Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação

por uma Escola Nova barriga-verde*

Ticiane Bombassaro**

Resumo:
O movimento pela Escola Nova no Brasil chegou aos mais recônditos espaços do país como expressão de uma reformulação pedagógica necessária à superação de uma suposta prática escolar tradicional. A partir dessa visão, o Departamento de Educação de Santa Catarina empreendeu uma reforma nos modos de ensinar, em função da qual se ajustava ao discurso nacional. Empreendeu, para tanto, uma modificação metodológica nas escolas primárias de todo o estado, assim como nos cursos de formação docente. Estes deveriam preparar o professor de acordo com as novas propostas metodológicas da escola renovada. Expressando muito mais uma reformulação pedagógica, o estado catarinense, portanto, visava adequar seu passo à modernidade latente que havia sido posta em marcha nacionalmente.

Palavras-chave:
Escola Nova; formação docente; ensino; reforma educacional; intelectuais.

* Termo que designa o que é pertinente ao território de Santa Catarina e aos catarinenses natos. Ainda que de origem controversa, há um consenso baseado em documentos históricos disponíveis de que o termo se origina do uso pelo regimento de Infantaria de Linha da Ilha de Santa Catarina, baseado em Florianópolis, de uma larga faixa verde, como um cinturão, sob o dólmã do fardamento.

** Mestre em educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em educação (mesmo programa).

Santa Catarina in IV National Conference of Education

for a New School

Ticiane Bombassaro

Abstract:
The movement for the New School in Brazil arrived at the furthermost spaces of the country as expression of a necessary pedagogical reformularization to the overcoming of supposed a practical traditional pertaining to school. Based on that, the Santa Catarina's Department of Education undertook a reform in the way of teaching in order to be adjusted to the national speech. It undertook a pedagogic modification in the primary schools, as well as in the course of teaching formation. These courses should prepare the teacher in accordance with the new proposals of the "New School". Expressing much more a pedagogical reformularization, the state of Santa Catarina, therefore, aimed to adjust itself to the national latent modernity.

Keywords:
New School; teaching formation; teach; educational reform; intellectuals.

A administração de Getúlio Vargas foi inaugurada sob o signo das reformas, e no campo das políticas públicas uma atenção especial foi dada à educação, a qual, tradicionalmente, era alvo de disputas e interesses de toda ordem. Sob a égide do propósito de "reconstrução da nação", disseminou-se ainda mais na sociedade brasileira pós-"revolução" de 1930 um discurso altamente valorativo da atividade educacional. Princípio que reiterava o signo do progresso e a pertença ao rol das nações civilizadas, a educação tornou-se fator constitutivo de *status*, em virtude da possibilidade de ascensão social que a acompanhava.

Sob o caráter normatizador, os diversos dispositivos reguladores implementados no campo educacional nas décadas posteriores buscaram produzir uma coesão identitária, a partir da obliteração dos elementos desintegradores da sociedade. A bandeira da Era Vargas flamulava sob os preceitos de que seria possível regular, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos, de forma que originasse um cidadão brasileiro adequado para trilhar os caminhos da modernidade.

Constatando a obsolescência dos modelos de ensino existentes, um seleto grupo de educadores/reformadores viu nesse contexto um cenário profícuo para a construção de sua "nova" pedagogia. A tarefa a que se propunham era, em suma, revisar aquilo que havia sido construído como base pedagógica, imperfeita, como convinha destacar, nas escolas brasileiras, e propor uma recomposição seguindo os preceitos instituídos nos "países modernos".

Tais princípios se referiam ao movimento pela Escola Nova, que surgira ainda no século XIX nos países europeus, sob o debate acerca da inserção de conhecimentos provenientes de diversos campos científicos no trabalho de moldagem dos espíritos. A qualificação "nova" denotava que um tratamento diferente seria dado aos problemas educacionais.

No Brasil, contudo, o movimento chegou apropriado como crítica à ausência de um sistema de ensino coeso e com práticas adequadas à nova conjuntura "moderna" dos países ocidentais. Quando havia escolas, a prática pedagógica era "tradicional" demais aos olhos dos intelectuais, que acabaram adotando os pressupostos do movimento da Escola Nova européia, a fim de fazer a crítica do suposto anacronismo das ins-

tituições escolares brasileiras. Nessa disputa, defendiam a retomada do protagonismo da escola, para que a ação da Igreja e das comunidades não fosse mais a principal responsável pela manutenção da estrutura social existente. A família, como espaço de socialização, seria recuperada com a finalidade de auxiliar a condução da infância. O seu papel, porém, não seria mais significativo do que aquele exercido pela instituição escolar, responsável pela instrução e formação geral do indivíduo.

A inovação no campo educacional justificava-se sob o estatuto da ciência moderna. De posse do conhecimento científico, legitimizavam-se os discursos que denegriam o velho e exaltavam o novo**,** divulgando-se a compreensão de que o progresso seria o fim inevitável dos processos de "cientificização". Sem a tal ciência ou cientificidade das ações, dificilmente seriam conquistados os benefícios sociais, culturais e econômicos.

A preocupação com a inserção dos "novos métodos de ensino" inspirados pelo movimento *escolanovista* no país impulsionou as modificações anunciadas nas escolas e no âmbito da formação docente no estado de Santa Catarina a partir da década de 1930.

A crença no poder da ciência em resolver os problemas sociais é um marco profundo das décadas de 1920 e 1930 no Brasil. A inclusão dos estudos científicos vinha processando-se já nos anos anteriores, mas, a partir das reformas educacionais pós-revolução, acabaram por reconfigurar o quadro principalmente da formação docente.

A fé da geração de intelectuais de 1930 no conhecimento científico traduzia o impulso necessário da sociedade brasileira à vanguarda da razão, o que não aconteceu no irromper republicano, e que urgia ser conquistada pela ação organizada das elites condutoras. Como no dizer de Le Goff (1996, p. 255), o calendário da *intelligentsia*[1] recusava o

1. A expressão *intelligentsia* refere-se à categoria "intelectuais", definindo suas atribuições no campo político como uma tarefa especializada desse grupo. Segundo Martins (1987), as condições específicas do país, nos anos de 1920 a 1940, propiciaram o surgimento de uma *intelligentsia* brasileira, à qual se integravam os chamados intelectuais da educação. O termo italiano, de origem russa, originalmente significava um conjunto de livres pensadores antagonistas do poder do Estado.

passado anacrônico, a fim de retirar dele a justificativa da reorganização para o progresso. Daquele, evocando os vultos, deste, regozijando-se pelo domínio da possibilidade de intervenção.

A posição assumida em torno da superação do anacronismo no país foi característica marcante dos diversos protagonistas desse contexto: católicos, liberais, integralistas, socialistas e comunistas partilhavam a mesma crença no plano da reconstrução nacional. Nesse âmbito, o problema da educação popular emergiu como preocupação fundamental, em torno da qual se organizaram mais que diferentes formas de execução dos planos, concepções distintas de modernidade (Vieira, 2004).

Freqüentemente evocadas, como veremos posteriormente, as idéias de homogeneização, uniformização e padronização dos métodos de ensino, dos procedimentos administrativos, dos conteúdos escolares, enfim, da organização da escola popular no país, eram argumentos recorrentes na definição do papel da educação no projeto de coesão social almejado. Independentemente da temática, há um sentido compartilhado entre os diversos grupos que se propunham a conduzir a nação: engendrar um modelo de referência sintonizado com os tempos modernos. Nesse sentido, afirma Vieira (2004, p. 6) que:

> Em outros termos, buscava-se a internalização de determinados princípios, tais como: *identidade*, assentada sobre o civismo e a idéia de cultura nacional; *laboriosidade*, a partir da íntima sintonia entre cultura e mundo do trabalho (indústria); *religiosidade*, concebida como princípio mobilizador da fé e da devoção às causas; *racionalidade*, nos termos de ações dirigidas a fins; e *sanidade*, concebida como asseio e controle do corpo.

No horizonte desses anseios modernizadores, os intelectuais imputavam a si a responsabilidade daquilo que era, sobretudo, o sentido "civilizatório" do projeto político forjado após 1930. Esse processo significava uma mudança de conduta rumo a uma direção muito específica: construir uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que se forjassem por meio da escola hábitos e atitudes em consonância com o contexto de adequação às novas formas de sociabilidade. O plano elaborado consistia em introduzir modificações no ensino que pudessem produzir

um cidadão brasileiro de acordo com o contexto que se inaugurava. Pela educação, vislumbraram a forma de fazê-lo, aperfeiçoando mecanismos que executariam o plano civilizador. De fato, essa seria a melhor forma de organizar o plano de reconstrução nacional. Pelas mãos dos intelectuais, que se propunham a conduzir as massas na conquista do estatuto necessário para o surgimento da nova nação, a reforma dos mais diversos âmbitos de ação política atingiu de imediato o campo educacional, e, por conseguinte, a formação docente. Cientes de que o instrumento de maior eficiência no projeto de difusão dos preceitos da razão e modernidade seria a escola, ou aquilo que habitualmente se chamava de "educação popular", era imperioso que se processassem profundas modificações nas estruturas do ensino no país.

