

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE NILSEN KONKEL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO NAS ESCOLAS
NORMAIS NO MUNICÍPIO DE MAFRA (1932-1961)**

CURITIBA

2020

ELIANE NILSEN KONKEL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO NAS ESCOLAS
NORMAIS NO MUNICÍPIO DE MAFRA (1932-1961)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná
 Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
 Biblioteca Central
 Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

	Konkel, Eliane Nielsen
K82f 2020	A formação de professores para o ensino primário nas escolas normais no município de Mafra (1932-1961) / Eliane Nielsen Konkel ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. -- 2020
	279 f. : il. ; 30 cm
	Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
	Bibliografia: f. 257-279
	1. Professores - Formação. 2. Educação - Mafra (SC) - História. 3. Escola normal. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
	CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 154
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Eliane Nilsen Konkell

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 14h30, reuniu-se na Sala 3 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. Sandino Hoff, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva, Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, para examinar a Tese da doutoranda **Eliane Nilsen Konkell**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "AS ESCOLAS NORMAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MAFRA (1932 -1961)" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:45 hs. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a alteração do título para "As Escolas Normais do município de Mafra (1932-1961) e ainda, a publicação de artigos"

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel M. Miguel

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sandino Hoff Sandino Hoff

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva Sidney Reinaldo da Silva

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira Alboni

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa Rosa

Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Ao Casimiro, meu querido, e às minhas
filhas Luara e Marciéle.
Também ao Vinícius.*

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A melhor parte do trabalho é o reconhecimento de que sozinha, o mesmo não seria possível. Neste, estão as impressões de muitas pessoas cujo interesse e dedicação foram fundamentais para sua realização e às quais sou imensamente grata.

Minha gratidão primeiramente à professora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, por aceitar a orientação desta tese, realizando as leituras e fazendo os apontamentos precisos e necessários para a superação de muitos limites e para a realização das reflexões que resultaram neste trabalho. Durante todo o período foi incansável na acolhida, amizade, confiança, estímulo e dedicação, caminhando ao meu lado pacientemente, e demonstrando pelo exemplo, a seriedade do trabalho intelectual.

Minha gratidão também aos professores: Dr. Peri Mesquida, Dra. Rosa Lídia Teixeira Correa, Dr. Sidney Reinaldo da Silva e Dr. Sandino Hoff pela leitura atenta e pelas sugestões e apontamentos valiosos desde a qualificação, contribuindo para suprir as deficiências e lacunas decorrentes do processo de elaboração desta tese.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por ter-me acolhido; aos professores do programa de Doutorado em Educação, pela contribuição para o aprofundamento epistemológico. Aos colegas de curso agradeço pelo companheirismo, pela troca de experiências e solidariedade na jornada que nos irmanou.

À Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, à Fundação Catarinense de Educação Especial e à Escola Especial Irmã Inês pelos encaminhamentos que deram viabilidade à política que garante a liberação para aperfeiçoamento profissional.

A todas as pessoas, que nos diferentes órgãos públicos, contribuíram na fase de busca pelas fontes.

Ao Padre Geraldo Valenga e à equipe da secretaria da Paróquia São José pela colaboração disponibilizando os documentos do seu arquivo para a pesquisa que fundamenta a tese.

Aos colegas do Grupo de Estudo pela amizade e parceria na busca pelo conhecimento, de maneira especial a Elisângela Zarpelon Aksenen, companheira 'acolhedora' nas viagens, nos estudos e na vida, e a Silvana Hoeller, de quem me aproximei, também, pelos ideais.

À Solange Helena Correa, secretária do programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, por ter sido sempre solícita na resolução de questões burocráticas necessárias e para as quais sempre precisei de auxílio.

À professora de história Marilda Ferigotti, incansável guardiã dos vestígios da história da educação mafrense, por ter-me acompanhado no árduo processo de busca pelos documentos junto ao Memorial Barão de Antonina. O meu especial agradecimento, pois sem seu auxílio, não seria possível a realização deste trabalho.

À Josiane Liebl Miranda, pela amizade de longa data, pelos “biblioabraços” e pela segurança do profissionalismo com que realizou a formatação dos meus trabalhos, sempre de última hora, e da qual esta tese está incluída.

Ao amigo e historiador Cássio Alexandre, com quem divido a convicção de que podemos construir um presente melhor a partir do resgate dos vestígios da nossa história.

À minha família pela presença nas minhas ausências.

Ao Casimiro, companheiro de toda a vida, pelo apoio incondicional. Por ter contribuído na criação das condições para que eu pudesse estudar. Pela presença silenciosa, pelo olhar fortalecedor e compreensivo, por me lembrar que eu era capaz quando o cansaço parecia intransponível. Pela espera paciente pelo término da tese.

À Luara, pérola que Deus me deu! Obrigada pela presença efetiva no processo de elaboração desta tese.

À Marciéle, presente maravilhoso que a vida me deu! Obrigada pelo auxílio que, indiretamente, foi imprescindível para a conclusão desta tese.

Ao Vinícius Chiaroni, ser humano maravilhoso que trouxe “encantos” para a minha família, cuja amizade, eu espero, sejam perenes. Obrigada pela contribuição nos detalhes desta tese.

“O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente”.

Mario Quintana

RESUMO

KONKEL, Eliane Nilsen. **A formação de professores para o ensino primário nas Escolas Normais do município de Mafra (1932-1961)**. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2020.

Esta tese tem como objetivo compreender o processo de organização do trabalho pedagógico da Escola Normal Regional “Cônego Joaquim Eloy de Medeiros” e da Escola Normal “Barão de Antonina” às estratégias das políticas de desenvolvimento econômico promovidas pelo Estado brasileiro no período de 1932 a 1961, no município de Mafra (SC). As Escolas Normais no processo de formação de professores para o ensino primário surgiram originalmente na Europa, a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista industrial, num contexto de expansão do ensino primário. E, no Brasil, surgiram no período Imperial, mas somente obtiveram avanços significativos no decorrer do período republicano. Seus objetivos foram sendo adaptados aos contextos históricos em que estavam inseridas, e, sendo assim, no Brasil, no período republicano, seu objetivo era formar o cidadão republicano e civilizado; no período nacionalista de 1930, era formar o cidadão trabalhador e patriota; e, no período da redemocratização, a partir de 1946, era formar o trabalhador para a indústria. Estavam articuladas ao âmbito público e privado, sendo adaptadas aos diferentes contextos. A investigação procurou compreender como a Escola Normal Regional e a Escola Normal Secundária, em seus processos de formação de professores para o ensino primário, organizaram-se, absorveram e se adequaram às estratégias do projeto de desenvolvimento econômico promovido pelo Estado brasileiro no período de 1932 a 1961. De maneira específica, buscou: a) a partir da história da educação, compreender o surgimento das escolas normais para a formação de professores para a escola primária, no contexto político, econômico e social em que estiveram inseridas; b) contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões das Escolas Normais em Santa Catarina, a fim de compreender as características da formação de professores no Estado, identificando de que forma os elementos constituidores da legislação educacional foram absorvidos pelas Escolas Normais em Mafra; c) entender como se caracterizou a constituição das Escolas Normais em Mafra, relacionando aspectos do desenvolvimento político, econômico e social, discutindo como foi organizada a formação de professores e em que medida os princípios dos projetos de desenvolvimento econômico, político e social, da esfera estadual, nacional e internacional foram apropriados pelo município de Mafra. Sendo assim, esta tese se fundamenta nos princípios do materialismo histórico e dialético, em que são consideradas as questões históricas em âmbito nacional, estadual e municipal, articuladas aos projetos políticos e econômicos de desenvolvimento propostos pelo governo brasileiro. Para tanto, amparou-se no referencial teórico e bibliográfico da Historiografia da Educação, nos documentos constantes nos arquivos das escolas estudadas, nas legislações educacionais nacionais e estaduais, nas mensagens e relatórios de governo, nos jornais e revistas locais, nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina e do Município de Mafra. Amparou-se no referencial teórico de Lukács (1967), Thompson (1981), Cury (1987), Lara (1988), Le Goff (1990), Alves (2001, 2003), bem como nos referenciais bibliográficos de Saviani (2007), Miguel (1992), Schaffrath (2002), Thomé (2002), Fiori (1991), entre outros. O estudo evidenciou que as escolas normais de formação de professores de Mafra absorveram os ideais e as determinações do projeto de desenvolvimento

econômico, político e social proposto pelos governos estadual e nacional para a formação do cidadão civilizado, patriótico e trabalhador.

Palavras-chave: Escolas Normais. Formação de Professores. História da Educação de Mafra (SC).

ABSTRACT

KONKEL, Eliane Nilsen. **Teacher training for primary education in the Normal Schools of city of Mafra (1932-1961)**. 2020. 304 p. Thesis (Doctorate in Education) – Pontifical Catholic University of Paraná. Curitiba, 2020.

