na realidade, esta disciplina não offerece, por si só, **attractivos á creança**; por isso, **diversos processos têm sido creados**, no intuito de tornal-a amena, de modo a **despertar no alumno interesse e gosto** por tão **util quão necessario** estudo.

Dentre os **processos mais em vóga**, o que vae produzindo algum resultado consiste em **solicitar e prender a atenção da creança** sobre factos destacados da nossa Historia, já por meio de biographias dos seus homens illustres, já pelo **emprego de gravuras** adequadas ao assunto. (SILVA, 1931, p. 3, grifo nosso).

Outro documento, o caderno do professor Gustavo Tank, datado de 1939, traz atividades como cantos, poesias, ditados e propostas de cópias. Tank atuava na região de Blumenau e seu caderno demonstra que a questão linguística era aspecto central na organização didático-pedagógica da escola primária catarinense. E o problema estava não apenas na necessidade de que as crianças que habitavam as regiões com presença de imigração europeia aprendessem a língua portuguesa. Percebe-se que o próprio docente também tinha dificuldades com o vernáculo:

Ditado

Jogos Infantis

O professor de educação física **emsinou** nos alguns jogos engraçadas.

O primeiro foi cabra **céga côm** o pau. Um dos jogadores, **denuminado** cabra cega tem os olhos **ventados** e colocasse no centro de uma roda formada pelos outros jogadores, com um pau na mão.

O outros dançam em **róda** em quanto alguém toca uma musica rapida ao piano. Parando todos quando, de repente, o pianista **deicha tocar**. (sic) (CADERNO..., 1939, os grifos nossos ressaltam alguns dos erros cometidos pelo próprio professor).

Os estudos de Santos (2008, 2009), embasados na análise de cadernos da época, indicam que os ditados eram frequentes, denotando uma prática tradicional relacionada ao ensino da escrita e da leitura, mas também vinculada aos propósitos de “abrasileiramento”. Nesse contexto, a campanha de nacionalização através da escola enfrentava obstáculos, seja quanto às possibilidades de implementar processos de ensino da leitura e da escrita, seja quanto a proporcionar uma formação docente que superasse o histórico problema de pouco domínio da língua portuguesa entre os professores que atuavam nos núcleos de imigração e onde as relações sociais faziam uso majoritário de idiomas e dialetos estrangeiros.

Encontramos ofícios em que o próprio Orestes Guimarães submeteu professores a exames para verificar se tinham competência linguística para a docência, respeitando as exigências legais de uso do português nas atividades escolares. Assim, a inspeção escolar se alinhava à ideia de mo-

dernização que tomava corpo no país e que solicitava das escolas um papel formativo da infância e juventude em consonância com a constituição de uma nova nação. O caminho era reformar as antigas e tradicionais escolas, reconfigurar as práticas no seu interno e forjar uma nova nacionalidade. No ofício dirigido em setembro de 1924 ao professor Walter Sparing, de Blumenau, área de influência imigratória alemã, assim consta:

Para os devidos fins, comunico-vos que, em virtude de terdes sido aprovado em exame prestado perante o inspector escolar sr. Orestes Guimarães, vos concedo licença para leccionardes no lugar Itoupavazinha, nesse municipio.

Cumpre-se, porém, esclarecer-vos que, se vossa escola leccionar alguma materia em lingua estrangeira, será, na forma do § 1º., arto. 24 da lei no. 1283, de 15 de setembro de 1919, considerada estrangeira; e, nesse caso, deveis requerer ao sr. dr. Secretário do Interior e Justiça licença para o devido funcionamento (SANTA CATARINA, 1924).

Outro ofício do mesmo mês e ano mostra esta mesma estratégia de controle alinhada à mudança e modernização, agora considerando o exame prestado pelo professor José Abati, da zona de colonização italiana de Urussanga: “Para os devidos fins, comunico-vos que, em virtude de terdes sido aprovado em exame prestado perante o inspector escolar Sr. Luíz Sanches Bezerra da Trindade, vos concedo licença pra leccionardes no lugar Rio Morosini, nesse municipio” (SANTA CATARINA, 1924).

Nos termos de inspeção escolar observam-se indicações sobre como devia ser o trabalho pedagógico segundo as novas orientações. Nota-se o surgimento de tendência à mudança num parecer que tenta amenizar o exagero no ditado: “[...] ministrar ditado não muito extensos, procurando tirar proveitos dos mesmos no sentido de profusas reproduções das palavras variaveis, exercicios sôbre os tempos verbais, gêneros e números etc; corrigir a linguagem corrupta, comum em terras colonias” (JARAGUÁ DO SUL, 1945).