E foi na substituição de uma ineficiente "educação tradicional" por uma "escola ativa" que os intelectuais da época dedicaram seus esforços e basearam grande parte de sua obra. Nos discursos proferidos em Santa Catarina, nas décadas de 1930 e 1940, a "renovação educacional" fazia-se imperativa e indispensável para a nova conjuntura social que se estabelecia.

Com esse referencial, o presente trabalho visa discutir as aproximações dos catarinenses com os movimento pela Escola Nova no Brasil. Para isso, parte da análise da participação de Adriano Mossimann na IV Conferência Nacional de Educação, a qual serviu, no caso catarinense, como marco inicial das ações no campo político e doutrinário de plantio de algumas idéias *renovadoras*, ou modernas, que deveriam denotar o rompimento com a "nociva tradição" que outrora dominava as escolas catarinenses.

No texto que redigiu e remeteu ao interventor do estado no ano de 1932, Mossimann discutia a possibilidade de inserir os "novos métodos" nas escolas primárias, mas destacava a necessidade de medidas dedicadas à formação docente, além da superação das precárias condições orçamentárias, ambas impeditivas de uma obra de grande relevância naquele sentido. Mesmo que o inspetor mostrasse alguma discordância quanto à viabilidade de execução no Estado das medidas defendidas em âmbito nacional, pode-se considerar que suas conjecturas a respeito das possibilidades de implementação dos novos métodos cons-

tituíram um marco inicial da inserção de Santa Catarina nas discussões dos intelectuais escolanovistas no país.

Para as análises que se seguem, foram utilizados os registros apresentados por Adriano Mossimann em 1932 ao interventor do estado; os relatórios do Departamento de Educação, órgão que se dedicou à regulamentação das novas formas de ensinar; e o periódico *Revista de Educação* (1936-1937), que se propunha a servir de fonte de informações didáticas aos professores catarinenses, ilustrando como as metodologias renovadoras poderiam ser eficazes na transformação das instituições de ensino.

Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação

Embora polêmica e problemática na sua essência, em razão do pedido de Getúlio Vargas de que a reunião fornecesse a "fórmula feliz" e o "conceito de educação" à nova organização educacional do país, a IV Conferência propiciou ao inspetor Mossimann uma possibilidade de pensar acerca das modificações que se estruturariam no campo educacional e suas conseqüências para Santa Catarina.

Nesse sentido, o documento apresentado pelo o professor Adriano Mossimann (inspetor escolar) ao interventor do estado de Santa Catarina, general Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), em que o primeiro declara suas impressões a respeito das discussões realizadas no Distrito Federal naquela ocasião, constituiu-se em importante fonte de análise do "escolanovismo barriga-verde". Coube a Mossimann (1931, p. 10) comentar essencialmente as três teses fundamentais apresentadas no evento[2]:

> 1) Como deverá a futura Constituinte Brasileira outorgar à União, dentro das prescrições consagradas pela pedagogia moderna, a faculda-

2. Foram mantidas nas citações diretas as diferenças ortográficas e gramaticais da língua portuguesa que vigoravam à época.

de de intervir na difusão do ensino primário, base indiscutível da prosperidade imediata do país?

2) Como organizar, na Capital e nos Estados, o ensino profissional de forma a garantir (sem transformar as oficinas em meros departamentos industriais) a inteira eficácia do trabalho escolar, elemento creador da riqueza da Nação?

3) Como estabelecer o ensino normal, em seus vários graus, fator decisivo na educação dos povos que encontram, na ascendência moral e intelectual dos mestres, a força emancipadora das nacionalidades verdadeiramente constituídas?

Na conclusão da primeira tese, que, segundo as palavras de Mossimann (1931, p. 10), "pela sua importância, [...] mereceu um estudo mais meticuloso do que as outras duas", evidenciaram-se as preocupações dos intelectuais/burocratas do estado, no que tange à proposição nacional de reformulação dos princípios educacionais. Mostrava-se, claramente, que o aparelho escolar catarinense, embora desejoso de sintonia com as "mais modernas formas de ensinar", pressupondo uma mudança na própria estrutura das escolas, não estava preparado para reformulações, que o inspetor considerava "prematuras", quando pensadas como generalização "para as escolas primárias do país".

A primeira tese, a intervenção federal na difusão do ensino primário nos estados, considerada pelo relator catarinense "uma necessidade", foi debatida, de modo que perpasse todas as discussões e recebesse, de Mossimann, duros comentários:

> [...] *a intervenção do Govêrno Federal na difusão do ensino primário não é um direito e sim um dever indeclinável e imperioso*, de cujo cumprimento ou não cumprimento depende o ser o Brasil, em futuro próximo, ou um fator que pése na balança da política internacional, um país economicamente independente, ou um povo de ignorantes, governado por bacharéis, que pouco ou nada produz, porque não aprendeu a defender-se contra as inúmeras moléstias tropicais, nem valer-se de suas tão prestimosas faculdades e energias inatas [Mossimann, 1931, p. 18, grifos do original].

Dessa forma, a intervenção federal se mostraria tema de conveniente discussão entre os técnicos e educadores presentes, a partir da qual foram propostas duas formas de a União fazer-se presente, dentre as quais a fórmula de intervenção direta. Esta, porém, foi rejeitada por Mossimann (1931, p. 11), com argumentos de que não seria,

> [...] por enquanto, possível crear um tipo único de escola primária brasileira. A escola deve adaptar-se ao ambiente e, aperfeiçoando-se, modificar êste, paulatinamente, educando e instruindo as gerações novas; eliminando preconceitos errôneos entre os adultos; emfim [sic], abrindo caminho para o progresso e a civilização, tendo sempre em vista a formação cívica do povo.

Na tentativa de solução a esse impasse, entre a necessidade de intervenção federal no sistema de ensino do país e a impossibilidade de fazê-lo por via direta, proclamava-se na IV Conferência Nacional de Educação que a nova Constituinte impusesse o dever de intervenção federal nas questões educacionais dos estados, segundo a seguinte proposição: o governo federal

> 1) Creará o "Departamento Nacional de Educação" (ou adaptará o Departamento Nacional de Ensino, que já existe), com séde na Capital Federal e uma "Inspetoria Regional" na capital de cada Estado e na do Território do Acre.
> 2) Custeará, de início, a manutenção de escolas primárias nos Estados, à razão de uma escola por 5.000 habitantes, aumentando o seu número de 5% anualmente.
>
> Ficará a cargo da União o pagamento dos professores, dos aluguéis de casas e do material didático e de expediente.
>
> 3) Uma vez que o ensino primário, pela forma progressiva indicada, venha a ser todo custeado pelo Govêrno Federal, êste adotará a fórmula direta de intervenção, tomando a seu cargo também a inspeção técnica das escolas [Mossimann, 1931, p. 12].

Sob a responsabilidade dos estados, ficaria o investimento de pelo menos 15% de sua renda global em educação, na provisão de equipa-

mentos e mobiliário a todas as instituições de ensino em seu território (inclusive federais) e na emissão semestral ao Departamento Nacional de Educação de informações estatísticas, que dessem conta de comunicar a situação do aparelho escolar do estado.

De medidas pontuais a respeito do orçamento e formas de intervenção, a segunda tese passa a versar sobre a questão do ensino profissional. Os argumentos que ecoam em defesa da proposta de uma educação voltada à formação profissional vêm ao encontro de todas as justificativas que emergiram para as reformas processadas no ensino. A famigerada "crise" que o mundo moderno anunciou atingiu também, ou principalmente, os discursos sobre a inserção profissional dos jovens no mercado de trabalho. Baseado nisso, naquela ocasião, Mossimann (1931, p. 14) pôs-se a defender que, em contingência tão controversa:

> [...] só pode vencer o mais apto, o que alia a um tino comercial a toda prova um preparo, teorico e pratico, que o sobreponha a todos os demais concorrentes. O bom operário, instruído e conhecedor de sua tarefa, produz mais e melhor do que o seu colega analfabeto. O caixeiro, o guarda-livros, o gerente, que tenham freqüentado um curso que os habilite para o exercício de sua profissão, constituem uma das garantias do bom êxito da casa que os emprega.[...] Em suma: O êxito e o progresso, em qualquer ramo de serviço, depende sempre de maior ou menor preparo, teórico-pratico, de quem executa o trabalho, seja êste intelectual ou manual.