This thesis aims to understand the process of organization and adaptation of the Regional Normal School “Cônego Joaquim Eloy de Medeiros” and the Normal School “Barão de Antonina” to the strategies of economic development policies promoted by the Brazilian State from 1932 to 1961, in the city of Mafra (Santa Catarina State). The Normal teacher training Schools in the process of teachers’ formation for primary education appeared first in Europe, from the development of industrial capitalist society in a context of expanding primary education. And, in Brazil, they appeared in the Imperial period, but only had significant advances during the republican period. Their goals were adapted to the historical contexts in which they were inserted and therefore, in Brazil, in the republican period, their aim was to form the civilized and republican citizen; in the nationalist period of 1930, their aim was to form the working and patriot citizen; and, in the redemocratization period, from 1946, their aim was to form the worker to the industry. They were articulated to the public and private sphere, being adapted to the different contexts. The investigation sought to understand how the Regional Normal School and the Secondary Normal School, in their process of teachers’ formation for the primary education, absorbed, organized and fit themselves to the strategies of the economic development project promoted by the Brazilian State in the period from 1932 to 1961. Specifically, it searched: a) from the history of education, the appearance of normal teacher training schools for primary schools, in the political, economic and social context in which they were inserted; b) to contextualize economic and historically the aspects related to the questions of the Normal Schools in Santa Catarina State, to understand the characteristics of the teachers’ formation in the State, identifying how the constituent elements of educational legislation were absorbed by the Normal Schools in Mafra; c) to understand how the constitution of the Normal Schools in Mafra was characterized, relating aspects of the social, economic and political development, discussing how the teachers’ formation was organized and to what extent the principles of economic, political and social development projects of the state, national and international spheres were appropriated by the city of Mafra. Therefore, this thesis is based on the principles of historical and dialectical materialism, in which historical issues are considered at the national, state and municipal levels linked to the political and economic development projects proposed by the Brazilian government. For that, it relied on the bibliographic reference of the Historiography of Education, on the documents in the archives of the studied schools, on the educational national and state legislations, on the messages and reports of the government, on the local papers and magazines, and on the Santa Catarina State and City of Mafra official documents. It was supported by the theoretical framework of Lukács (1967), Thompson (1981), Cury (1987), Lara (1988), Le Goff (1990), Alves (2001, 2003), as well as in the bibliographic references of Saviani (2007), Miguel (1992), Schaffrath (2002), Thomé (2002), Fiori (1991), among others. The study showed that the normal teacher training schools from Mafra absorbed the ideals and determinations of the social, political and economic

project proposed by the national and state governments for the formation of civilized, patriotic and working citizens.

Keywords: Normal Schools. Teachers' formation. History of Mafra (Santa Catarina State) Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documentos armazenados no “Memorial” instalado no antigo prédio do Ginásio Barão de Antonina.....	27
Figura 2 – Guardiã do acervo de documentos do Memorial Barão de Antonina.	28
Figura 3 – Terreno e demais pertenças do Grupo Escolar “Duque de Caxias”.....	213
Figura 4 –Internato (A) e Ginásio e Escola Normal Barão de Antonina (B)	244

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas no site do IbiCT e da Capes.....	47
Quadro 2 – Histórico da evolução da educação pública.....	73
Quadro 3 – Cursos Normais após as Leis Orgânicas e 1946.	113
Quadro 4 – Relação das disciplinas e a carga horária semanal após a Lei Orgânica de 1946.	114
Quadro 5 – Remuneração dos professores da Província na Lei nº 35/1836.	123
Quadro 6 – Cadeiras da Escola Normal após a reforma de 1911.....	142
Quadro 7 – Disciplinas do programa das Escolas Normais.	146
Quadro 8 – Modalidades educacionais em Santa Catarina.	151
Quadro 9 – Disciplinas das Escolas Normais Primárias em 1935.	157
Quadro 10 – Dados da educação em Santa Catarina no ano de 1936.....	159
Quadro 11 – Disciplinas do Curso Normal em 1939.....	165
Quadro 12 – Objetivos do Plameg em Santa Catarina.	168
Quadro 13 – Processo de emancipação do município de Rio Negro/PR.....	174
Quadro 14 – Professores que atuaram na Escola Alemã <i>Deustsche Schule</i>	190
Quadro 15 – Número de famílias distribuídas em território mafrense no ano de 1929.	198
Quadro 16 – Escolas instaladas no Município no ano seguinte de sua instalação .	200
Quadro 17 – Professores do Grupo Luiz Neves em 1932.	214
Quadro 18 – Vencimento pago a quem trabalhava nas Escolas Complementares.	221
Quadro 19 – Livros de escrituração da Escola Normal Complementar.	222
Quadro 20 – Alteração no quadro das aulas.	223
Quadro 21 – Distribuição das matérias entre os professores.	225
Quadro 22 – Relação das associações escolares em funcionamento.....	231
Quadro 23 – Escolas interdidas em Mafra no ano de 1938.	233
Quadro 24 – Relação de homenagens cívicas prestadas pela instituição.	235
Quadro 25 – Assuntos discutidos nas reuniões pedagógicas. “Comunicado”.	239
Quadro 26 – Relação de professores e as disciplinas na Escola Normal Barão de Antonina.	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de investimento em educação e número de escolas.	159
Tabela 2 – Número de unidades escolares em SC nos anos de 1935 a 1937.	162
Tabela 3 – Número de aulas de cada disciplina em cada classe (1934).	224
Tabela 4 – Número de escolas no estado em 1936 por circunscrição dos inspetores.....	226
Tabela 5 – Relação de Unidades Escolares em Mafra.	232
Tabela 6 – Números das escolas em Mafra.	234
Tabela 7 – Ensino secundário em Santa Catarina no ano de 1938.	243

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR – Agência de Desenvolvimento Regional

FGV – Fundação Getúlio Vargas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC – Ministério da Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 EM BUSCA DAS FONTES.....	25
1.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	35
1.2.1 As Fontes Teóricas	35
1.2.2 As Fontes Bibliográficas.....	39
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA	46
2 AS ESCOLAS NORMAIS: ORIGENS HISTÓRICAS	69
2.1 O SURGIMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	70
2.1.1 A Escola Normal no Contexto da Instrução Pública	74
2.2 AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL	87
2.2.1 O Brasil Colônia e a Educação.....	87
2.2.2 O Brasil Império e a Educação.....	91
2.2.3 A Instrução Pública e a Formação de Professores.....	94
2.3 A ESCOLA NA REPUBLICANA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	99
2.3.1 As Escolas Normais no contexto republicano.....	101
2.3.2 A Escola Nova e o Estado Novo	104
3 A ESCOLA NORMAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CATARINENSE	121
3.1 A ESCOLA NORMAL NO CONTEXTO REPUBLICANO CATARINENSE	130
3.2 A REFORMA ORESTES GUIMARÃES: O MARCO DA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO.....	138
3.3 A INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	145
3.4 AS ESCOLAS NORMAIS EM SANTA CATARINA APÓS 1930	151
3.5 O ESTADO NOVO EM SANTA CATARINA	159
3.6 A REDEMOCRATIZAÇÃO EM SANTA CATARINA	167
4 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE MAFRA	170
4.1 O TERRITÓRIO EM QUESTÃO.....	170
4.2 A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO	184
4.3 A INSTRUÇÃO NO SOLO MAFRENSE	187
5 O MUNICÍPIO DE MAFRA E A EDUCAÇÃO	194
5.1 O CENÁRIO DE MUDANÇAS EM MAFRA: A EDUCAÇÃO NO SEU INÍCIO... ..	196
5.2 ESCOLAS REUNIDAS: A PRESENÇA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO	203
5.3 O SURGIMENTO DO GRUPO ESCOLAR	209

5.4 AS ESCOLAS NORMAIS EM MAFRA	215
5.5 A ESCOLA NORMAL COMPLEMENTAR	217
5.6 A REFORMA EDUCACIONAL DE 1935	224
5.7 A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA	241
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	257

1 INTRODUÇÃO

Esta tese estudou o processo histórico¹ das Escolas Normais de Mafra – Escola Normal Complementar Cônego Joaquim Eloy de Medeiros e Escola Normal Barão de Antonina, no período de 1932 a 1961. A ênfase no processo histórico exige que se reconstrua a história a partir da realidade revelada pelos documentos, a fim de construir “[...] o conhecimento do objeto e não o próprio objeto. E construir o conhecimento do objeto não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento” (SAVIANI, 2007, p. 15). Por meio de um recorte da história local/regional, procurou-se compreender o surgimento das Escolas Normais de formação de professores para o ensino primário, e suas relações com o projeto de desenvolvimento econômico, político e social proposto para o Brasil. Este estudo vincula-se à linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que, mesmo sendo, as escolas normais de formação de professores um assunto amplamente investigado, continua relevante para a história da educação, pelos desafios que apresenta. O interesse em desenvolver a pesquisa a partir do viés da história deveu-se à importância da temática para a educação, considerando que tornar ciente os processos educacionais que se constituíram no passado podem auxiliar na compreensão dos dilemas postos à educação no presente. Segundo Hobsbawm, “[...] a história está empenhada em um projeto intelectual coerente, e fez progresso no entendimento de como o mundo passou a ser como é hoje” (2013, p. 11).

