



O EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1911-1945)

Ana Paula da Silva¹ - UFSC

Resumo: O trabalho evidencia características quanto a elementos didático-pedagógicos e às políticas públicas presentes na escola primária catarinense no período entre 1911 e 1945. Objetiva identificar aspectos da escola tradicional e da emergente educação proposta pela Escola Nova, configurando um embate histórico. A metodologia é embasada na análise de documentos da época como termos de inspeção, estatísticas, atas diversas, relatórios docentes, cadernos e livros escolares. Tais fontes são analisadas mediante a literatura que trata da escola tradicional e da Escola Nova. Os resultados indicam que, naquele período, uma convivência contemporânea entre a pedagogia tradicional e as novas propostas é matizada pela presença de práticas e políticas alinhadas ao tradicional convivendo com a adoção daquilo que é oriundo do escolanovismo. Constitui-se assim uma composição híbrida do ponto de vista metodológico e quanto às ideias pedagógicas.

Palavras-chave: Educação. Escola Nova. Escola Tradicional. Santa Catarina.

O século XX foi cenário de expressões conflituosas no campo das políticas e práticas educacionais, uma vez que o movimento internacional chamado Escola Nova (*New School*) se apresentava como caminho de renovação para a escola, buscando superar a escola tradicional.

No Brasil este embate tem seus contornos dados pelo ataque configurado nas críticas dos escolanovistas brasileiros ao tradicional método jesuítico (SAVIANI, 2007). E as ideias de modernidade foram uma das bases da discussão. Também em Santa Catarina as propostas de modernização calcadas no escolanovismo se apresentaram nas primeiras décadas do século XX.

Este estudo se debruça sobre o embate entre escola tradicional e a Escola Nova no cenário catarinense entre 1911 e 1945. Focaliza as políticas e práticas que naquele momento histórico foram produzidas. Tem por objetivo identificá-las e caracterizá-las, analisando seu impacto na escola primária.

A metodologia é embasada na análise de documentos da época como termos de inspeção, estatísticas, atas diversas, relatórios docentes, cadernos e livros escolares. O recorte

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC; anapaulabrandd@hotmail.com.

temporal proposto é marcado por dois aspectos. Primeiro, 1911 marca o início da atuação no campo político-educacional de Orestes Guimarães que anunciava mudanças para a educação catarinense. Já 1945 corresponde ao término do Estado Novo de Getúlio Vargas, período em que a política e a prática educativa foram transformadas. As fontes são analisadas mediante autores do campo educacional que tratam das temáticas em foco: Herbart, Lourenço Filho, Dermeval Saviani e outros estudiosos da educação no período.

O texto é dividido em duas partes. Inicialmente ele se dedica a uma breve caracterização da escola (pedagogia) tradicional e da Escola (Educação) Nova. Em seguida apresenta as fontes documentais e a argumentação analítico-interpretativa, que conduz aos resultados apontados.

A chamada escola ou (pedagogia) tradicional se fez presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. Neste âmbito são enfatizadas a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, bem como a memorização através da repetição. Tais conteúdos são apresentados sem relação com o cotidiano. O aluno deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. A educação é entendida como processo externo. Neste contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Dessa forma, é hierarquizada com normas rígidas de disciplina. Em suma, se caracteriza pelo conteudismo, exercícios de fixação e memorização. Por isto, Saviani (1988) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais.

No contexto traz-se à luz contribuições de Johann Friedrich Herbart, precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, que colaboram para que esta passe a ser vista enquanto ciência. Convém sublinhar que embora haja referências à teoria herbartiana como sendo uma concepção tradicional, sua proposta se fundamenta na educação como ferramenta fundamental para a formação de uma nação, enfatizando como eixos básicos o desenvolvimento moral e do caráter.

Assim, mesmo que enraizada numa concepção unilateral, centrada na figura do professor, seu modelo teórico significou um avanço para as escolas do tipo religioso. Sua pedagogia é vista como científica e o laicismo na educação passou 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.

De acordo com Herbart (1971) 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 a colaboração de Herbart e o desenvolvimento de sua teoria educacional pautada na formação moral do discente. “[...] 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” (HERBART, 1971, p. 45). Paradoxalmente, este aspecto de seu pensamento não se prorrogou no movimento escolanovista por conter traços de um caráter compreendido como tradicional.

A partir do final do século XIX, na busca pela superação da concepção tradicional surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino. Surge, então, a Escola Nova com uma proposta de inovação, na qual o aluno passa a ser o centro do processo. O professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua 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).