Decorria daí, nos debates da conferência, a necessidade de construir escolas profissionais que pudessem preparar os jovens para a futura profissão. A proposta do inspetor catarinense, dirigida ao interventor federal, era de que fossem criadas, pois, primeiramente em regiões agrícolas e onde estivesse intensificada a atividade de comércio e indústria, para só depois ser expandida a todo o território.

Uma assertiva é, porém, reafirmada na forma em que se vinha debatendo no campo educacional desde o princípio da difusão das teses de modernização do ensino: a formação dos professores ou o perfil profissional a ser conquistado pelos cursos de formação era o cerne fundamental da eficiência da educação popular. Em síntese de Mossimann (1931, p. 15, grifos do original):

> Condição, *sine qua non***,** para a difusão do ensino é, pois, o formarmos educadores aptos ao desempenho da missão dificílima de esculpir caracteres e fundir individualidades, garantindo, desse modo, a realização dos ideais da verdadeira democracia, que requer a conjugação de todos os esforços individuais, em prol da coletividade.

Decorreriam daí os argumentos de que bons professores só seriam formados em bons cursos normais, diante dos quais seriam providos de "conhecimentos elementares gerais, indispensáveis, e [...] um completo preparo técnico, no que concerne à didática do ensino elementar" (idem, p. 15).

O relato, que incluía propostas para a organização de escolas normais e escolas complementares, finalizava retomando a necessidade da intervenção federal na massificação da instrução primária e conseqüente formação de professores, a fim de suprir a demanda que se havia de criar. Surgia daí o mais importante tópico discutido pelo representante catarinense na IV Conferência Nacional de Educação: "As grandes diretrizes da educação popular".

Escolhido para debater o assunto, o intelectual Leoni Kaseff expôs em plenária suas concepções acerca do que se deveria constituir nas diretrizes para a educação popular. Kaseff possuía uma visão bastante ampla do que era a "educação popular", e, em sua concepção, não era permissível a redução do termo apenas à instrução primária. Segundo ele, "nada estaria mais em desacordo com a própria história e evolução da escola moderna do que semelhante concepção" (Kaseff apud Carvalho, 1998, p. 388).

Assim, ao relator, era possível definir as "grandes diretrizes da educação popular" em apenas duas palavras: "escola única". Isso porque Kaseff compreendia que a oferta da instrução primária e do ensino profissional às camadas trabalhadoras/pobres era conquista de direito e, assim, a dualidade entre "escola para o povo" e "escola para a elite" seria simplesmente inadmissível nas discussões que se mostravam agora tão avançadas sobre o ensino[3].

3. No entanto, segundo Carvalho (1998), o relatório de Kaseff não havia sido apresentado dessa maneira. Segundo a autora, "Não lhe tinha sido possível tratar o

Pregou, desse modo, a escola única com o seguinte significado: "a mesma educação, em qualidade e quantidade, para todos os indivíduos, sem indagação de procedência social e em função exclusiva de suas aptidões" (idem, ibidem).

A exposição de Kaseff defendia a implantação de uma escola única como tradução de uma ampla filosofia educacional, há muito difundida no Brasil, mas só agora mais bem pensada como alternativa aos problemas educacionais. Urgia ser acatado, para aperfeiçoamento do acanhado aparelho escolar brasileiro, o conjunto de métodos da "Escola Nova" ou "escola ativa". Foi sobre esse ponto, então, que o relator catarinense Adriano Mossimann desdobrou análises, ponderou e teceu recomendações ao interventor do estado.

De fato, o tema d' "As grandes diretrizes da educação popular" mobilizava os educadores pelo seu teor auspicioso. Escolas sem estrutura necessária aos rumos que tomava o Brasil nesse novo universo urbano-industrial eram uma mazela a ser extirpada, e, reconhecidamente, era necessária uma filosofia adequada a embasar os processos educativos e, mais que isso, métodos eficientes na moldagem dessa nova civilização.

A inserção de uma nova filosofia educacional no espaço escolar a serviço desse projeto político de reconstrução identitária do povo brasileiro dar-se-ia por reformulações na estrutura escolar. Seria edificado um sistema de ensino pautado em valores mais de acordo com esse novo universo urbano-industrial, criando a possibilidade de forjar um novo perfil de cidadão brasileiro desde a mais tenra idade.

Residia aí, porém, o ponto de ponderação do representante catarinense. O inspetor Mossimann não estava certo de que a escola ativa devesse ser "a escola-tipo brasileira". Mais que crer na possibilidade de difusão desse modelo para todas as escolas em território nacional, sua insegurança residia na possibilidade de implantação efetiva dos métodos da proclamada inovadora e eficiente escola ativa, especifica-

tema e sua acepção larga, não redutível à escola primária. Ele havia tido que subordinar-se [sic] ao teor do material submetido a seu exame de relator, tratando o tema em sua acepção restrita" (1998, p. 388).

mente no estado de Santa Catarina. Segundo ele, estavam enraizados na estrutura do ensino e do aparelho de escolarização catarinenses problemas que urgiam ser solucionados para sua mera subsistência.

Dessa maneira, pensava ele, a implantação de tamanha modificação nas formas de ensinar exigiria muito mais do que o Estado estava capacitado a oferecer. Sua argumentação não significava exatamente a rejeição completa da proposta da IV Conferência, mas, pontualmente, uma ponderação a respeito dos aspectos que necessitariam de modificações, caso se assumisse a implementação da escola ativa em Santa Catarina.

Nesse sentido, defende:

> O emprêgo desse método, científico por excelência, pressupõe um corpo de professores a altura de sua nobre e dificílima missão de formar a mentalidade do povo e dos homens que terão que dirigir, amanhã, os destinos da Pátria. É pois, antes de tudo, preciso adaptar as escolas normais, das quais terão que sair os pioneiros das novas idéas, que tanto vêm preocupando a pequena minoria de educadores que atualmente se vem batendo pela evolução dos processos educativos nacionais [Mossimann, 1931, p. 19].

A inadequação das escolas normais aos “pressupostos científicos” anunciados pela escola ativa era fruto da incipiente organização dos cursos de formação docente, cuja formulação havia sido pensada na década de 1910. Bem observada por Mossimann, a estrutura das escolas normais, fosse no que tangia à quantidade de cursos disponíveis no estado, ou pelo tipo de estrutura curricular que possuía, não dava conta dos processos de modernização do ensino anunciados.

No ano de 1911, o governador Vidal Ramos trouxera de São Paulo o educador Orestes Guimarães para exercer cargo de inspetor-geral de Ensino e encomendara-lhe uma reforma. Trata-se da conhecida Reforma de 1911, que veio a modificar o programa de admissão às escolas normais, sob a alegação de que o atual sistema já não correspondia às necessidades do ensino.

A escola normal seria o veículo de formação e conseqüente disseminação dos princípios da reforma, conforme acontecera nas experiên-

cias de São Paulo e do Distrito Federal. O interventor Nereu Ramos, expondo o caráter profissionalizante que, agora, teria o curso, afirmava que as cadeiras de psicologia e pedagogia, pela primeira vez implementadas num curso de formação docente no estado, se haviam tornado indispensáveis a quem quisesse dedicar-se ao magistério. O caráter inovador da reforma empreendida por Orestes Guimarães, no que se refere à modernização dos cursos normais, foi reafirmado pelo historiador José Arthur Boiteux, ao dizer que o regulamento criado havia sido:

> [...] organizado e meditado, em todos os seus múltiplos e complexos aspectos e consubstanciou-se em diversos decretos que alteraram profundamente o ensino público, desenredando-o do emaranhado cipoal em que o haviam metido velhos e condenados cânones da desusada pedagogia [apud Fiori, 1975, p. 83].

A reforma de 1911 implementou também as escolas complementares com duração de três anos, cuja finalidade era a formação de professores para as inúmeras escolas isoladas do estado.

> O regulamento das Escolas Complementares estabelecia que "na escola complementar, o aluno vai consolidar e desdobrar os ensinamentos recebidos nos vários cursos a que está subordinado o ensino ministrado no grupo". A escola complementar habilitava os egressos a se matricularem no 3° ano da Escola Normal [...]. Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal [Daros, Silva & Daniel, 2005, p. 13].