Embora se trate de um assunto recorrente na historiografia brasileira, este tema é inédito para a educação do município de Mafra. Há uma lacuna nos discursos educacionais quando o assunto é a formação de professores sob o ponto de vista histórico. Todo esforço empenhado em entender as dificuldades da educação no presente, e expressas na realidade mafrense, não dá conta de questões cujas raízes estão num passado ainda por compreender. Segundo Saviani, “O homem, além de se

¹Para Thompson, “[...] o processo histórico se trata de um conhecimento objetivo, revelado num diálogo com determinadas evidências” (1981, p. 51). Para Le Goff processo histórico está relacionado ao trabalho histórico. O autor afirma que “[...] o trabalho histórico tem por fim tornar inteligível o processo histórico e que esta inteligibilidade conduz ao reconhecimento da regularidade na evolução histórica” (LE GOFF, 2003, p. 44-45).

constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a tornar-se consciente dessa sua identidade” (2013, p. 02). Neste necessário processo de estudo e de apropriação da história das Escolas Normais de Mafra, cabem as palavras de Nuñez, citadas em epígrafe por Ciavatta, e que reforçam a importância da consciência sobre a história:

Quando o sistema educativo não se apoia na consciência histórica de si mesmo, dificilmente pode dar essa consciência ao povo ao qual serve. Quando o sistema educativo não é nutrido pela pesquisa científica com esta dimensão, ele não consegue assumir sua historicidade (NUÑES, s/d, p. 48; *apud* CIAVATTA, 2009, p. 40).

É no sentido de refletir sobre a consciência histórica, entendendo-a como a interpretação do seu próprio passado e da coletividade em que se está inserido, e contribuir com a história da educação, que se fez para este estudo o recorte das escolas normais de formação dos professores em Mafra. Para Ciavatta:

[...] o recurso à história parece ser o lado mais tangível da ciência para quem trabalha em educação, isto é, a área do conhecimento que pode revelar como se produz a vida social, que pensamentos, sonhos, aspirações e interesses impelem os homens em suas opções de vida (2009, p. 41).

O interesse pessoal para as questões referentes à educação esteve desperto desde a infância, e a opção pelo estudo da formação dos professores foi aguçado em diversos momentos da minha trajetória. Segundo Marrou, a motivação do historiador assume relevância no processo de pesquisa, pois “Só somos capazes de compreender aquilo que, numa medida bastante ampla, já é nosso fraternal” (1978, p. 71). No âmbito pessoal, o interesse pelo assunto sustenta-se nas memórias do passado, por ter sido alfabetizada aos cinco anos numa pequena escola rural multisseriada², construída com auxílio da comunidade e que servia ao mesmo tempo de moradia para a professora. Posteriormente, frequentei as Escolas Reunidas Antônio Blaskowski³, que foram transformadas em Grupo Escolar Antônio Blaskowski,

²Escola Isolada Municipal Linha Voltroba, Município de Itaiópolis (SC).

³Inicialmente era uma pequena escola onde se ensinava apenas o idioma polonês. Então o Sr. Antônio Blaskowski, juntamente com as demais pessoas da comunidade sentiram a necessidade de oferecer o ensino da língua portuguesa a seus filhos. Liderou então, com ajuda da comunidade o movimento de arrecadação de fundos para a construção de um novo prédio que teve como professor o Sr. Fábio Zézimo de Oliveira contratado e remunerado pelos próprios pais. Em 1960 foi inaugurado o prédio em alvenaria com verba do Estado passando à Escola Reunida “Antônio Blaskowski”. Disponível em: <http://escolaantonioablaskowski.blogspot.com.br/>. Acesso em: 14 maio 2018.

onde concluí a 4^o série primária, e do qual meu pai fazia parte da Associação de Pais e Professores – APP⁴ como tesoureiro, estando a escola sempre nas rodas de conversas da família. Quando frequentava a 4^a série (1978), sempre às quartas-feiras a aula terminava uma hora antes, pois a professora “dava a doutrina” – ou catequese, como era chamada pelos católicos. Ser professora, de certa forma, era o único modelo (diferente) de profissão a seguir em meio aos camponeses, na sua maioria de origem polonesa, numa tranquila localidade do interior que vivia do cultivo de feijão, milho e principalmente tabaco. As memórias da infância despertaram o encantamento que me levou ao “Curso Técnico do Magistério” (1990) na Escola Secundária Barão de Antonina, antiga Escola Normal e objeto deste estudo.

De certa forma, vivenciei, mesmo sem ter consciência, alguns dos principais processos pelos quais passou a educação primária, e são estes processos que precisam de resignificação. Gramsci auxilia nessa reflexão, ao considerar que

L'inizio dell'elaborazione critica è la coscienza di quello che è realmente, cioè un 'conosci te stesso' come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario (GRAMSCI, 1978, p. 1376).⁵

Também, em minha pesquisa de mestrado na área de Desenvolvimento Regional⁶ – cujo objetivo foi compreender como as mulheres da agricultura familiar, tendo somente o ensino primário, possuíam instrumentos (cognitivos-intelectuais) para gerir empreendimentos que eram considerados modelos de desenvolvimento local e regional – houve um alerta sobre a importância das professoras normalistas. Nas entrevistas, as mulheres revelavam o quão importante foi em suas vidas o aprendizado escolar, e guardavam na memória a saudade e o respeito pelas professoras do ensino primário das escolas isoladas, atribuindo a elas tudo o que sabiam. Essas professoras, a quem se referiam, atuavam nas escolas isoladas na segunda metade do século XX.

⁴A Associação era conhecida popularmente na comunidade como “Comissão da Escola” e as pessoas que dela faziam parte, por períodos determinados, sentiam orgulho em contribuir com a escola e com a comunidade.

⁵“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até agora aceito sem a necessidade de um inventário (GRAMSCI, 1975, p. 1376). Tradução concedida pelo Professor Dr. Peri Mesquida – PUCPR.

⁶KONKEL, E. N. **Desenvolvimento Local e processo Educativo**: a experiência das mulheres da Agricultura Familiar no município de Mafra (SC). 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Mafra (SC), 2008.

Meu interesse em buscar a compreensão do passado sobre as escolas normais e a formação de professores foi se confirmando também a partir de observações na atuação profissional. Como coordenadora pedagógica, observava as diferenças na prática profissional dos professores. Os profissionais em final de carreira se auto atribuíam o papel de vanguarda na escola, quanto à responsabilidade, ao domínio do conteúdo, à clareza na função social da escola, à facilidade na transposição didática dos conteúdos, à ciência dos objetivos que tinham e dos processos de avaliação, à tranquilidade no desenvolvimento das atividades, ao nível de discussão coerente e aprofundado de sua prática em diálogo com a teoria, entre outras características. Entre as integrantes, um atributo chamou a atenção: tinham no discurso a propriedade e o orgulho do seu processo de formação, pois eram normalistas. O mesmo não se observava nas profissionais, cuja formação se deu nos cursos técnicos do magistério.

A fragilidade formativa dos professores, principalmente a partir das políticas educacionais implantadas no final do século XX, instituiu-se em dificuldades e desafios para a formação de professores no século XXI. Sobre este assunto, Saviani (2011), em entrevista concedida ao Jornal Folha Dirigida⁷, destacou a necessidade de se criar uma rede pública de formação de professores, a fim de corrigir uma distorção no processo de formação docente, que segundo ele, constituiu-se num ponto de estrangulamento de todo o sistema educacional. Assim, compreender as particularidades históricas do processo de formação nas escolas normais, pode contribuir para compreender os “estrangulamentos” que se apresentam na atualidade.

Segundo Saviani (2009), para equacionar a questão da educação, traduzida na necessidade de expansão do ensino, questão que surgiu ainda no período da Primeira República, foram criadas as escolas normais para formar professores para essas demandas. Mesmo com muitos avanços em meio às intermitências e inconstâncias, a formação de professores nas escolas normais atravessou dois séculos enfrentando muitos desafios. Em 1971, a Lei 5.692 modificou a organização do ensino primário e médio, denominando-o 1º e 2º graus. A partir de então, a formação do professor para o ensino primário perdeu as características que tinha nas escolas normais, passando a uma habilitação específica do magistério, constituindo-se numa educação tecnicista.

⁷Entrevista concedida a Joyce Trindade para o Jornal Folha Dirigida. Redigida em São Sepé, RS, em 31 de dezembro de 2010 e 03 de janeiro de 2011 e publicada no livro: Educação em Diálogo. Autores Associados, 2011.

Com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), a partir das expectativas criadas pela LDB 9394/96, havia esperanças de que o problema fosse mais equacionado. Porém, as experiências mostraram que os Institutos e as Escolas Normais Superiores se constituíram em instituições precárias e aquém, “[...] promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata” (SAVIANI, 2008, p. 148).

Para Saviani (2009), do ponto de vista teórico, há dois modelos para a formação de professores: o modelo dos conteúdos ‘culturais-cognitivos’, em que a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos – modelo este que predominou nas universidades e instituições de Ensino Superior; e o modelo ‘pedagógico-didático’, para o qual a formação do professor somente se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático – esse foi o modelo que prevaleceu nas escolas normais responsáveis pela formação dos professores primários, e que veio a se consolidar ao longo de século XX até a década de 1970, quando foi substituído por exigência da lei 5692 de 1971.