Esta educação é associada ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que haviam se formado novas necessidades sociais. A Escola Nova no Brasil surgiu vinculada à necessidade de expandir o ensino elementar, de superar a escola tradicional

diante das exigências do mundo moderno. No final do século XIX se iniciava o escolanovismo, que já no século XX, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, representou um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública.

Os intelectuais que se intitularam renovadores propõem um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação oferecida não poderia estar alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo partícipe do processo. “Quando bem se examinem os princípios gerais da escola nova [...] verifica-se que a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249). Cabe, portanto, preparar o indivíduo para viver em sociedade, numa formação democrática. Assim, a educação deve 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).

Contrariando a escola tradicional, propõem-se um modelo no qual o aluno tenha liberdade de expressão, cuja metodologia esteja pautada numa ação educativa de ordem social e cultural. Acrescente-se que o movimento de renovação da pedagogia se deve, em grande parte, ao desenvolvimento das correntes biológicas, sociológicas e psicológicas. Tais avanços provocaram mudanças em todo país e alguns estados se destacaram pelo engajamento ao movimento, que foi depois paulatinamente sendo traduzido em políticas públicas e em práticas pedagógicas. Dentro do recorte temporal que este trabalho se propõe explorar, se faz necessário contextualizar o Estado catarinense quanto à pretensa renovação educacional e à perpetuação da escola (pedagogia) tradicional.

De acordo com Fiori (1991), as transformações no ensino em Santa Catarina no século XX podem ser focalizadas tendo-se como referência o período que iniciou com o governo de Vidal Ramos. Este assumiu em 1910 e tinha como uma de suas metas de ação política a reforma da instrução pública. Para tanto foi tomado o modelo paulista como balizador das reformas, sendo que ao professor Orestes Guimarães foi delegada 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 ou seja, da Escola Nova. Devido à

formação de Orestes Guimarães que foi orientada pelas tendências que atuavam vigorosamente em São Paulo, este se apresentou como um porta voz do novo e se empenhou em reformar a escola catarinense propondo a substituição do tradicionalismo.

Ainda de acordo com Fiori (1991), no plano da legislação, Orestes Guimarães implementou, entre 1911 e 1935, diversos decretos que visaram alterar o ensino público, criando e reorganizando o sistema educacional. O plano de mudanças preconizou alterações nos estabelecimentos de ensino - Escola Normal, Escola Isolada, Escolas Complementares, Escolas Reunidas e Grupos Escolares - e nas práticas pedagógicas, ou seja, quanto a métodos de ensino, espaço físico, materiais didáticos, tempos escolares e aspectos curriculares. Implementou-se uma complexa estrutura administrativa com um aparelho de controle e orientação centrado nos serviços de inspeção escolar. Tanto as políticas como as práticas educacionais no período em tela, estão relacionadas ao embate entre a escola tradicional e a Escola Nova, esta última significando a intenção de inserir inovações na atividade escolar.

Especificamente quanto às questões de natureza metodológica para o trabalho em sala de aula, a ênfase se deu no chamado “método analítico de alfabetização” e no “método intuitivo” (FIORI, 1991, p. 81;94). Ou seja, do ponto de vista didático-pedagógico, a reforma buscava contrapor-se às escolas e práticas “tradicionais”. Estas entendidas como condições em que os alunos permaneciam longo tempo em prédios acanhados, com pouca iluminação e arejamento, mobiliário inadequado, longas atividades de repetição e memorização e de centralidade na leitura extenuante.

O chamado método intuitivo, como aliado de uma pedagogia moderna, guarda em sua origem as seguintes características: “1 pela imediação e 2 pela presença efetiva do objeto” (ABBAGNANO, 2007, p. 671). Para 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 deve 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).

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”. A intuição penetra às 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.

Sobre o método de ensino intuitivo cabe lembrar sua origem histórica associada ao empirismo clássico de Bacon, às ideias de Pestalozzi, aos conceitos de Calkins em suas “lições de coisas”, entre outros (cf. TEIVE, 2008, p. 112; 117-8; 131-8). Contudo, os prenúncios do método intuitivo enquanto elementos de uma pedagogia moderna são situados na obra de Comenius, que em 1657 teve editado *Orbis sensualium pictus*, considerado o primeiro manual ilustrado para crianças (COMÊNIO, 1996, p. 21).