A reforma de Guimarães foi sendo modificada conforme as necessidades que se apresentavam. Assim, no ano de 1919, a duração do curso normal foi alterada para quatro anos e o currículo das escolas complementares foi reformulado[4]. Em ambos os cursos foi ampliada a carga horária das disciplinas vinculadas às ciências físicas, química e história

4. Decreto n. 1.204, de 19 de fevereiro de 1919.

natural. De toda maneira, era ainda embrionária a formação de professores pautada em princípios científicos que pudessem auxiliar o exercício da docência, o que era fundamental à proposta do ensino ativo, como bem lembrava Mossimann. Bastante enfática era também a segunda justificativa que o inspetor apresentava:

> Na Escola Nova, escola ativa ou, como muito bem disse o sr. Dionísio Teixeira, na sua brilhante conferência, na escola progressiva, o número de alunos não deve exceder de 20, sob pena de não haver, em tais escolas, senão o rótulo de que pretenderiam ser [Mossimann, 1931, p. 19].

O catarinense preocupava-se, na ocasião, com a relativamente pequena quantidade de escolas que Santa Catarina possuía, não podendo abrigar tão poucos alunos por sala sem o ônus de novas construções. Se fosse necessária a redução do número de alunos por classe, a fim de executar bom trabalho de ensino ativo, medidas de ampliação da rede escolar seriam necessárias, porém politicamente, no momento, inviáveis. Tanto que essa justificativa é reiterada no quarto argumento apresentado, quando ele afirmava a impossibilidade de diminuir a matrícula máxima para 20 alunos, deduzindo que, talvez, "se quizesse apenas instruir uma reduzida percentagem das crianças em idade escolar" (Mossimann, 1931, p. 20).

Ainda de ordem orçamentária, o terceiro fator que impediria a plena realização do projeto da escola ativa em Santa Catarina residia na necessidade demandada por essa "escola moderna" de fazer-se uso de "aparelhamento especial", cuja aquisição, concluiu, "não poderia ser feita para todas as escolas do país" (idem, ibidem).

O último argumento levantado por Mossimann era apenas uma síntese das críticas que fazia, proclamando a impossibilidade de generalização dessa forma de ensinar da escola ativa, sem a qual, advertia, não haveria democracia educacional:

> Não seria justo, dada a importância de prover todas as localidades de escolas, que parte, e pequena parte, da infância brasileira gozasse de todo o amparo do Papa Govêrno, quando, no sertão, três milhões de crianças reclamam

> da escola a luz do espírito, a qual têm o mesmo e irrecusável direito como a irradiação do Rei dos Astros [idem, ibidem].

A recusa às diversas propostas do IV Conferência pelo catarinense denota conhecimento efetivo das dificuldades reais apresentadas pelo ensino em Santa Catarina. Organizado em torno das reformas do início do século, a escola catarinense, segundo Mossimann, não detinha condições objetivas para a implementação dessa "escola moderna". Moderna, porque renovada e, portanto, pautada em princípios distintos daqueles praticados pela velha escola. Com deslumbramento, no entanto, o catarinense empunhava a bandeira da escola ativa, mesmo reafirmava que esse "método ideal de ensino" não deveria ser generalizado enquanto não houvesse principalmente professores que o soubessem aplicar com proveito e, ainda mais, enquanto existissem "centenas de milhares de crianças que crescem sem instrução de especie alguma" (idem, ibidem).

Nesse afã de democratização pelo menos do acesso à escola, o inspetor catarinense insistia que a escola ativa poderia lograr sucessos, desde que bem aparelhada, fosse em recursos humanos (os professores), fosse em condições físicas (sustento material) para as novas técnicas de ensinar. Até conquistar o estatuto necessário, era possível conceber uma razoável coexistência entre a nova pedagogia e a velha escola:

> [...] não devemos senão nos aproximar desse metodo, com justiça tão preconizado; naturalmente, atendendo sempre as circunstancias e a outros multiplos fatores, que podem aconselhar a adoção deste em alguns casos, e o emprego do metodo dogmatico e tradicional, em outros [idem, ibidem].

Mossimann, ainda assim, fez entusiásticas observações sobre as conferências que ouviu a respeito do ensino ativo. Participando de um "curso" ministrado na IV Conferência, Mossimann assistiu a quatro palestras, as quais "empolgaram numerosa assistência, pelo seu caráter essencialmente pratico e, por isso, muito eficiente e elucidativo. Lá não se fez literatura; os assuntos foram encarados e estudados, como realmente se apresentam na vida escolar" (idem, p. 23).

Se Mossimann acreditava na possibilidade de coexistirem duas formas tão distintas de educar, conforme proclamava, veria aos poucos que dificilmente as raízes da velha escola se manteriam firmes por muito tempo sem ao menos uma reformulação. Ou seja, os intelectuais do Departamento de Educação imporiam à prática escolar os elementos que considerassem capazes de superar os modelos tradicionais de ensino.

É possível construir uma "Escola Nova barriga-verde"?

No início do século XX, a educação catarinense passou por uma reestruturação que visava melhorias no pouco eficaz sistema de ensino estabelecido até então. A primeira reforma empreendida a fim de construir um aparelho de escolarização mais articulado foi executada no governo de Vidal Ramos (1910-1914).

Autorizado pelo Congresso Representativo[5] a empreender um reforma no ensino em Santa Catarina, Vidal Ramos trouxe de São Paulo o educador Orestes Guimarães para exercer o cargo de inspetor-geral de Ensino[6]. Há muito, o estado paulista se tinha tornado um exemplo de bom emprego dos "métodos de ensino reconhecidos como os mais aperfeiçoados"[7], e a eficiência que se almejava em Santa Catarina poderia provir da reprodução desses êxitos.

Desde o final do século XIX, em São Paulo, na Escola Modelo (anexa à Escola Normal da Praça), já se difundia o método intuitivo, por influência de *miss* Márcia Browne[8]. O procedimento consistia:

5. Pela lei n. 846 de 11 de outubro de 1910.
6. Guimarães já estivera em Santa Catarina em 1907 para a reorganização do Colégio Municipal de Joinville.
7. Art. 2° da Lei n. 686, de 11 de outubro de 1911.
8. O método intuitivo vinha sendo utilizado nas escolas do país desde no final do século XIX, com práticas que tinham por eixo a "atividade", a "observação" e a "experimentação". Se forem consideradas as legendas centralizadoras, pode parecer a qualquer leitor que a proposta da "escola ativa", formulada pelos educadores do século XX, em nada diferia dos métodos do ensino intuitivo. A semelhança, de

> [...] na 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 [Fiori, 1975, p. 82].

A influência do educador paulista seria benéfica aos anseios de modernização do campo educacional no estado de Santa Catarina. Guimarães começou sua reforma pelas estruturas de base. Instituiu os grupos escolares, que serviriam de unidades modelo, com ensino seriado, um professor para cada classe e um diretor-geral, e garantiria uma instituição de ensino oficial nas zonas de colonização estrangeira.

Embora tivesse empreendido uma grande reforma administrativa, os currículos e os programas de ensino das escolas primárias eram o foco maior de sua atenção. Modificados pelos decretos n. 587, de 22 de abril de 1911, e n. 796, de 2 de maio de 1914, as novas concepções de ensino que os embasaram foram difundidas pessoalmente pelo inspetor e sua esposa Cacilda.

---

fato, ainda suscita discussões a respeito do que se pode considerar inovador nas propostas apresentadas. O estudo realizado por Carvalho (2002) oferece mais elementos para pensar essa problemática. Em sua pesquisa, a autora demonstra a mediação do intelectual Lourenço Filho em um conflito entre João Hippolyto de Azevedo e Sá, diretor da Escola Normal de Fortaleza, e Moreira de Sousa, o então diretor de Instrução Pública do Estado, em meados da década de 1930. Lourenço buscava elucidar Moreira de Sousa acerca do que realmente significava a "escola ativa", e afastá-lo da convicção de que um punhado de "práticas de exercícios ativos", que já haviam sido implementados, resumia a filosofia da Escola Nova. Segundo Lourenço, praticar a atividade na escola não significava incorporar todas as mudanças estruturais propostas pelo movimento. Assim, embora as semelhanças e diferenças entre os métodos ainda alimentem um debate a respeito, o que se pode ressaltar, a partir das análises elaboradas por Carvalho (2002), é que a influência recebida em Santa Catarina era diretamente proveniente de São Paulo, o estado que se considerava pioneiro na implantação dos métodos segundo as novas teorias do ensino. O termo "método intuitivo" jamais apareceu nas fontes com as quais trabalhei, e seus princípios e metodologia como "observação" e "centros de atividade", comuns às duas abordagens, eram justificados pelo lema dos modernos métodos de ensino e, literalmente, por meio da implantação dos princípios provenientes do movimento pela Escola Nova no Brasil.

> Ambos, até o ano de 1915, num total de 2.252 aulas e palestras, haviam exposto ao magistério catarinense os novos métodos de ensino, pois [...] entendia[m] ser mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações [Fiori, 1975, p. 95].