O impacto do fim das escolas normais aparece em relato feito por Saviani no prefácio do livro de Jane Soares Almeida intitulado “A Formação de Professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão”, publicado em 2016:

A involução da formação de professores que hoje atinge o mundo todo se manifestou no Brasil [...] com a substituição, a partir da década de 1970, das escolas normais pela habilitação específica do magistério. Com isso, aquele mínimo de unidade e consistência atingido pela experiência normalista se fragmentou e se descaracterizou (2016, p. XII).

No decorrer da história da profissionalização docente, o trabalho do professor passou por diferentes fases, sendo este o improvisador, o missionário, o artesão e, mais recentemente, o técnico, o tutor (GATTI, 2010) – sempre envolto em discursos que o pretendiam como um profissional com condições de resolver os problemas sociais, satisfazendo ao mesmo tempo aos interesses adversos da sociedade em seus diferentes momentos. Essa constante mudança no papel e na formação do professor é inerente ao processo histórico, e é compreendida por Reis Filho, quando afirma que a tarefa do educador é avançar no sentido da evolução da história.

A História da Educação, compreendida como o estudo do processo evolutivo do fenômeno educacional, demonstra a irracionalidade dos saudosismos e das pretensões à eternidade de qualquer doutrina pedagógica ou instituição

educacional. [...] a lição permanente da história é a mudança contínua. História é movimento, é transformação. Determinar o sentido da evolução histórica é a tarefa primordial do historiador de todas as épocas (1981, p. 01).

A Escola Normal como instituição cumpriu papel preponderante na formação dos professores. Portanto, pretende-se ultrapassar a narrativa de uma história institucional saudosista e dialogar com as modificações ocorridas em Mafra e as adaptações no âmbito da educação, expressas nas escolas normais de formação de professores, em função das mudanças no modo de viver urbano no decorrer do século XX.

Nesta tese procuramos compreender as transformações históricas da educação no município de Mafra, a partir do recorte da gênese das Escolas Normais responsáveis pela formação do professor primário, inseridas numa sociedade particularmente complexa, envolta em processos imigratórios, em contexto passado de guerra, de luta pelo desenvolvimento do espaço urbano e de organização institucional com vínculos políticos, econômicos e sociais, articulados ao processo histórico republicano.

No período de 1932 a 1961, o município de Mafra possuiu duas Escolas Normais – uma regional e outra secundária –, as quais foram depositárias das políticas nacionais e estaduais para a educação. Essas escolas tiveram suas implicações no âmbito político, econômico e social, mas ainda suas histórias não foram objeto de pesquisas que buscassem compreender as bases constitutivas de suas orientações e favorecessem a compreensão das relações entre os projetos nacionais, as diretrizes da formação de professores das escolas normais, bem como o alcance desses projetos no contexto local.

Diante disso, ao compreender o papel estratégico das escolas normais na formação de professores como parte de um projeto de sociedade, colocamos em pauta o seguinte problema: Como a Escola Normal Regional Cônego Joaquim Eloy de Medeiros e a Escola Normal Barão de Antonina, em seus processos de formação de professores para o ensino primário, organizaram-se, absorveram e se adequaram às estratégias do projeto de desenvolvimento econômico promovido pelo Estado Brasileiro no período de 1932 a 1961?

Situamos o recorte temporal no século XX, período de 1932 a 1961, pois fora no ano de 1932 instalada a “Escola Normal Complementar Cônego Joaquim Eloy de

Medeiros”⁸, anexa ao Grupo Escolar “Professor Luiz Neves”, sendo a primeira instituição de caráter público, a preparar professores que iriam atuar nas escolas isoladas urbanas e rurais. A data final deveu-se às mudanças ocorridas pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que marcou a estagnação do modelo de Escola Normal para formação de professores, em função do avanço da concepção pedagógica tecnicista.

Ao longo dos anos de vigência da Escola Normal para preparar professores para o ensino primário, houve avanços e descontinuidades. A necessidade de aprofundar o assunto está expressa nas palavras de Saviani:

[...] a consolidação das Escolas Normais no Brasil resultou de um longo, difícil e oscilante processo que só veio atingir seu ponto de maturação nos anos 50 e 60 do século XX. No entanto, contrariamente à expectativa de que, uma vez consolidadas, essas instituições seriam mantidas e aperfeiçoadas como meio eficaz de formar professores [...] a década de 70 foi inaugurada com a desmontagem do sistema das Escolas Normais [...] (2008, p. 08).

No decorrer deste período, a formação de professores passou por diferentes experiências e interesses, adaptando-se aos contextos políticos, sociais e econômicos que revelaram suas singularidades e manifestaram suas particularidades, sempre correlacionadas localmente, regionalmente e nacionalmente. A temporalidade selecionada por este estudo foi condicionada aos contextos de cada época em relação ao objeto a ser revisitado no passado, considerando-o, conforme Hobsbawm, como um “[...] passado social formalizado” (2013, p. 26), com intuito de dirimir as incertezas do presente. A referida temporalidade perpassa política e nacionalmente o período do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e da redemocratização (1946), passando por um período de interrupção do processo democrático (1938-1945).

As escolas normais passaram por diversas situações, assumindo funções sociais diferentes, de acordo com a conjuntura política. No período da primeira república (1889-1930), visaram preparar os professores para a missão de formar o cidadão republicano; no período da ditadura de Getúlio Vargas, pretenderam capacitar o professor para que este formasse o cidadão patriota e participe do processo industrial; e após este período, passaram a atuar no contexto urbano industrial. Dessa forma, as Escolas Normais exerceram diferentes funções sociais, com modificações singulares em diversos locais e contextos.

⁸MAFRA (SC). Decreto nº 208 de 15 de fevereiro de 1932.

No desdobramento do estudo desta temática, para orientar a investigação e construir esta compreensão, algumas questões foram sendo postas para reflexão, tais como: Qual a origem e o processo de constituição e de instituição das escolas normais? Que importância tiveram no contexto da educação em Mafra? Como estavam articuladas à legislação brasileira e catarinense em relação à formação de professores? Como no contexto local, relacionaram-se com o projeto de desenvolvimento econômico político e social, proposto pelo Estado Brasileiro?

A elucidação destas questões se deve à pressuposição de que, no decorrer da primeira metade do século XX e até o início da década de 1960, na história da instituição e constituição da Escola Normal Regional “Cônego Joaquim Eloy de Medeiros” e Escola Normal “Barão de Antonina”, em suas ações de formação de professores para o ensino primário, estas absorveram os ideais e as determinações do projeto de desenvolvimento econômico, político e social proposto pelos governos estadual, nacional e internacional.

Diante do exposto, objetivamos compreender o processo de organização e adequação da Escola Normal Regional “Cônego Joaquim Eloy de Medeiros” e da Escola Normal “Barão de Antonina” às estratégias das políticas de desenvolvimento econômico promovidas pelo Estado brasileiro no período de 1932 a 1961, no município de Mafra (SC). Para tanto, foram delineadas ações específicas e pontuais:

- Compreender, a partir da história da educação, o surgimento das escolas normais de formação de professores para a escola primária, no contexto político, econômico e social em que estiveram inseridas;
- Contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões das Escolas Normais em Santa Catarina, a fim de compreender as características da formação de professores no Estado, identificando de que forma os elementos constituidores da legislação educacional foram absorvidos pelas Escolas Normais em Mafra;
- Entender como se caracterizou a constituição e como foram organizadas as Escolas Normais em Mafra, relacionando-as ao desenvolvimento político, econômico e social, discutindo como foi organizada a formação de professores.

O caminho trilhado nesta pesquisa, portanto, requereu discutir, a partir da experiência local, as justaposições com as demais esferas, buscando, no processo de

formação histórica das Escolas Normais em Mafra, evidenciar os traços da educação em Santa Catarina e no Brasil e destes entes federados, com a esfera internacional.

Para Saviani, a investigação sobre a forma específica que a educação assume em nível local é necessária não apenas para conhecermos essas manifestações particulares. “Na verdade, elas são uma exigência também para o conhecimento efetivo, isto é, para a compreensão concreta da educação em âmbito nacional” (2013, p. 31).

1.1 EM BUSCA DAS FONTES

Os referenciais historiográficos propiciaram, num primeiro momento, o contato com a historiografia referente ao tema. As fontes secundárias – que se constituíram de produções acadêmicas, artigos, livros, revistas, entre outros, devidamente apresentadas ao longo do trabalho – auxiliaram na tomada de conhecimento e análise sobre o processo histórico que envolveu as escolas normais de formação de professores.

Com relação às fontes primárias, nas visitas aos arquivos em diferentes locais, ao longo de dois anos, foi possível fazer um levantamento consistente de informações. Estas fontes possibilitaram a investigação sobre a constituição histórica das escolas normais a partir dos órgãos oficiais. Para Thompson, “A maioria das fontes escritas são de valor, pouco importando o ‘interesse’ que levou ao seu registro” (1981, p. 37).

A investigação teve início com a busca dos documentos. Cabe ressaltar que o município de Mafra não possui, até o momento, espaço específico em que se dê o arquivamento de maneira técnica e legalizada de seus documentos públicos. A permanência de determinados documentos da mais alta relevância, expostos em locais insalubres e desocupados, demonstra, por si só, o pouco valor atribuído aos registros documentais oficiais. A busca se constituiu em desafio, cujo horizonte apontou muito trabalho e um exercício de paciência.