As questões de natureza metodológica estão intimamente relacionadas à docência. Portanto, faz-se necessário abordar as políticas de formação de professores que no caso do projeto de Orestes Guimarães, foram direcionadas para a reorganização e ampliação da Escola Normal e também nas Escolas Complementares. Se houve investimento na formação docente, há indicativos de que grande parte do magistério não tinha habilitação (FIORI, 1991, p. 119). É essencial recordar que nas diversas instituições espalhadas pelo território catarinense trabalhavam professores com formação e práticas discrepantes, que poderiam eventualmente conciliar aspectos da escola tradicional com as inovações requisitadas pelas políticas educacionais de caráter reformador alinhadas à Escola Nova.

Ainda no contexto das mudanças do cenário educacional, cabe citar a Reforma Trindade, de 1935. Esta também alterou a estrutura administrativa (mantida desde as transformações realizadas por Orestes Guimarães), mas teve menor impacto em questões curriculares e didáticas.

Para Fiori (1991, p. 118-9), na abrangência da reforma Orestes Guimarães houve crescimento da rede de ensino público, pois esta lançou as bases do sistema, embora a reforma Trindade deva ser também reconhecida, pois, “foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola”.

Conforme a autora citada, até 1950 a instrução pública em Santa Catarina foi capitaneada pelos Inspectores Escolares, Trindade, Areão e Barbosa, embora a atuação do Interventor Federal Nereu Ramos (particularmente durante o Estado Novo) tenha modificado o contexto; indica-se também, a presença da polêmica “entre as concepções da Escola Nova e da escola tradicional” (FIORI, 1991, p. 124-5). Nos anos que correspondem à chamada Era Vargas (1930-1945) outro fator que emerge no cenário educacional é a questão do

atrelamento das instituições escolares às campanhas de nacionalização e a escola passa a ser utilizada como *locus* estratégico para a formação de infância de acordo com os preceitos nacionalistas do governo brasileiro. Esta dizia respeito, principalmente, às unidades dos núcleos populacionais de imigrantes europeus espalhados por Santa Catarina, onde o foco estava na questão de nacionalização centrada nos usos da língua portuguesa em substituição aos idiomas estrangeiros.

Este aspecto constituinte do panorama da escola catarinense à época tem sido tratado nos estudos de Santos (2010; 2009), que sublinham as transformações e resistências particularmente das escolas de comunidades de imigrantes alemães. A mesma questão é tratada por Fiori (1991), que evidencia a influência das concepções de Orestes Guimarães no âmbito da campanha de nacionalização do ensino em Santa Catarina.

Na configuração das políticas e práticas educativas da escola primária, contribuem também as análises da ação de atores educacionais como os inspetores escolares, os professores, as comunidades representadas por pais e associados e os discentes.

Nos documentos diversos que a seguir são analisados buscam-se traços relevantes sobre a configuração do embate entre a escola tradicional, que era alvo de críticas, e a Escola Nova que se propunha num programa de renovação escolar.

Veja-se um Ofício da Diretoria de Instrução Pública que descreve material então 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 Arithmeticas, 10 Lousas, 3 duzias de lapis de pau, 3 duzias de lapis de pedra, 1 resma de papel, 30 Taboadas e 30 Cartilhas (SANTA CATARINA, 1923, p. 71).

O texto evidencia características associadas a metodologias de ensino vigentes, deixando transparecer o uso de materiais prontos que indicam um traço da pedagogia tradicional, pois aponta a centralidade da função docente apoiada nesse tipo de suporte para a escrita e leitura.

É comum encontrar documentação que solicita 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. Encontra-se a confirmação do uso dos livros de leitura como **SEGUNDO LIVRO**, no Decreto nº 1944 de 27 de fevereiro de 1926, que aprova um programa determinando o uso de materiais didáticos para as escolas das zonas rurais coloniais:

2.º ANNO
LEITURA

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

Para promover a aplicação do moderno, há a indicação de que as exigências e recomendações equivalem a intenção de alfabetizar nos moldes nacionalista, com vistas a interferência na fala dos alunos, explícita na preocupação com a tradução exigida.

É possível perceber nos vários documentos analisados que o tipo de material distribuído preservava as características tradicionais pré-existentes nas escolas. Para a leitura, por exemplo, limitava e condicionava o aprendizado através de um uso que demonstrava não apresentar relação com a realidade do aluno:

O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que quase se resumia a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concede a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Houve um desequilíbrio entre o antigo-tradicional e o novo-moderno, pois o primeiro já havia criado raízes e o segundo foi proposto sob uma outra perspectiva, embora, tivesse encontrado uma estrutura rígida:

As primeiras escolas haviam sido criadas em comunidades de singela composição em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima era bastante à formação educadora. [...] Ademais, como se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, tendia-se à perpetuação da estrutura social existente. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.