Os cursos de formação docente também foram alvo de sua atenção minuciosa. Reformulou-se o programa de admissão e o regulamento geral da escola normal do Estado. Segundo Fiori (1975, p. 86), foi, ainda,

> [...] reformado seu edifício e mobiliário e criados o museu escolar, gabinete de Física e de Química. O número de horas de atividade escolar foi aumentado, introduziu-se o estudo da Pedagogia e da Psicologia e um terço de suas aulas deviam ter caráter prático, visando impedir a substituição da "reflexão pelo esforço da memória".

Essas medidas exemplificam a firmeza das ações que Guimarães desencadeava na reorganização do ensino em Santa Catarina, as quais, embora embrionárias, imortalizaram seu nome como um dos maiores reformadores do estado.

> O prof. Orestes Guimarães [...] foi uma destas figuras que contribuíram imensamente para o elevado grão de cultura que felizmente tivemos. Vindo de S. Paulo, contractado pelo nosso governo, iniciou desde logo a remodelação do nosso ensino primário, dando-lhe um cunho prático que alcançou em tempo restricto os mais esplendentes resultados [Cidade de Blumenau, 20 set. 1936].

A estrutura implementada por ele só foi completamente revista em 1935, com Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, substituto de Guimarães no cargo de diretor da Instrução Pública, por ocasião de sua morte (1931). A proposta de Trindade tinha por preocupação mais imediata a formação docente. Tanto assim, que uma das suas maiores medidas foi a transformação das escolas normais do estado em institutos de educação[9].

9 Sua nova organização era composta por jardim-de-infância, grupo escolar, escola isolada, escola normal primária (três anos para professores de zonas rurais), escola normal

A "reforma Trindade", com a autorização do então interventor Aristiliano Ramos, provocaria mudanças significativas, no que dizia respeito à filosofia que embasava a política educacional no estado. Sua iniciativa procurava dar ênfase às discussões nacionais sobre as novas formas de ensinar, justificando-se pela "necessidade da adoção de novas normas para regerem os cursos destinados à formação do professorado, para aplicações de novos métodos de ensino" (Santa Catarina, 1935).

O diretor da Instrução Pública de Santa Catarina buscava estar em consonância com as propostas nacionais. Isso, porque as preocupações que mobilizaram aquela geração de educadores residiam no encontro de uma solução perfeita, que conjugaria a modernização dos métodos pedagógicos e o bálsamo social unificador. Em resposta a uma demanda política de adequação do sistema de ensino aos projetos sociais do Estado, as teses educacionais foram vistas como capazes de ajustar o passo da sociedade brasileira no rumo das nações civilizadas. O fato de terem sido concebidas em países "modernos", como se preconizava à época, entusiasmava os educadores/reformadores e trazia o ímpeto da renovação às instituições de ensino do país.

Ainda que enfatizasse a criação de escolas e a reformulação no ensino normal do estado, Trindade possuía um objetivo maior, que já vinha sendo explicitado no texto da reforma e seria reafirmado nas ações que empreenderia no campo educacional durante a sua gestão. A modernização do ensino catarinense era sua meta prioritária, assim como de todos aqueles intelectuais que se coadunaram em torno do propósito de remodelar os métodos de ensino da escola primária no estado.

Além da reforma do ensino de 1935 e a emissão da circular n. 32[10], Trindade implementou dispositivos de formação continuada e viabilizou

secundária (três anos para oriundos da normal primária) e escola normal superior vocacional (para alunos oriundos das normais secundárias ou da 5ª série do Colégio Pedro II). A superior vocacional funcionou apenas entre os anos de 1938 e 1939. Os egressos podiam lecionar nos grupos escolares e nas escolas normais primárias.

10. A circular determinava a aquisição pelas escolas normais de uma coleção da série "Atualidades Pedagógicas", publicada por Fernando de Azevedo, contendo títulos sobre estudos de sociologia e psicologia, entre outros dedicados à análise da conjuntura educacional e da política brasileiras (Santa Catarina, 1942).

a publicação de artigos em periódicos[11] destinados aos docentes, cujo escopo era propiciar a uniformização dos métodos de ensino, identificando-os às concepções educacionais que estavam sendo debatidas nacionalmente.

Não é difícil definir, portanto, o que Trindade chamava de "modernos métodos de ensino". Em consonância com as discussões nacionais acerca do movimento pela Escola Nova no Brasil desde o início da década de 1930, os técnicos do departamento divulgavam com ênfase as novas formas escolanovistas de ensinar, cujo pensamento penetrou o projeto educacional catarinense a partir da reiteração da dicotomia entre escola tradicional e Escola Nova. Os centros de interesse, a escola ativa, as cooperativas escolares eram parte da receita que havia sido assimilada pelo Departamento de Educação do Estado e que deveria ser difundida em todas as escolas catarinenses.

No propósito de reverter a ineficácia da escola, propagar o ideário nacionalizador e as "novas formas de ensinar", o Departamento de Educação em Santa Catarina percebeu a necessidade de uma mudança política no que se referia à formação docente. O movimento endógeno de constituição de uma "nova concepção de educação" dar-se-ia essencialmente com a difusão em massa das teorias constituídas no âmbito nacional entre os professores que já lecionavam nas escolas primárias do estado.

A forma que encontraram para difundir entre o professorado catarinense a fórmula de superação do anacronismo vigente foi, além da

11. Destacam-se no período dois periódicos em especial: a *Revista de Educação* e *Estudos Educacionais*. 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 periódico tinha por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos práticos para a orientação e o auxílio ao professor. A revista *Estudos Educacionais*, por sua vez, dedicava-se a tornar públicos os debates realizados no Instituto de Educação de Florianópolis, na década de 1940. Sob a direção do professor João Roberto Moreira, trazia artigos de alunos, docentes e autoridades chamadas a palestrar no curso normal. Os artigos possuíam um caráter explicativo no que se referia às "novas formas de ensinar" e aos conteúdos basilares da formação de professores. Em especial, muito se difundia sobre a influência do movimento da Escola Nova na superação dos problemas educacionais e sobre as bases científicas para os cursos de formação docente.

publicação de periódicos destinados aos professores, a criação das *Semanas Educacionais*[12]. Tais reuniões constituíam-se em grandes congressos regionais que visavam difundir as teses do pensamento pedagógico nacional entre o corpo docente do estado a partir de 1936. A iniciativa era de responsabilidade dos intelectuais que compunham a auto-intitulada "embaixada oficial" do Departamento de Educação: Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, Elpídio Barbosa (subdiretor técnico) e João dos Santos Areão (inspetor federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino).

As semanas tinham por finalidade desenvolver a "uniformização dos processos de ensino e fazer conhecida a [...] legislação escolar, além de serem de grande alcance para o serviço de estatística (escrituração escolar)" (Trindade, 1937, s.p.). Como em todo o país, em que se discutia o princípio homogeneizador da educação, no estado catarinense, com a justificativa de um caos social e da obsolescência dos moldes tradicionais de ensino, o projeto dos *renovadores* "barrigas-verdes" evidenciava-se articulado em torno da proposta de reconstrução do sistema de ensino a serviço de uma política nacional que, conforme Carvalho (1999), se autoconcebia "civilizadora".

Em crítica flagrante aos métodos e funções que imputavam à escola tradicional, declaravam a ineficácia do ensino, a apatia provocada nos alunos, assim como uma incompetência cultivada naqueles que havia de formar[13]. Afirmava-se que o ensino era um processo enfadonho, sem ânimo, de repetição e memorização, que não facilitava a aprendizagem. Dizia-se do antigo método de ensino que sua precariedade e forma demasiado intelectualista haviam construído um aluno incapaz de viver em sociedade. Munido de conhecimentos inúteis ao convívio com outras pessoas, sua dependência de sistemas de tutela demonstrava que a escola não o "preparava para a vida". Além disso, alegava-se que a escola desenvolvia uma profunda incapacidade de lidar com as questões cotidianas, pois ensinava tantas matérias escolares que os alunos se viam privados de qualquer habilidade social.

12. Sobre as Semanas Educacionais em Santa Catarina, ver Bombassaro (2006).
13. Relato feito pela professora Leonor Olivet (1937).

Os intelectuais catarinenses que dirigiam o Departamento de Educação enfatizavam a necessidade de superar uma escola que não era eficaz na construção da nova sociedade, cuja formatação vinha sendo elaborada pelo atual regime. Afirmavam que a "educação tradicional", praticada havia muito nas escolas catarinenses, havia incutido nos alunos uma inabilidade social que comprometia a vida futura do educando.