As fontes foram sendo buscadas em diferentes locais: em Florianópolis foram consultados o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, o Museu da Escola Catarinense e a Biblioteca Pública Estadual; em Rio Negro (PR) foi consultado o Arquivo Público Municipal; no município de Mafra houve consultas à Biblioteca Pública Municipal Prof.^a Alzira Maria do Valle, ao Memorial da Escola Normal Barão de Antonina, à Secretaria Municipal de Educação, à Escola de Educação Básica Barão

de Antonina, à Câmara de Vereadores, à Escola de Educação Básica Santo Antônio, à Biblioteca da Universidade do Contestado (Campus Mafra) e a Secretaria da Paróquia São José. Outras fontes de dados foram os arquivos virtuais como o Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Catarina, a Hemeroteca Digital Catarinense, entre outros.

As fontes selecionadas se constituíram de legislações nacionais, estaduais e municipais referentes à educação, mensagens e relatórios de governo, relatórios de visitas ao Grupo Escolar Professor Luiz Neves (posterior Duque de Caxias) ao qual estava anexa à Escola Normal Regional, correspondências, atas de reuniões pedagógicas, documentos oficiais da educação do município de Mafra, atas da Câmara de Vereadores de Mafra, jornais de circulação local e estadual, entre outras, além de fontes iconográficas de âmbito municipal e de acervos particulares. O trabalho de busca pelas fontes, segundo Farge, guarda armadilhas e tentações. “A armadilha limita-se simplesmente a isso: estar absorvido pelo arquivo a ponto de nem saber mais como interrogá-lo” (2009, p. 71). No árduo exercício de “[...] saber o que tirar e o que abandonar” (FARGE, 2009, p. 71), fez-se necessária a coerência guiada pela incapacidade de produzir outra coisa que não o reflexo do que foram os anos de história do município de Mafra no que diz respeito à educação, e nesta especificamente, às Escolas Normais de formação do professor primário.

Há uma responsabilidade inerente ao pesquisador, para que se apreenda o rigor necessário na lida com as fontes. Sendo as fontes instrumentos imprescindíveis para a pesquisa, Marrou alerta para o fato de que “[...] não é assim tão fácil de compreender um documento, saber o que ele é, o que ele diz o que ele significa” (1978, p. 91). Na trajetória em busca das fontes, e com a intenção de reconstituir os pedaços da história, cabe uma referência a Saviani,

[...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (2006, p. 29-30).

Em Mafra, o primeiro local visitado foi o “Memorial” instalado no antigo prédio do Ginásio Barão de Antonina⁹, onde funcionou a Escola Normal secundária a partir

⁹ O local abriga fontes históricas sobre a história da educação em Mafra. É chamado de Memorial por seu acervo remeter ao passado, ou seja, à memória de um tempo.

de 1948 e que atualmente guarda alguns de seus documentos. O acesso se deu através da Professora de História M. F., que está sendo atualmente guardiã do acervo. No local, encontram-se também todos os arquivos/documentos do Grupo Escolar Duque de Caxias (extinto), que abrigava a Escola Complementar Cônego Joaquim Elói de Medeiros a partir de 1932 e Escola Normal Regional, a partir da reforma da educação em Santa Catarina no ano de 1935. No local estão, além dos documentos, muitos objetos do antigo Ginásio Barão de Antonina.

Os documentos encontram-se minimamente ‘guardados’, alguns envoltos em papel *craft*, outros dentro de armários com vidros, outros cobertos com tecido, e grande parte dentro de um baú, ainda intactos desde que chegaram ao local.

Figura 1 – Documentos armazenados no “Memorial” instalado no antigo prédio do Ginásio Barão de Antonina



Fonte: Acervo do Memorial Barão de Antonina – Mafra (SC)

A guardiã do acervo é professora de História, aposentada, e que facilmente se sente indignada com o desinteresse de autoridades em preservar a história do município. Segundo informações da professora, até o momento, o memorial somente foi visitado para fins de pesquisa científica, uma única vez, para a Dissertação de Mestrado, já mencionada anteriormente.

Figura 2 – Guardiã do acervo de documentos do Memorial Barão de Antonina.



Fonte: Acervo do Memorial Barão de Antonina – Mafra (SC)

O local guarda documentos que faziam parte da administração escolar (fichas de matrículas, livros ponto, livros de prestação de contas, correspondências expedidas/recebidas, atas das reuniões da associação escolar, cadernos de anotações, regimentos, relatórios enviados à inspetoria); também muitos dos que faziam parte do âmbito pedagógico: atas das reuniões pedagógicas, relatos de visitas dos inspetores, atas das atividades extraescolares e materiais didático-pedagógicos, como livros e cartilhas. Também estão à disposição, os uniformes, fotos, instrumentos (quadro negro, tinteiro), mobiliário original e equipamentos da tecnologia da época (gravador, retroprojeto). O acervo está mantido minimamente conservado, mas não catalogado. Segundo Miguel,

O estudo das instituições escolares por meio da documentação que registra suas histórias, nem sempre está à disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Raramente o encontramos disponível para consultas. Na maior parte das vezes, a coleta, seleção, recuperação e, finalmente, a organização das fontes demandam tempo; no entanto, constituem também uma das etapas do trabalho (2007, p. 31).

Muitos dos documentos, utilizados na pesquisa, foram encontrados neste local. Cabe aqui lembrar o que Marc Bloch afirmou quando disse que documentos são vestígios:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas [...] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar (2001, p. 54).

Esta captura pode ser possível se considerar, segundo Pinsky e Luca (2011), que ela se dá através do reconhecimento de que todo documento histórico é uma fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, e que se torna uma personagem histórica, com a beleza da contradição e da imprevisibilidade, com as marcas do humano.

Outro local visitado, em busca de documentos, foi a Biblioteca Pública Municipal Professora Maria Alzira do Valle. No local, somente foram apresentados alguns exemplares de jornais que circulavam na cidade, sendo o mais antigo datado de 1933; e a Revista escrita por Napoleão Dequech, por ocasião do Cinquentenário do Município, em 1967.

Sabendo da importância que os jornais representam como fontes de dados, foram efetivadas buscas no site¹⁰ da Biblioteca Pública Estadual, especificamente na Hemeroteca, onde foram encontrados, em maior quantidade, os jornais que circulavam em Mafra, com alguns números que datam de 1918, por exemplo, o Jornal “A Pátria”, pertencente ao Partido Republicano e que traz na capa de 22 de setembro de 1918 uma matéria intitulada “Como ensinar o Nacionalismo?”.

O jornal e a imprensa periódica são meios potenciais para a compreensão dos processos discursivos em disputas nos tempos passados. Nessa perspectiva, apresentam-se como guardadores de uma memória que não tem a pretensão de restituir as lembranças, nem de se colocar como verdade, mas de ser elemento capaz, pelas mãos do pesquisador, de inventariar um passado representado no impresso. No entanto, cabe o conhecimento de que os periódicos como fontes de pesquisa histórica podem conter armadilhas. O alerta vem de Ana Maria de Almeida Camargo¹¹: “[...] corremos o grande risco de ir buscar num periódico precisamente aquilo que queremos confirmar, o que em geral acontece quando desvinculamos uma palavra, uma linha ou um texto inteiro de uma realidade” (*apud* LUCA, 2015, p. 117). Assim, é fundamental que não se estude o jornal de maneira isolada, mas acompanhado do

¹⁰Endereço eletrônico: www.biblioteca.sc.gov.br

¹¹CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A imprensa periódica como fonte para a História do Brasil. In: PAULA Eurípedes Simões de (Org.). **Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História**. São Paulo, Seção Gráfica da FELCH/USP, 1971, v. 2, p. 225-30. Citação na p. 226.

contraponto com outras fontes, no sentido de desvendar o seu entorno, uma vez que as fontes estão invariavelmente atreladas ao seu tempo histórico.

Outro espaço visitado foi a Secretaria de Educação do Município. Houve por parte da pessoa responsável pela pasta da educação, o interesse pelo estudo, a ponto de disponibilizar uma funcionária para auxiliar no acesso aos dados que estivessem disponíveis para consulta. Farge (2009) ao falar dos fundos de arquivos, faz uma referência à sua definição científica, dada por J. André¹² como um,

[...] conjunto de documentos, quaisquer que sejam suas formas ou seu suporte material, cujo crescimento se deu de maneira orgânica, automática, no exercício das atividades de uma pessoa física ou jurídica, privada ou pública, e cuja conservação respeita esse crescimento sem jamais desmembrá-lo (ANDRÉ, 1986, p. 29 *apud*. FARGE, 2009, p. 12).