À inspeção cabia mostrar que a escola necessitava ser reformulada. Em um de seus termos, um inspetor deixou anotações salientando sua responsabilidade com a proposta educacional apregoada e indicando outras

formas de perceber a criança, consonante à pedagogia moderna em sua base intuitiva:

Introduzir nas aulas de leitura e linguagem oral, a reprodução dos textos lidos e a conversação animadora sobre todas as cousas úteis e agradáveis, que interessam as crianças; cuidar, com ardor, da pronúncia correta e da significação dos vocábulos; aprimorar a aprendizagem da aritmética, direcionando-se até o perfeito desembaraço, nos pontos do programa; animar as crianças para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando meios intuitivos e atraentes (mapas, revistas, desenhos no quadro, visando à conservação de tudo que lhes fossem explicado; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene em geral (SANTA CATARINA, 1936, p. 3, grifo nosso).

Havia uma vinculação explícita entre a atividade de inspeção e o fazer pedagógico. Tanto que no Diário Oficial do Estado de 13 de março de 1941, portanto durante o Estado Novo, quando Santa Catarina estava sob o poder do Interventor Nereu Ramos, localizamos uma detalhada atribuição de funções aos inspetores escolares, agora sob a tutela da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, subscrita pelo secretário Ivo d'Aquino. São enfatizados aspectos didáticos que se referem à metodologia de ensino bem como às finalidades formativas em questão, embora indicando simultaneamente a prevalência de novidades ao lado da manutenção de tradicionais objetivos da escolarização:

Pontos capitais de inspeção:

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

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

Verificamos que apesar dos aspectos contraditórios associados ao serviço de inspeção escolar, a esse cabia zelar pela introdução do “novo” na escola. Portanto, o inspetor deveria observar atentamente a docência, uma vez que a formação e atuação do professorado eram requisitos para a mudança. Vários são os termos de visita de inspeção que ratificaram essa forma de controle político-pedagógico.

Na análise que faz dos argumentos defendidos pelo escolanovista Lourenço Filho em suas várias obras que apresentavam os alicerces da mudança necessária, Carvalho (2002, p. 402-403) ressalta que havia uma preocupação com a chamada “escola ativa”, as bases científicas da pedagogia e os limites da atuação docente para sua efetivação; não bastaria, pois, copiar processos de ensino vistos como ativos, mas seria necessária uma mudança na própria filosofia do ensino.

Por fim, as análises documentais efetivadas indicam que em Santa Catarina, no período em questão, o embate entre a escola tradicional e a Escola Nova se configurou na simultânea presença de práticas e políticas alinhadas àquilo que se convencionava chamar de tradicional bem como associadas ao que era apresentado como proposta escolanovista. Os resultados evidenciam que a implantação de práticas e políticas de um tipo ou de outro na escola primária catarinense foi determinada pelos aspectos da docência, pelo uso de certos materiais didáticos, sendo devida sobretudo à legislação educacional e ao controle do serviço de inspeção escolar, emoldurando um cenário institucional escolar de embates entre duas vertentes: o velho, tradicional, e o novo, escolanovista.



## Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, M. M. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 131-146.
- AZEVEDO, F. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.
- FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1991.
- HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- SANTOS, A. V. dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, p. 228-252, set./dez. 2008.
- \_\_\_\_\_. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, T. D. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.
- TEIVE, G. M. G. “Uma vez Normalista, Sempre Normalista”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

## Fontes documentais

- CADERNO de Cantos e Poesias. 1939. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

- ITAJAÍ. *Termo de visita*. Escola mixta municipal de Fronteira. Itajaí, 1942. (Arquivo Público Municipal de Itajaí).
- ITAJAÍ. *Termo de visita*. Escola mixta municipal de 1º Salseiros. Itajaí, 1938. (Arquivo Público Municipal de Itajaí).
- ITAJAÍ. *Termo de visita*. Escola mixta municipal de 1º Salseiros. Itajaí, 1940. (Arquivo Público Municipal de Itajaí).
- ITAJAÍ. *Termo de visita*. Escola mixta municipal de 1º Salseiros. Itajaí, 1943. (Arquivo Público Municipal de Itajaí).
- JARAGUÁ DO SUL. *Termo de visita*. Escola municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1945.
- SANTA CATARINA. *Decreto no. 967*. Florianópolis, 1941a. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
- SANTA CATARINA. *Diario Oficial do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1941b.
- SANTA CATARINA. *Livro do Termo*. Escola Mista Isolada Estadual Estrada Isabel. Jaraguá do Sul, 1936.
- SANTA CATARINA. *Ofícios* (D.I.P.). Florianópolis, jan./jun. 1923 (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
- SANTA CATARINA. *Ofícios* (D.I.P.). Florianópolis, 1924. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
- SANTA CATARINA. *Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes aprovado pelo Decreto no. 1944, de 27 de fevereiro de 1926*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.
- SILVA, J. P. *Minha Pátria: Ensino de História do Brasil* – 2º ano. 26. ed. São Paulo: Typografia Siqueira, 1931.
- VIANNA, F. F. M. *Segundo Livro de Leituras Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922.

Recebido em 25 abr. 2013 / Aprovado em 2 abr. 2014

Para referenciar este texto

FREIRE, A. P. S.; SANTOS, A. V. Políticas e práticas na escola primária catarinense (1911-1945): pedagogia tradicional ou escolanovista? *EccoS*, São Paulo, n. 34, p. 197-213. maio/ago. 2014.