> A escola antiquada, de caracter austero, com programmas difinidos dentro de horarios, de rigida disciplina, destoante aos impetos naturaes da creança, com o mestre-escola carrancudo e soberanamente trepado no rigido alicerce do "tens de aprender", desaparecerá ante a alegre e productiva Escola Nova, na qual, a iniciativa e a opportunidade, a estima reciproca e a actividade, vão imperar harmoniosamente [Semana de Educação**,** 1936, s.p.].

O argumento fora tomado como justificativa para a primeira reforma curricular empreendida nas escolas de formação docente. O *novo professor*, grande foco de preocupações dos intelectuais que propuseram a renovação educacional no estado, deveria ser submetido a um processo formativo que o incorporasse ao projeto político, na medida em que incutiria nele um perfil profissional enquadrado nas aspirações modernizadoras. Isso porque o movimento nacional 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. Era necessário à nova conjuntura que ele fosse capaz de propiciar aos educandos o contato com o maior número de experiências possível, pois somente assim se poderia formar um cidadão socialmente hábil.

> [...] o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa: as alturas e a profundidade da vida humana e da vida social devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na

> diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra de civilização [Azevedo, 1932, s.p.].

Os professores, imersos nas discussões acerca dos novos métodos de ensino que os intelectuais expunham, incorporavam a dicotomia entre a escola que tinham e a que poderiam construir com o impulso renovador:

> É devido ao mau método da escola atual que os alunos, que terminam o seu curso com brilhantismo, fracassam na vida social. [...] Num dos últimos meses do ano passado assisti a uma fita em que figurava um monstro de aço, fantástica invenção de um grande cientista. Este arcabouço de aço era dotado de grande força destruidora, visto que o seu inventor implicara-lhe correntes elétricas da mais alta potência. Posto em funcionamento por meio de um pequenino aparelho que o cientista levava consigo, a uns poucos metros de distância, esse monstro de aço aplicava toda a sua força destruidora, caminhava para a direita ou para a esquerda, impelido pelo seu inventor. Ferido êste, impossibilitado de manejar a sua invenção, via-se o monstro estacar no meio da rua, sem atividade, sem saber para onde ir, sem saber aplicar toda a sua força. Faltou-lhe o impulso inventor. Muitos alunos da escola atual fazem na sociedade papéis semelhantes ao do monstro de aço [Olivet, 1937, s.p.].

A principal falha combatida pela reestruturação escolar era a relação de dependência que se criara entre professor e aluno. Muito mais que os laços estabelecidos pelo processo ensino-aprendizagem, percebia-se que a escola de outrora provocava uma subordinação aos juízos do professor, incapacitando a criança para a convivência social. O aluno, ao término do período escolar, colocava-se no meio social completamente inapto a relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com as questões demandadas por seu cotidiano. Assim, estando pouco preocupada com a socialização do educando, a instituição de ensino inibia sua autonomia, tornando-o incompetente em suas relações. A esse exemplo, muitos professores se remeteram, quando, em defesa da nova pedagogia, apontavam as falhas da velha escola:

> Abandonando a escola, os alunos, cheios de conhecimento de história, geografia, ciências, literatura, educação moral e cívica, geometria, lançados na sociedade, longe da tutela dos pais, sem ter diante de si o professor a lhe dizer constantemente "faça isso, não faça aquilo", fracassam na vida social. Não têm iniciativa, não sabem como aplicar os seus conhecimentos, não possúem atividade porque foi atrofiada na escola, são os verdadeiros aleijados implorando o auxílio das muletas para se movimentarem [Olivet, 1937, s.p.].

Diante de tal diagnóstico, a escola precisava ser transformada em seu interior, em seu modelo pedagógico predominante, e até mesmo em seu aspecto físico. Criar-se-ia uma escola mais adequada ao espírito racional e moderno que transparecia na participação de todos os sujeitos escolares. Como afirma a professora Leonor Olivet (1937, s.p.):

> Na Escola Nova o mestre oferecerá aos alunos, insensivelmente, fontes de observação aproveitando as tendências espontâneas, ensinando o que êles pódem assimilar. É observar do que os alunos relacionam as cousas e raciocinam. "Observar é mais do que perceber". A criança assimilará mais depressa o que lhe causa interêsse. Despertar, pois, o interêsse e o gôsto da criança pelo que a cerca, e pelo que deve aprender, é uma obrigação do mestre na escola ativa. Na Escola Nova, os centros de interêsse, que devem ser organizados com a colaboração dos alunos, aguçam a curiosidade da criança, aproveitando o professor, habilmente a oportunidade para entrar no assunto que deseja. E se por qualquer eventualidade o professor não conseguir com o centro de interêsse organizado entrar no assunto desejado é porque a sua atividade, como professor, falhou. Não deve, porém, o professor desanimar. Organizará novos centros de interêsse e, num bélo dia, aparecerá oportunidade. [...] As aulas globais que completam o trabalho da escola ativa pôem em fóco a atividade do professor.

O segredo para o desenvolvimento de uma educação fecunda no estado residia, assim, na divulgação do modelo de cultura legitimamente nacional e dos princípios da Escola Nova. Seguindo a crítica à velha escola, os professores que compareciam às Semanas Educacionais, ou escreviam à *Revista de Educação*, reiteravam que aquela priorizava os

conteúdos e o programa escolar dentro de um método pouco atrativo e longe de qualquer cientificidade, tornando-se incoerente com a suposta nova ordem social. A proposta de uma escola renovada, em contrapartida, vinha possibilitar a diversificação das formas de ensinar, a ponto de fazer com que a escola pudesse ser "querida e desejada pela creança". Tal condição seria conquistada pela implantação de um novo princípio pedagógico, a *escola ativa*, pois só ela considerava "os impetos naturaes da criança", transformando-a em "alegre e productiva Escola Nova, na qual, a iniciativa e a opportunidade, a estima reciproca e a actividade, vão imperar harmoniosamente" (Semana de Educação, 31 out. 1936).

"Lutar pela escola ativa, cooperar com os reformadores da educação em nosso Estado, deve ser deliberação de cada professor" (idem), bradavam alguns. Outros reafirmavam a tese de que "a escola ativa é a escola modelar, a escola de que necessitamos para prepararmos homens dignos do Brasil. É a escola do progresso, de cultura, de incitamento ao trabalho" (Semana de Educação, 7 nov. 1936, s.p.).

"A escola activa [...] é a unica capaz de educar o homem para a vida", proclamou o professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, durante a Semana Educacional de Blumenau. Em suas palestras, o termo significou a tentativa de deslocar a atenção dos conteúdos curriculares para uma dinâmica educacional que propiciasse o contato dos alunos com valores mais úteis para a vida social. A "atividade" ocupou o centro dos debates. A idéia de que o ensino necessitava de uma contrapartida dos alunos, ao contrário da prática comum em que a centralidade assumida pelo professor inibia a interlocução entre as partes, deixou o lema da "escola ativa" ainda mais atraente, pela perspectiva de sobrepor uma natureza social às naturezas individuais. Nesse sentido, Trindade, Barbosa e Areão justificavam suas apropriações, citando os pioneiros:

> A escola, di-lo Fernando de Azevedo, deve dar ao aluno o gôsto e a vontade de afirmar-se, pelo trabalho a consciência da necessidade, da unidade e da constância do esfôrço; o sentimento da dignidade e da beleza do trabalho e a disciplina da ativa (sic) cooperativa, da solidariedade de ação orientada para um fim determinado. O professor deve ser mais do que um mestre, um despertador de interêsse e de energia, um criador de alegria pelo trabalho, um

> estimulador de atividades adormecidas, uma força viva, que domina os alunos colaborando com êles, orientando suas tendências pessoais e tirando partido de seus próprios defeitos para a expressão original de seu pensamento [Barbosa, 1940, s.p.].

Sob sua responsabilidade, estava a direção do maior órgão regulador do campo educacional, e cabendo a ele a responsabilidade pela reestruturação do modelo didático a reger as escolas do estado, o termo "escola ativa" muito se repetiu nos discursos e nas práticas dos professores catarinenses durante duas décadas.

Os técnicos do Departamento de Educação, que, como o que ocorrera no cenário nacional, se proclamaram capazes de reformar a escola implementando uma pedagogia moderna adequada aos rumos da nação, operavam uma assimilação de conceitos-chave provenientes da Escola Nova, sobretudo naquilo que o movimento poderia auxiliar na organização da escola. Trouxeram aos professores os conceitos de "escola ativa" e de "centros de interesse", dentre outros que pudessem reformular a prática pedagógica, atualizando-a e, supostamente, distanciando-a da velha escola.