À primeira impressão, parafraseando Farge (2009, p. 12), esse “conjunto de documentos” nos pareceu um mar de mistérios e profundezas inesgotáveis, à espera de mergulhadores. Observamos que os documentos se encontram em diferentes lugares. Uma parte está na sala de Recursos Humanos, em um arquivo separado por pastas nominadas. Ali se encontram os documentos que versam sobre a data de abertura das escolas, identidade de doação e legalização dos terrenos, prestação de contas das Associações de Pais, solicitações da comunidade, entre outros. Outra parte está no porão, sala anexa ao ambiente onde ficam alguns funcionários da secretaria. Esta sala, lugar insalubre, com umidade e mofo, é motivo de sátira pelo forte cheiro que exala. As instalações de luz do local não funcionavam na ocasião. Os papéis e caixas estavam espalhados por toda a parte, impedindo a locomoção no recinto. Para a verificação superficial, foi utilizada a luz do celular, o que permitiu observar, mesmo que de maneira vaga, a falta de cuidados com os “vestígios” sobre os quais se escondem a história viva do povo mafrense. Segundo informações, para o local são enviadas caixas com papéis vindos de diferentes setores da administração municipal, não somente da educação. Tal cenário trouxe à tona o que Arlete Farge revelou acerca de suas experiências de pesquisa em arquivos:

As intempéries não são boas conservadoras: nos Arquivos da Bastilha, alguns documentos permaneceram por muito tempo em porões úmidos e absorveram as infiltrações de chuva antes de serem cuidadosamente inventariados e classificados. Isso torna difícil a leitura [...] (2009, p. 60).

¹²ANDRÉ, J. “De la prévê à l’histoire, les archives em France”, **Traverses**, n. 36, jan. 1986, p. 29.

A impressão, a partir do relato da autora, é que somente o tempo, neste caso, diferencia duas realidades semelhantes.

Outro local em que se encontram os documentos é na Sala de Arquivo, local em que estão os registros de matrículas, decretos educacionais das últimas décadas, entre outros documentos recentes que vão sendo produzidos. Estes já estão dispostos em caixas adequadas para arquivamento e devidamente identificadas. Nesta sala há uma mesa apropriada para realizar as pesquisas, e todos os arquivos estão disponíveis para manuseio. Os documentos existentes de todas as escolas isoladas, nucleadas e urbanas de responsabilidade do Município, encontram-se neste local. Ocorre, contudo, que a maioria dos documentos é recente. Os poucos mais antigos estavam sendo resgatados, dentre outras maneiras, de ex-professoras que os tinham como arquivo pessoal. Cabe registrar que os materiais observados neste local versam sobre o período de nucleação das escolas, a resistência das comunidades ao processo de nucleação, os processos de municipalização e de legalização dos terrenos onde estão ou estavam construídas as escolas no interior¹³.

A Secretaria da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), órgão do Governo do Estado de Santa Catarina, está instalada num prédio que, no passado, foi a sede administrativa da Inspeção Regional de Ensino. A partir de 2003, foi implantada, na gestão do Estado, a descentralização político-administrativa para promover o desenvolvimento regional¹⁴. Nesse processo, foram também descentralizadas as Secretarias Estaduais de Educação. Até então, havia uma em cada município. Com este projeto, houve a redistribuição dos municípios/sedes para abrigar as secretarias. No Planalto Norte, a educação passa a ser sediada desde então pelo município de São Bento do Sul, para onde foi, também, todo o expediente. Ressalta-se que no âmbito da Administração do Estado, estavam grande parte das escolas de Mafra até a década de 1990, quando iniciou o processo de municipalização. Os documentos das escolas estaduais estavam concentrados neste órgão de governo. No prédio, que abrigava a secretaria em Mafra, estavam somente algumas caixas com livros didáticos novos e alguns arquivos com as prestações de

¹³Muitos terrenos estão sendo devolvidos da posse do Estado, para o município, e deste aos antigos donos, pois não têm função para a municipalidade. Muitas famílias estão requerendo os terrenos novamente.

¹⁴BIRKNER, Walter Marcos Knaesel; TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas; BAZZANELLA, Sandro Luiz. A descentralização em Santa Catarina. **Revista de Administração Municipal**, a. 57, n. 275, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ipacpesquisas.com.br/files/descentralizacao_sc.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

contas de recursos recebidos por escolas. Em um espaço anexo, muitas prateleiras com caixas devidamente identificadas, constando a movimentação financeira de setores da educação local¹⁵. Carlos Bacellar, em artigo intitulado “Uso e mau uso dos arquivos”, faz uma ponderação que ilustra este momento:

Cabe ao historiador desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir, muitas vezes ultrapassando obstáculos burocráticos e a falta de informação organizada, mesmo em se tratando de arquivos públicos (2015, p. 46).

A Escola de Educação Básica Barão de Antonina, localizada no mesmo pátio do “Memorial”, foi também visitada em busca de documentos. Esta escola abriga atualmente os cursos de nível secundário, e entre eles, o Curso Técnico de Magistério. Há no estabelecimento um local específico, adequado e bem organizado, onde estão armazenados os documentos da escola – porém, somente os mais recentes. Os demais estão guardados no ‘Memorial’. No local, havia apenas uma pasta com documentos correspondentes ao período da pesquisa referentes ao Ginásio – as leis, o hino, o protocolo de comemoração do aniversário do Ginásio, entre outros.

Há ainda o Arquivo Público do município de Rio Negro/PR. Este foi instituído por lei¹⁶, e tem organização e atendimento adequados ao público. Na ocasião do Acordo de Limites em 1917, Mafra herdou benfeitorias de Rio Negro, dentre elas algumas escolas. Para trazer ao conhecimento os fatos ocorridos na época, é fundamental que os documentos que estão nos arquivos de Rio Negro sejam visitados. O acesso ao Arquivo Público de Rio Negro/PR, foi por intermédio do historiador Cássio Alexandre¹⁷ que disponibilizou alguns documentos referentes ao período estudado, do qual já havia feito levantamento, uma vez que trabalhou na organização do arquivo e conhecia o acervo.

No Arquivo Público Estadual em Florianópolis, foram realizadas visitas em 2016, para identificação do acervo, critérios e maneiras para consultá-lo, horários de

¹⁵A partir de 2019, com a eleição do novo governador, a Secretaria de Educação voltou para o antigo prédio no município de Mafra.

¹⁶O Decreto nº. 049/2013 regulamentou o Artigo 3º da Lei nº 1904/2009 que dispõe sobre a criação do Arquivo Público Municipal de Rio Negro. A referida lei determinou a subordinação do arquivo à Secretaria de Cultura e Turismo e estipulou como local de funcionamento para o Arquivo Público Municipal a sede da antiga Prefeitura Municipal de Rio Negro, situada à Travessa 7 de setembro, nº 08, nesta cidade de Rio Negro. Disponível em: <<https://www.clickriomafra.com.br/portal/noticias/riomafra/?p=25088>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁷Cássio Alexandre é historiador, professor do Ensino Médio da Rede Pública Estadual e pesquisador da História do Contestado com recorte para a Revolução Farroupilha.

funcionamento e verificação em algumas categorias de documentos. No ano de 2017, foram realizadas pesquisas durante a segunda quinzena de novembro e todo o mês de dezembro, sempre no horário das 13h30 às 17h. No local, foram encontrados relatórios de governo, correspondências de escolas com a secretaria estadual, legislações, entre outros. Os documentos foram escaneados e agrupados em arquivos para posterior análise.

Na Câmara dos Vereadores do Município de Mafra, foram encontrados os registros das Atas das Sessões desde 1917. Na Paróquia São José, igreja que abrigou uma escola de educação infantil no 'sótão', os arquivos (Livros Tombo), também, foram disponibilizados. Na Escola de Educação Básica Santo Antônio, foram encontrados documentos de um Curso Normal Regional de iniciativa particular. Nos três estabelecimentos, os responsáveis foram receptivos à ideia da pesquisa e facilitaram a coleta de documentos, que foi realizada pelo historiador Cássio Alexandre num trabalho árduo de 90 dias ininterruptos que originaram um arquivo documental. Estes documentos foram fotografados, agrupados por data e arquivados para posterior análise.

Muitas buscas foram realizadas através da internet, em acervos já digitalizados e disponibilizados ao público. O uso dos recursos tecnológicos, embora transmitam aparente facilidade ao pesquisador, precisam de manuseio cauteloso que os validem como ferramenta de pesquisa. Faria Filho (2000) organizou a obra *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*, e nesta obra, Marcos C. Freitas, escreveu o texto *A Pesquisa em História da Educação e o Impacto das Novas Tecnologias*, apontando que as ferramentas disponíveis pelas novas tecnologias, especialmente a internet, possibilitaram projetar um encurtamento no caminho que separa o estudioso em relação aos grandes centros. Há quase duas décadas, o autor discutia a dificuldade no acesso à tecnologia e, principalmente, quanto à organização dos acervos específicos da história da educação.

Atualmente, encontraram-se organizados e disponibilizados muitos arquivos em endereços *online* que podem ser acessados na busca das fontes. Como exemplo de interesse para esta pesquisa, citamos o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, onde se encontram teses, dissertações, documentos, entre outras fontes históricas. Também o site da Biblioteca Pública de Santa Catarina, mais especificamente a Hemeroteca, guardiã de documentos históricos, e o site do Arquivo Público do Estado do Paraná que, entre outros, contribuíram sobremaneira

para o trabalho de pesquisa, seja pela facilidade de acesso, quanto pela abundância de documentos e organização sob a qual disponibilizam o acervo ao público.