19)

Outra fonte se refere aos livros de leitura como importante suporte do trabalho pedagógico: “Satisfazendo o pedido de vosso officio nº 15 de 23 de fevereiro p.p., remetto-vos 20 Cartilhas, 15 Primeiros e 30 Segundos Livros de Leitura” (SANTA CATARINA, 1923, [n.p.]). E na visão de Teive (2008, p. 51):

Os livros de leitura – cada um corresponde a uma série da escola elementar – só eram iniciados após a criança estar alfabetizada, o que acontecia, geralmente, no segundo semestre do primeiro ano escolar. [...] eram livros com lições curtas, organizados sob o princípio da palavração. Para a alfabetização a professora contava com o auxílio da cartilha.

As cartilhas, material também em uso, mantinham aspectos das metodologias tradicionais de alfabetização, trabalhando a silabação e levando a contínuas repetições. O embate metodológico se explicita quando as recomendações para a leitura proposta pelo supostamente inovador Programa de ensino oficial determinam o mesmo 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 portuguesa compõe o quadro de abordagens tradicionais observadas em escolas primárias que solicitavam do professor o uso da gramática-tradução. A aprendizagem idiomática era encarada como uma atividade em que a criança deveria aprender e memorizar regras e exemplos. Implicava criar listagens de vocabulário e a realização de exercícios, uso de regras gramaticais, tradução e ditados. O que se enfatizava era a escrita. (SANTOS, 2009, p.518).

Em ofício destinado ao então Secretário da Superintendência Municipal de Blumenau observa-se: “Satisfazendo o pedido de vosso officio nº 4, de 26 de fevereiro p.p., em data de 21 do corrente vos remetti 500 Segundos Livros de Leitura [...]”. Noutro remetido para Lages em 26 de março de 1923. “Satisfazendo o pedido de vosso officio nº 13 de 23 de fevereiro p.p., remetto-vos 20 Cartilhas, 15 Primeiros Livros e 30 Segundos Livros de Leitura.” (SANTA CATARINA, 1923, [n.p.]).

Esse investimento também pode ser observado como uma ação que propunha uma renovação nos moldes escolares. Aponta para uma demonstração de interesse na evolução do ensino, porém, ainda não inteiramente harmonizado com os moldes do que propunha o escolanovismo. A esse dado é possível relacionar o crescimento quantitativo, base referencial

para uma moderna estrutura que se almejava. Embora na interpretação de Lourenço Filho (1978, p. 20-21):

Ao crescer esse número não se deram logo sensíveis mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar. Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo.

O argumento em questão recorda que para a mudança educacional não basta ampliar a quantidade de escolas e introduzir outros recursos didáticos, mas se solicita igualmente a mudança da mentalidade dos administradores e, sobretudo, dos professores.

Outro aspecto que designa o modo de ensino é indicado pelo mobiliário das escolas, caracterizado por salas multisseriadas, regência de um único professor, mantendo um ensino considerado ultrapassado, uma vez que não oferecia ambiente adequado para outra forma de organização da prática pedagógica.

COPIA – Inventario do mobiliario da escola Mixta do Escalvado: 10 classes con encosto- 1 escrivaninha com estrado – 2 cadeiras sendo uma com braços e outra simples – 1 quadro negro de parede – 2 mapps: um do Estado e outro do Brasil – 1 Bandeira Nacional pequena – 1 Bandeira Nacional grande – 1 livro de chamada – 1 livro de matricula – 1 livro de poesia titulado Cancioneiro – 1 livro de Codificações de leis. Etc – 1 livro de Leis e Decretos – 1 usado programa de ensino de 1914 – 1 moderno programa de ensino de 1920 [...] (SANTA CATARINA, 1923, [n.p.]).

Verifica-se que já emerge uma discussão sobre o antigo e o moderno. Os reflexos na legislação também chamam a atenção, como quando se referem ao documento considerado ‘usado’, de 1914, e ao ‘moderno’, de 1920.

Num livro didático, *Minha Pátria – ensino da história do Brasil no 2º ano do curso preliminar* que era adotado nos estados sulinos, há um prólogo em que se percebe uma orientação metodológica de caráter intuitivo evidenciando que essa é uma tendência daquele momento histórico.