A construção de um cidadão brasileiro adequado a trilhar os caminhos da modernidade dependia da ação educativa sobre a qual os professores possuíam o domínio, devendo aperfeiçoar-se nos novos métodos que aprendiam nas semanas e pela leitura dos periódicos, a fim de fazer prosperar a Escola Nova. Como mostrado anteriormente, até os jornais de circulação geral no estado já haviam sido influenciados por esse sentimento de que os professores possuíam uma missão política:

> Durante os dias que passamos em contacto com os paladinos da Escola Nova, ouvindo lhes os ensinamentos e observando o interesse com que o nosso professorado acompanhava as aulas e palestras pedagogicas, ficamos convencidos de que, hoje em dia, passa no espirito dessa classe abnegada e tão pouco comprehendida – o professorado – o desejo confessado de ser ainda mais util na educação e nacionalização dos nossos pequenos patrícios [Semana de Educação, 7 nov. 1936, s.p.].

O professor seria o responsável por instigar nas crianças o desejo de aprender, iniciando os conteúdos curriculares a partir dos "centros de interesse" gerados por conversas com elas. Não significava, contudo, que tais "centros de interesse" propusessem a ausência de controle por parte do professor, ou mesmo a liberdade total de conteúdos. Eles seriam apontados pelos alunos, mas organizados pelo professor, cuja função seria a de habilmente "criar oportunidades para entrar no assunto que deseja" (Semana de Educação, 7 nov. 1936, s.p.).

Pela ótica da criação de uma dinâmica escolar mais "ativa", "nova", ou "renovada", como insistiam os intelectuais do departamento, a metodologia dos "centros de interesse" atraiu atenções e a preferência dos professores.

Os centros ligavam-se diretamente à idéia de que o aluno deveria ser submetido a *experiências* educativas que construíssem significados sadios e proveitosos para a sua atuação escolar, ao mesmo tempo em que contribuíssem para a sua formação individual. Os alunos seriam submetidos a ensaios e vivências, as quais se relacionariam com conteúdos escolares, e dos quais decorreriam conclusões e aprendizados.

A noção de experiência é um dos pontos centrais da teoria de John Dewey, teórico privilegiado das discussões deflagradas pelo movimento da Escola Nova no Brasil, em especial, pela proximidade de Anísio Teixeira com a experiência do pragmatismo americano.

O conceito de experiência, que figura nos textos e nas elaborações teóricas dos pioneiros da Escola Nova, parte do pressuposto de que a liberdade da ação colocaria o educando na condição de compreender que sua experiência individual é uma conjugação de fatos que fazem parte do seu *habitus* e das experiências adquiridas, quem sabe, no meio escolar. Nesse sentido, nem toda experiência à qual é submetida a criança seria válida, em termos de construção identitária. Há de selecionar-se os momentos aos quais serão expostas, haja vista que uma má escolha quanto à situação-problema poderia gerar "hábitos dispersivos, desintegração e desajustamento" (Lourenço Filho, 1978, p. 216). Era preciso, pois,

> [...] selecionar o gênero de experiências subseqüentes, de maneira frutífera e criadora. A ação educativa insere-se no que se pode denominar de *continuum*

> da experiência, e essa compreensão dinâmica ou funcional não implica em desprezar elementos da experiência acumulada sob a forma simbólica, em matérias de estudo ou disciplinas organizadas [idem, ibidem].

Assim, a função do professor residiria na seleção de materiais e situações que propiciassem o enriquecimento das experiências dos educandos, "não por inculcação rígida, mas de forma que, potencialmente, contenha a fundamentação de novos problemas, novos métodos de observação e julgamento, assim ampliando os domínios da experiência anterior" (idem, ibidem). Em suma, deveriam proporcionar um ambiente no qual se construíssem e reconstruíssem experiências que, sobretudo, pudessem interferir na convivência em seu meio de origem, expandindo os ensinamentos além do contexto escolar.

Retomava-se, ainda, a crítica da centralidade que o professor assumira até agora no processo ensino-aprendizagem. A escola que se declarava "nova" e "renovada" inverteria a lógica, pondo o aluno como elemento central da dinâmica escolar. Suas individualidades seriam respeitadas, e ainda poderiam desenvolver seu aprendizado por meio da atração que um ensino pautado em experiências lhes poderia despertar.

A ênfase dada pelos intelectuais do departamento na criação de um ensino prazeroso ampliou-se além dos modelos didáticos, alcançando a própria organização da escola. Alegava-se que o "ensino ativo" provocaria mudanças tão profundas que os espaços escolares seriam espelho dessa nova forma de ensinar. O ânimo injetado nos alunos faria com que seu envolvimento com a instituição escolar deixasse de ser uma obrigação enfadonha e se tornasse um ambiente de acolhida e experimentações atrativas a todos.

Em vista disso, os professores justapunham a teoria ao cotidiano escolar, impelindo uma mudança na rotina e na prática de ensino. A professora Leonor Olivet comunica sua mudança de postura em classe justificando que

> [...] o efeito só senti depois da Semana Educativa, em que me pulistes o espírito de tal maneira que em poucos dias meus alunos já são outros; a minha sala de aula, que era um verdadeiro cemitério que falaste naquela sema-

> na, já é um pequeno centro de atividade. Não foi sem custo que consegui fazê-los de mudo, faladores; de cisudos, risonhos; de medrosos, corajosos e de simplórios, curiosos; já fazem questão de chegar mais cedo para enfeitar as suas classes com flôres e folhagens. [...] Despertou-me de um sono profundo em que repousava há 17 anos e meio [*Revista de Educação*, 1936].

Em visita aos grupos escolares do estado, os inspetores escolares averiguavam as condições nas quais o ensino era ministrado, observando detalhes como a estrutura física, a organização administrativa da instituição, o comportamento dos alunos e a competência do professor. Esta última aferição estava intrinsecamente ligada à execução dos princípios emanados durante as semanas de encontro dos professores.

Em relato publicado na *Revista de Educação*, intitulado "Frutos da Semana de Educação", o inspetor escolar Pedro Paulo Philippi ressaltava que a reunião realizada em Itajaí[14] produzira no professorado daquela cidade "um verdadeiro entusiasmo". Em visita regular aos grupos escolares da região constatou a presença de melhorias significativas, manifestadas na cuidadosa organização da classe e na preocupação com o aspecto festivo da escola, "ordem na disposição e guarda do material escolar" (*Revista de Educação*, n. 6, nov. 1936). A transformação da velha escola em uma "escola ativa" era o mote fundamental das discussões que visavam à modificação e que gerariam as condições para deixar a escola "mais agradável" aos educandos.

O caráter polissêmico que o termo "escola ativa" passou a ter em Santa Catarina tornou difuso seu entendimento e sua interpretação em relação à sua significação para o movimento nacional. Obviamente, considero que o processo de construção de significados por que os termos passaram na reestruturação educacional catarinense sofreu uma atualização de sentido, pois embora tais princípios fossem considerados afiliados à teoria em debate nacionalmente, aqui se deram de forma própria. A partir desse entendimento, percebe-se que o termo "escola ativa" significou, por vezes, menos uma filosofia de ensino, mas majoritariamente

14. Não há informações do ano em que tal reunião ocorreu.

uma inovação didática, cuja eficiência não seria questionada justamente pela possibilidade de transformar-se em tantas coisas distintas: de reformulação metodológica a um novo projeto de reconstrução social.

Dessa forma, a "nova concepção de educação", a escola em atividade, vinha sendo defendida não somente como um ajustamento das escolas às tendências mais atuais, mas como a solução de todas as lacunas há muito sentidas pela escola catarinense.

Operou-se no sistema de ensino catarinense uma apropriação de alguns pressupostos *escolanovistas* sob o escopo de atender às exigências de modificação do processo de escolarização do país. Conscientes das propostas de inserção de novas técnicas de ensino, os ajustes vinham ocorrendo em espaços de formação, seja nas Semanas Educacionais, seja nas reformas realizadas nas estruturas dos cursos normais, em que a inserção das bases científicas consideradas fundamentais para instrumentalizar o "novo professor" foram implementadas na formação docente do estado.

As Semanas Educacionais e os periódicos de formação como a *Revista de Educação* mostraram-se importantes espaços de difusão de alguns conceitos-chave na modificação da filosofia da educação para os intelectuais renovadores, que os recortavam, os apropriavam, recolocando-os, de acordo com as demandas encontradas, numa forma particular de "escolanovismo". Delimitando alguns aspectos que fundam o discurso da Escola Nova em "formas distintas de ensinar", como "centros de interesse", "educação integral" e "escola ativa", os educadores catarinenses implementaram parcelas dos dispositivos metodológicos, com o fim de atender ao movimento renovador do ensino processado em âmbito nacional.