De todos os espaços em que houve buscas por documentos, os arquivos do Município foram de fácil acesso, porém, de difícil manuseio. O fato de o Município ainda não dispor de legislação em prol da preservação do acervo, dificulta o trabalho dos pesquisadores e coloca em risco os vestígios da história do povo mafrense. Muitas fontes podem desaparecer pelo não armazenamento e falta de catalogação adequada. Faz-se urgente a adoção de uma política de conservação dos documentos e um estímulo maior à realização de pesquisas, para que o conhecimento do passado não se perca.

Uma das maneiras de conhecer a ‘história das relações’ é pela valorização, conservação e garantia de acesso aos documentos. Conforme Bloch, “Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (2001, p. 79). As fontes, na medida em que foram encontradas, foram fotografadas e posteriormente digitalizadas, passando por uma pré-leitura de seleção e agrupamento por assunto, data e relevância para a pesquisa. Para esta ação, coube o alerta de Marrou:

Mas o engenho do historiador não se manifestará somente na arte de descobrir os documentos. Não basta saber onde e como os encontrar, é preciso também e, sobretudo saber que documentos procurar. [...] É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano (1978, p. 69).

No meio do caminho, foram necessárias revisões constantes a partir de imprevistos inerentes às questões que independem do pesquisador. No entanto, a posição de alerta e as habilidades nas objetivações quanto aos documentos vão construindo aos poucos uma teia, na qual o objeto vai se revelando, nunca de imediato, como afirma Farge: “[...] é preciso, portanto, ler, ler de novo, afundando em um pântano que nenhuma rajada venha distrair a menos que o vento se levante” (2009, p. 64). No processo de estudo dos fatos, quase sempre um documento leva a outro. O olhar para os documentos buscou permanentemente o significado das ações dos homens do passado, no intuito de fazer a leitura das entrelinhas.

Os documentos considerados oficiais (relatórios, leis, decretos, mensagens, atas, correspondências e demais impressos) podem contribuir para a reprodução do pensamento hegemônico e para regulação das relações sociais que se estabeleceram

ao longo do tempo. Assim, estes documentos precisam ser considerados dialeticamente, como um dos elos do conjunto de representações de uma determinada cultura de uma classe social no contexto do modo de produção. Para Jacques Le Goff, o documento é “[...] um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (1990, p. 545).

De posse dos documentos, iniciamos o tratamento, selecionando-os de maneira prévia e elementar, agrupando-os, primeiramente, por datas; num segundo momento, por assuntos; e por fim, correlacionando os tipos. Todo este trabalho contou com o exercício de leitura exaustiva, acompanhada de extrema atenção para a realização das sinapses que favorecessem a captação dos reflexos da sociedade da época e possibilitassem a construção dos nexos com o presente.

O papel do historiador é, portanto, olhar criticamente os documentos, compreendendo-os como produto da ação humana:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando - lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

A diversidade de fontes utilizadas de maneira adequada na pesquisa contribui para a revelação do objeto de maneira contextualizada. Esta seria, segundo Thompson, a função da história. “Seu objetivo é reconstituir, ‘explicar’, e ‘compreender’ seu objeto: a história real” (1981, p. 57).

1.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

1.2.1 As Fontes Teóricas

Metodologicamente, esta pesquisa se fundamenta nos princípios do materialismo histórico e dialético, segundo os quais, a história é concebida como processo da vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si e a natureza por meio do trabalho. A análise do objeto deste estudo, seguindo a

concepção materialista da história, toma como base a compreensão de que “[...] a história é fruto da ação do homem concreto” (LARA, 1988, p. 87), e, sendo assim, admite-se que “[...] a base de todas as relações humanas que tecem a história é material, ou seja, são as relações de produção” (LARA, 1988, p. 87).

A escolha por estudar instituições localizadas deve-se pelo entendimento de que elas não se desenvolveram de maneira isolada, mas imbricadas às questões históricas conjunturais que as inserem na totalidade da história educacional brasileira. Para Saviani, “[...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não os isolar” (2013, p. 30). As singularidades e particularidades da história local, inerentes ao objeto de pesquisa, ao serem desvendadas, somente poderão adquirir significado quando articuladas ao contexto amplo de organização social, o que possibilitará a compreensão do movimento real e contraditório do objeto de estudo, em suas relações intrínsecas no âmbito estadual, nacional e internacional.

Para Lukács (1967), a aproximação e a compreensão dos fenômenos da realidade somente são possíveis a partir da explicitação dos nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal. No processo de pesquisa, no horizonte estará sempre o fenômeno empírico que se manifesta na singularidade. Lukács faz esta afirmação: “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade, tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade” (1967, p. 203). Para Alves, “[...] o singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica” (2003, p. 28). Universal e singular, nessa perspectiva, para ambos os autores são indissociáveis.

Conforme Cury (1987), para que haja a compreensão e a apropriação do objeto, bem como a elaboração da síntese, faz-se necessário mobilizar as categorias que expressam a estrutura das relações existentes entre os fenômenos. Na perspectiva do método histórico, há que se levar em conta as categorias que revelam a sociedade em constante movimento e mudanças. Essas são consideradas como subsídios para as investigações da realidade social, ao mesmo tempo em que propiciam as condições para que sejam estabelecidos os vínculos e os nexos da educação como parte desta realidade.

As relações entre o universal e o singular mobilizam a categoria da totalidade, sobre a qual Thompson faz algumas considerações que são pertinentes para

entendermos sua visão sobre a concepção materialista da história e como foi apropriada por ele:

O materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge não como mais uma história 'setorial' - como história econômica, política ou intelectual, como história do trabalho, ou como 'história social' definida também como mais um setor - mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras histórias setoriais estão reunidas. Propõe-se a mostrar de que modos determinados cada atividade se relacionou com a outra, qual a lógica desse processo e a racionalidade da causação (THOMPSON, 1981, p. 82).

Para Alves (2001), o universal faz referência ao movimento dado pelas leis da totalidade, que regem os processos de modernização. O singular está relacionado ao local em que este movimento se materializa, pode ser um município, uma região, ou uma instituição de ensino. Universal e singular são indissociáveis a partir do princípio da totalidade.

Com a intenção de compreender o objeto, inicia-se o estudo a partir do 'geral', traduzido nos princípios do projeto atual da sociedade brasileira, para compreender o 'particular', ou seja, o projeto de sociedade materializado no município de Mafra. Mobilizaram-se os conhecimentos na esfera 'universal' para compreendê-los/percebê-los na esfera 'singular'. Para Cury, ainda, a totalidade somente se justifica “[...] enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente num processo particular com outros processos [...]” (1987, p. 27). A dimensão da totalidade proporciona a compreensão do movimento da modernização, que passou a fazer parte de um ideário social e as escolas normais foram remodeladas para cumprir o papel de formar professores, que seriam os responsáveis pela educação do povo, processo pelo qual se esperava a consolidação do novo ideário social.

O diálogo historiográfico a partir das fontes fez parte do percurso da pesquisa e esteve fundado no crédito de que as Escolas Normais de Mafra, enquanto instituições responsáveis pela formação de professores, possuem singularidades e particularidades, que se consideradas de maneira isolada, não revelarão o movimento histórico de seu entorno com as articulações mais amplas. As fontes documentais, as intenções e os signos nelas expressas, foram articuladas aos dados referentes às escolas normais, considerando a provisoriedade dos conhecimentos históricos.

As constantes transformações vão revelando que a história não é linear, assim como afirma Le Goff: “A história, como o tempo que é sua matéria, inicialmente parece ser contínua, mas ela também é feita de mudanças” (2015, p. 17).

A decisão de colocar em pauta a educação com recorte para as escolas normais em relação com os contextos sociais, lançando um olhar sobre o passado com os olhos do presente, impôs o desafio que se constituiu em delimitá-los conceitualmente, demarcando o encontro entre ambos, extraíndo deste complexo exercício as múltiplas relações sociais existentes.

Compreendemos que as escolas são organismos vivos, dinâmicos, de características diversas, que abrigam fatos a serem estudados. Neste sentido, constituíram-se as escolas normais de Mafra como o centro de um estudo que deseja desvendar suas pertinências com um projeto de sociedade determinado.

Thompson, ao escrever sobre a lógica histórica, afirma que a mesma tem uma lógica própria, “[...] adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único movimento – manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares” (1981, p. 48). Para desvendar neste estudo o contexto particular apontado por Thompson, parte-se dos fatos que estão relacionados diretamente ao objeto da pesquisa, ou seja, que o centenário município de Mafra, em 1932, passou a contar com uma Escola Normal Complementar para formar professores que iriam trabalhar nas escolas isoladas.

A categoria da reprodução adquire importância a partir do momento em que demonstra que a sociedade tende a reproduzir as condições que a mantém em seus privilégios. Para Cury, “[...] toda a sociedade tende, em suas instituições, à sua auto conservação, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (1987, p. 28). No interior das relações sociais contraditórias da sociedade moderna, a reprodução é considerada indispensável para a conservação de suas trajetórias e interesses. Ocultos no discurso de patriotismo, civismo, higienismo, estavam os interesses de uma ‘sociedade’ ainda em construção. A reprodução para Cury, implica mais que a (re) produção de coisas. “Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo” (1987, p. 41).