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 oferece, 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 **útil 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. (PINTO e SILVA, 1931, p.3 grifos)

meus)

Já nos termos de visitas de inspeção escolar é rotineira a presença de indicações sobre como deve ser o trabalho pedagógico e se o mesmo é realizado de acordo com as novas orientações. Os cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar foram instituídos na reforma de 1911: “O Inspetor Escolar era o responsável, em nível regional, pelas questões administrativas e pedagógicas das escolas, e o Chefe Escolar era o seu auxiliar na fiscalização das questões administrativas das escolas isoladas” (TEIVE, 2008, p. 103).

O inspetor fiscalizava o trabalho do professor, verificava a aprendizagem dos alunos e apontava recomendações: “[...] tive, em geral regular e boa impressão” (TERMO DE VISITA, Corupá, 1948, [n.p.]). Retratava o mobiliário e estrutura, assim como a quantidade de alunos e seu desempenho:

Que o aproveitamento dos alunos foi regular em leitura e aritmética do 3º ano; regular do 2º ano e aproveitável do 1º ano; nas demais disciplinas demonstraram os alunos bom aproveitamento, sentindo-se familiarizados com a presença do atual inspetor (TERMO DE VISITA, Corupá, 1948).

Quanto às recomendações, deixam transparecer que aos olhos da inspetoria o trabalho pedagógico era pautado na centralidade do professor. Ao mesmo tempo as atividades dos alunos não parecem vinculadas à realidade, não havendo interlocução. Vê-se que em alguns livros e cadernos escolares essa prática se configura na solicitação de exercícios de completar, repetir, preencher e também investe nas ilustrações, pondo em dúvida quais seriam os mecanismos de uma prática renovadora.

Nota-se o surgimento de uma tendência à mudança, como se observa nas recomendações abaixo, que tentam amenizar o exagero no ditado, atividade de tradição da pedagogia:

Recomendações ao professor: atender as minhas recomendações no sentido do melhor aproveitamento de linguagem oral e escrita, consoante aos termos prelecionados tanto do 1º, 2º, 3º ano; ministrar ditado não muito extensos, procurando tirar proveitos dos mesmos no sentido de profusas reproduções das palavras variáveis, exercícios sobre os tempos verbais, gêneros e números etc; corrigir a linguagem corrupta, comum em terras coloniais (TERMO DE VISITA, Corupá, 1948, [n.p.]).

O caderno do professor primário Gustavo Tank, datado de 1939, apresenta um conjunto de atividades que eram propostas ao alunado, entre as quais há cantos, poesias e vários ditados. Isso demonstra que a questão linguística era um aspecto nevrálgico da

organização escolar, particularmente naquelas instituições que atendiam crianças cuja primeira língua não era a portuguesa e onde se lançava mão de atividades convencionais para a aprendizagem do idioma.

Também na análise de Santos (2009; 2008), que localizou vários ditados no teor de cadernos da época, esse aspecto da atividade em sala de aula é indicado como frequente na escola daquele momento.

A presença de ditados no caderno de planejamento do professor mostra a importância dada a aprender a grafia e a pronúncia correta das palavras da língua portuguesa. Fica perceptível a dificuldade das crianças de aprenderem o idioma português nas escolas alemãs que foram transformadas. (SANTOS, 2008, p.11)

Convém assinalar que a atuação dos inspetores escolares tinha também como objetivo promover uma cultura cívica no Estado, assegurando práticas cívicas e de patriotismo, principalmente nos anos 1930 e 1940, embora expressões nacionalistas também ocorressem nas décadas anteriores.

A fiscalização das instituições se intensificou com campanhas de nacionalização devido ao número de estrangeiros e de seus descendentes nas escolas primárias o que representava um problema para a educação, os governos estadual e federal propunham estratégias para efetivação da língua portuguesa como ferramenta eficaz de abasileiramento e para atingir um ideal de modernização:

No Brasil, políticas e ações voltadas para a configuração de um projeto nacionalizador podem ser identificadas nas primeiras décadas do século XX, manifestadas em diversos setores da sociedade, buscando inculcar idéias e valores que resultariam numa homogeneização necessária para que o país ingressasse na modernidade. (SANTOS, 2008, p.1)

Diante dos processos de mudança do ensino derivados de uma nova mentalidade resistiam antigas formas de organização da escola. Quanto às escolas distantes das áreas urbanas, consta: “As escolas Isoladas eram muito numerosas e típicas da zona rural. Nelas um só professor ensinava, no mesmo horário escolar e na mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, embora estes apresentassem diferentes níveis de adiantamento escolar e de anos de escolaridade” (FIORI 1991, p.87).