O debate acerca dos preceitos escolanovistas no estado de Santa Catarina, entretanto, não se fez apenas de adesões. Sua participação na decisiva IV Conferência Nacional de Educação mostrou a ponderação de um intelectual, cuja função era justamente articular sua edificação em território catarinense.

Considerações finais

Diferenças, inovações, modificações, renovações: substantivos que criaram no imaginário catarinense a mesma idéia de que haveria um divisor de águas a determinar a substituição da velha escola por uma nova pedagogia. A receita era dada pelos intelectuais do Departamento de Educação, influenciados por Decroly, Claparéde e Kercheinsteiner, autores assumidos como fundamentais para a obra de renovação educacional no estado.

O movimento escolanovista barriga-verde, que teve seu início com a participação de Mossimann na IV Conferência Nacional de Educação, tornou-se bandeira dos intelectuais que participavam do Departamento de Educação nas décadas de 1930 e 1940, cuja direção foi assumida pelo próprio Luiz Sanchez Bezerra da Trindade. Entusiastas da modernização do ensino por meio da modificação dos métodos, Trindade, Areão e Barbosa empreenderam uma obra de disseminação das novas formas de ensinar em meio ao professorado catarinense, visando a uma renovação nas práticas docentes em todo o estado.

Mossimann voltou da conferência de 1931 pouco animado com a possibilidade de mudanças, mas com muitas informações acerca da "ciência nova" e do que ela prometia. Acima de tudo, trazia na bagagem o imperativo da mudança professada na reunião, sem a qual não se poderia construir a nação almejada. Mesmo sem condições imediatas para fazê-lo, o inspetor declarava que era preciso inserir os modelos pedagógicos mais modernos nas escolas catarinenses, a fim de adequá-las aos anseios nacionais. A aplicação dos modernos métodos de ensino que estavam em debate no contexto nacional serviria de bálsamo curador às mazelas da educação e, dessa maneira, adequariam os rumos do estado de Santa Catarina ao projeto de reorganização cultural da nação.

Mesmo que seu relatório trouxesse inúmeras ressalvas quanto à possibilidade de execução dos princípios da nova pedagogia no estado, seu contato com os técnicos provocou entusiasmo a respeito das possibilidades que a teoria anunciava.

Fazendo uso do programa de educação continuada delineado pelo evento Semanas Educacionais, e dos periódicos para formação docente,

os técnicos do departamento dedicaram-se a instrumentalizar os professores das escolas primárias com os novos métodos que vinham sendo discutidos em âmbito nacional.

Promovidas em seis cidades somente no ano em que foram criadas, as semanas foram pensadas pelos dirigentes do departamento para serem ampliadas a fim de atender ao maior número de professores possível. No ano de 1937, João dos Santos Areão, em relatório ao Ministério da Educação e Saúde Pública, reiterava a importância de existir uma subvenção do órgão para divulgar tal obra, pois alegava que as semanas se haviam tornado um grande espaço de debates "de tão elevado alcance", que era indiscutível o potencial que apresentavam para o preparo "do homem que a Pátria requer" (Areão, 1937, s.p.).

Areão jamais recebeu resposta sobre o subsídio, mas ainda assim considerava a necessidade de continuar a realizar as semanas, haja vista que, em seu julgamento, se havia tornado imprescindível "para a mais pronta divulgação do plano educacional e pelo elevado efeito moral que produz", alegando que era necessário continuar "com a obra iniciada, muito embora com grande sacrifício dos que a ela se entregam" (idem).

O comentário de Areão partia do pressuposto de que as semanas se tornariam o lócus privilegiado das discussões sobre a renovação educacional no estado ou, pelo menos, a mais imediata e eficiente naquele momento em que as discussões sobre a Escola Nova ainda eram incipientes. Subjacente àquela certeza estava o fato de que, mais que uma obra para professores, o evento se havia tornado o grande espaço de protagonismo dos educadores que compunham a direção do Departamento de Educação.

Em batalha contra a "escola tradicional", o escolanovismo barriga-verde transformara-se em panacéia para todos os males enraizados no declarado obsoleto sistema de ensino catarinense. Os problemas encontrados não eram, porém, de imprecisão no conteúdo que a escola ensinava, mas no instrumento didático utilizado para transmitir o conhecimento e na própria concepção que tinham dos fins educacionais. Era fato que os intelectuais precisavam incutir nos professores uma concepção de que a educação possuía um fim social de criação de uma sociedade democrática, por meio da hierarquia das capacidades. Assim, a ade-

quação aos novos métodos, em menor medida, representava também uma mudança na filosofia que embasava a prática docente.

Trindade, Areão e Barbosa possuíam a fórmula para a expansão das medidas que consideravam adequadas à reformulação do sistema de ensino catarinense. Criaram, assim, um ambiente em que os professores solicitariam seus recursos na solução de problemas. Os professores, durante as sessões das semanas, apresentavam seus planos de ensino e tinham-nos debatidos pelos colegas e pelos profissionais do departamento. As "falhas" eram posteriormente retificadas pelas "aulas-modelo" aplicadas aos professores para que corrigissem sua prática.

No entanto, em grande parte, os ensinamentos acerca da nova escola concentraram-se nos aspectos didáticos, focalizando em métodos de ensino que visavam apenas divulgar uma dinâmica escolar "mais ativa", que fosse atraente para os alunos. Propiciar um ensino com base no "interesse" das crianças era o que melhor traduzia a "nova pedagogia". As promessas baseavam-se na superação de um ensino verbalista por um processo educativo mais "ativo" e destinado a moldar os cidadãos, de acordo com aquilo que dele, agora, se esperava. Imersos nas políticas geradas sob a insígnia de um Brasil moderno, os métodos e modelos de práticas pedagógicas forjados para revê-los eram notas fundamentais da pauta que se organizava para o Estado. Os pressupostos do movimento da Escola Nova, ou a parcela que dele foi apropriada, passaram a ocupar espaço nas preocupações desse grupo de intelectuais por representarem a possibilidade de inserção das inovações na escola primária catarinense, respondendo às demandas nacionais.

Fontes

AREÃO, João dos Santos. *Relatório da Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública*. Florianópolis, 1° trimestre de 1937. Mimeografado.

AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil*. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BARBOSA, Elpídio. *Relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça pelo Diretor Interino do Departamento de Educação*. Florianópolis, 1940. Mimeografado.

CIDADE DE BLUMENAU. Blumenau (Santa Catarina), 20 set. 1936.

MOSSIMANN, Adriano. *Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General PTOLOMEU DE ASSIS BRASIL, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1931. Mimeografado.

O PROGRESSO, Brusque (Santa Catarina), 31 out. 1936.

OLIVET, Leonor. Semana Educacional de São Francisco. *Revista de Educação*, n. 4 e 5, jul./out. 1937.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano I, n. 6, nov./dez. 1936.

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.204, de 19 de Fevereiro de 1919. In: _____. *Coleção de decretos, leis e portarias de 1919*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1919.

_____. Lei n. 686, de 11 de outubro de 1911. In: _____. *Coleção de decretos, leis e portarias de 1919*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1919.

_____. Lei. n. 846, de 11 de outubro de 1910. In: _____. *Coleção de decretos, leis e portarias de 1911*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920.

_____. Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935. In: _____. *Coleção de leis, decretos, resoluções e portarias de 1935*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1935.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 — recomenda para as bibliotecas dos grupos escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

SEMANA DE EDUCAÇÃO. *O Progresso*, Brusque, 7 nov. 1936.

_____. *O Progresso*, Brusque, 31 out. 1936.

TRINDADE, Luiz Sanchez Bezerra da. *Relatório do Departamento de Educação, apresentado ao exmo. sr. Secretário dos Negócios do In**terior e Justiça.*** Florianópolis, 1937. Mimeografado.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOMBASSARO, Ticiane. *Semanas educacionais*: a arquitetura do poder sob a celebração da didática. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1998.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos César de (org.) *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1999.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; JUNIOR, Moyses Kuhlmann (orgs.). *Os intelectuais da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Cláudia da; DANIEL, Leziany Silveira. *Fontes históricas*: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: Editora da UFSC, 2005 (Série Pesquisas, 4).

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público*. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Ademe, 1975.

_____. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978. 271 p. (Biblioteca de Educação).

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, p. 165-187, jun. 1987.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: CONGRESO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2004. CD-ROM.

Endereço para correspondência:
Ticiane Bombassaro
Rua José Gonzaga R. de Lima, 347/201
Kobrasol – São José-SC
CEP 88102-250
E-mail: ticib@bol.com.br

Recebido em: 4 abr. 2007
Aprovado em: 25 jun. 2007