Um termo de visita de inspetoria a uma escola de Jaraguá do Sul apresenta uma recomendação incisiva para o trabalho do professor: “Abandone de uma vez o método de ensino abstrato, incompreensível para a criança” (SANTA CATARINA, 1945, [n.p.]). Fica explícita a sinalização de que o ensino era visto como tradicional e que necessitava de uma

renovação

Em meio a um emaranhado de recomendações a respeito de como deveria proceder o professor nas suas aulas, fica também sinalizada a tentativa de uma renovação metodológica acerca dos interesses do aluno, explorando atividades que fossem relacionadas à vida prática. Destaca outro Termo de Visita de Jaraguá do Sul:

Recomendações: dar linguagem oral consoante a aula que ministrei ao 2º e 3º anos, fazer com que os alunos interpretem e reproduzam a lição de leitura; dar abundantes problemas de aritmética sobre assuntos da vida prática ambiente, versando sobre números inteiros, frações decimais, sistema métrico, percentagem, regra de três simples e juros. No mais seguir minhas recomendações verbais, e como o vem fazendo as duas reuniões pedagógicas. É louvável o trabalho de nacionalização que o professor Manuel Luiz da Silva, vem desenvolvendo. (SANTA CATARINA, 1941, [n.p.]

Os dados estatísticos de matrículas efetuadas em Jaraguá do Sul, Distrito Corupá, mostram um exemplar do modelo antigo de escola existente. Descrevem o motivo pelo qual alguns alunos foram reprovados: “Memória Fraca; Raquítico”(SANTA CATARINA, 1945, [n.p.]). Sobre tal aspecto, lembra Lourenço Filho (1978, p. 21): “Os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Os princípios da Escola Nova indicavam que nem todos aprendiam da mesma forma, porém a escola tradicional não reconhecia as diferenças existentes no processo.

A metodologia presente na escola primária e apontada nas análises documentais denunciam 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.

Em suma, a análise dos documentos indica que naquele período histórico o embate entre a escola tradicional e a escola nova é 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 Escola Nova 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.

Ou seja, foram diversos os embates na tentativa de colocar em prática ideias e os princípios escolanovistas. Diante disso, a concepção pedagógica tradicional se apresentava

viva nos espaços escolares, mesmo que de forma mais ou menos camuflada. Na análise de Carvalho (2002, p.379) é recorrene a oposição entre a “nova” e a “velha” escolas:

Diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um modelo escolar plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não-implantação. 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 possíveis. Nas aproximações 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 disciplinar, organização do espaço escolar etc.

Particularmente em Santa Catarina, no período demarcado pelo início da atuação de Orestes Guimarães e o final do Estado Novo, os embates entre o velho e o novo, entre a pedagogia tradicional e a renovada parametrizam a organização da escola primária. Por isso, esse estudo o caracteriza por uma hibridização em duas vertentes: uma político-ideológica, expressa nas políticas públicas e outra didático-metodológica, amalgamada à prática pedagógica. E se os parâmetros constituintes do debate informam sobre a formação histórica do sistema escolar catarinense naquele período, igualmente suportam a nova pergunta: o que permanece até a atualidade?

Referências

ABBAGNANO, N.. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

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. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FREITAS, M. C. **Os intelectuais na história da infância**. KUHLMANN JÚNIOR, M.(Orgs). Cortez, 2002.

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:

Edições Melhoramentos, 1978.

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

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

_____. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 228-252, set./dez. 2008.

_____. A escrita bilíngüe nos cadernos escolares dos descendentes de imigrantes alemães e o nacionalismo: escrita para a pátria? In: ANPED, 31, Caxambu, 2008. **Anais**. CD-ROM.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

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).

SANTA CATARINA. Ofícios, D. (I.P.). Florianópolis, 1923 - jan./jun.

SANTA CATARINA. Programa de ensino das escolas isoladas das zonas colonias aprovadas pelo Decreto no. 1944, de 27 de fevereiro de 1926. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.

SANTA CATARINA. Departamento Estadual de Estatística. Jaraguá do Sul, 1945.

SANTA CATARINA, Departamento de Educação. Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul. 9ª Circunscrição Escolar: Termo de Visita, 1945.

TERMO DE VISITA. Escola municipal desdobrada de Estrada Isabel Alto. Jaraguá (Hausa), 1941.

TERMO DE VISITA. Escola municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1948.