A categoria da mediação também foi mobilizada para alcançar a compreensão da educação como transmissora de ideias. O diálogo entre a teoria e a prática proporciona o conhecimento da realidade, e a mediação “[...] indica que nada é

isolado” (CURY, 1987, p. 43). Assim, a mediação age sendo expressão das relações concretas, vinculadas mútua e dialeticamente aos momentos diferentes de uma totalidade. As mediações são responsáveis pela construção dos significados da realidade concreta, possibilitando a intervenção nesta realidade como um meio de superá-la ou transformá-la. Assim, pode-se dizer que a educação formal – expressa no objeto deste estudo, sendo complexa e contraditória, ao mesmo tempo em que reproduz um sistema de ideias que favorecem os interesses políticos e econômicos de uma sociedade hegemônica¹⁸ – também pode ser um espaço de convergências dos interesses sócio históricos, uma vez que “[...] a hegemonia encontra seus fundamentos no próprio processo histórico [...]” (CURY, 1987, p. 49).

As reflexões para a construção de novos olhares sobre o objeto receberam aporte teórico dos estudos historiográficos em diálogo permanente com as fontes, exercício fundamentado pela diretriz metodológica, que possibilitou compreender a dinâmica histórica da formação de professores para o ensino primário nas Escolas Normais Mafrenses.

As Escolas Normais carregam suas singularidades e particularidades, que somente poderão ser compreendidas com o alargamento do olhar e, mediante a articulação com contextos ampliados que possibilitem observar e identificar as justaposições, mantidas com as esferas estadual, nacional e internacional.

1.2.2 As Fontes Bibliográficas

A evolução da história da educação pode ser conhecida por meio da revisão bibliográfica. Instrumento utilizado pelos pesquisadores e que aponta distintas abordagens com caminhos, categorizações e análises diversas, oportunizando o acesso a um conjunto de informações que funcionam abrindo novos caminhos. Neste caso, encontram-se os estudos de Villela (1992, 2002), Nunes (1992), Araújo, Freitas & Lopez (2008), Miguel (1997), Monarcha (1999), Freitas, (2003), Saviani (2009), Tanuri (2000), Kulesza (1998), Lourenço Filho (2001) entre outros referentes às escolas normais que estão no foco do interesse deste estudo. Ainda nessa direção

¹⁸A hegemonia nesse caso é entendida conforme Cury, como “[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (1979, p. 48).

estão os estudos sobre a educação catarinense, dentre os quais a Escola Normal, encontrados em Fiori (1991), Scheibe & Daros (2002), Laffin, Raup & Durlí (2005), Auras (1997, 2008), Schneider (2008), Thomé (2002), Sachweh (2002), Martins (2007). O levantamento bibliográfico contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre o tema a ser tratado e, também, ajudou a responder questões referentes aos objetivos propostos na presente pesquisa.

Com relação à historiografia, destacamos Heloisa de Oliveira Santos Villela, cujos trabalhos de pesquisa são reconhecidos a partir dos estudos sobre a primeira Escola Normal do Brasil criada no Rio de Janeiro em 1835. Villela tem um texto sobre o assunto, intitulado *A Primeira Escola Normal do Brasil* (p. 17-42), publicado na obra organizada por Clarice Nunes (1992) com o título *O Passado Sempre Presente*. No texto, a autora afirma que o “[...] modo de produção capitalista, ao instituir uma nova ordem social elevando a burguesia à direção da sociedade, acaba por impor mudanças radicais também na educação” (1992, p. 21). Ela situa e dá significado à criação da primeira Escola Normal do Brasil a partir das relações internas de disputas pela hegemonia política na Província. Outro texto da autora está publicado na obra *500 anos de educação no Brasil* (2011), organizado por Eliane M. T. Lopes; Luciano M. Faria Filho e Cynthia G. Veiga, sob o título *O Mestre-Escola e a Professora* (p. 95-134) em que afirma: “A trajetória da profissão docente no Brasil seria definida, durante o século XIX, pelo projeto conservador que a instituiu. Nesse projeto se inseriram as escolas normais, que se encarregariam de definir os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores” (2011, p. 131). A definição dos saberes e das formas de fazer, segundo Villela, trariam “[...] o novo professor primário [...]” e juntamente, a “conquista de uma identidade profissional” (NUNES, 2011, p. 131).

Foi relevante, também, para este estudo, o trabalho coletivo organizado por J. C. S. Araújo, A. G. B. Freitas e A. P. C. Lopez, com o título *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, onde estão reunidos, em 22 artigos, estudos realizados por 31 pesquisadores sobre o movimento histórico-educacional de criação da Escola Normal no Brasil no decorrer do século XIX e início do século XX. Essa obra foi prefaciada por Dermeval Saviani, que fez uma referência à sua magnitude e relevância: “[...] esta obra socializa resultados de pesquisas que representam um importante passo adiante na historiografia da educação brasileira: o trabalho com as instituições educativas regionais e locais” (2008, p. 09). Os textos revelam a complexidade que envolveu a formação de professores, em diferentes regiões, numa

época em que o avanço da urbanização e da industrialização passou a exigir a incorporação dos novos valores da sociedade moderna.

A obra escrita por Maria Elisabeth Blanck Miguel (1997), com o título *A formação do Professor e a Organização Social do Trabalho*, apresenta a formação de professores nas Escolas Normais do Estado do Paraná, destacando a presença da Pedagogia da Escola Nova na formação de professores para o ensino primário no período de 1920 a 1961. A pedagogia escolanovista no Paraná, no período, apresentou características de racionalização, consolidação e, por fim, de expansão por meio dos cursos normais regionais impulsionados pela urbanização oriunda dos contextos da cultura do café.

Carlos Monarcha (1999) estudou a Escola Normal de São Paulo em suas múltiplas configurações, apresentadas desde a primeira fundação em 1846 até a construção do edifício definitivo em 1894. Conhecida como a Escola Normal da Praça, para o autor, é possível pensá-la como

[...] um centro diretor de produções teóricas e iniciativas práticas [...] com vista a organizar a formação de professores para o magistério primário, objetivo esse que – entre outros – acabou por forjar a mentalidade hegemônica de diferentes épocas (MONARCHA, 1999, p. 343).

Anamaria G. B. de Freitas (2003) publicou o livro *Vestidas de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)*, cujo objetivo foi analisar as representações de ex-normalistas do Instituto Rui Barbosa acerca da formação profissional e do processo de ingresso no exercício do magistério. A obra retrata a realidade particular de professoras normalistas numa instituição “[...] responsável pela possibilidade de ampliação da escolaridade das jovens sergipanas e a garantia da formação necessária para o exercício do magistério” (2003, p. 211).

A formação de professores nas Escolas Normais foi abordada, também, em diversos artigos, como o texto de Saviani (2009) intitulado *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Da mesma forma, Lourenço Filho (2001), na obra *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*, reúne diferentes textos de sua autoria, referentes à formação de professores no decorrer do século XX. Leonor Maria Tanuri (2000), no texto *História da Formação de Professores*, apresenta uma síntese da evolução do ensino normal na perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida.

Wojciech Andrzej Kulesza (1998), no texto *A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)*, estudou a criação das escolas normais públicas nas províncias e observou que elas foram acomodadas ao ensino secundário ministrado nos Liceus. Em sua análise, aos poucos, as escolas normais, no seu processo de constituição, passaram da condição de conformação aos projetos oligárquicos a “[...] palco privilegiado do debate educacional e acabaram por impor normas não só ao ensino elementar, mas também ao ensino secundário e mesmo superior” (1998, p. 69).

Com relação à historiografia catarinense, destacam-se algumas publicações como a obra de Neide Almeida Fiori (1991), em sua segunda edição revisada, com o título *Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano*. Essa obra é relevante por trazer, com riqueza de detalhes, o processo de expansão do ensino em Santa Catarina, em que constam a trajetória da formação de professores e um elenco de documentos fundamentais para a pesquisa histórica.

Também o trabalho organizado por Leda Scheibe e Maria das Dores Daros (2002), com o título *Formação de Professores em Santa Catarina*, reúne estudos de diversos pesquisadores com o objetivo de reconstruir e analisar a formação de professores no Estado, retomando o diálogo entre história e educação. O livro traz um levantamento das pesquisas sobre a formação de professores no Programa de Pós-Graduação da UFSC entre 1988-2001.

O trabalho organizado por M. H. L. F. Laffin, M. D. Raupp e Z. Durli (2005), com o título *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação*, destaca estudos que buscam na história das políticas educacionais, nacionais e localizadas, o caminho para compreender as fragilidades e as insuficiências na formação dos profissionais da educação.

Gladys Mary Teive Auras (1997) publicou sua dissertação de mestrado no livro *Modernização Econômica e Formação de Professores em Santa Catarina*. Em seus estudos, tomou como ponto de partida o projeto desenvolvimentista implantado na década de 1950, situando a formação de professores no processo de desenvolvimento econômico. Segundo a autora, foi na primeira metade da década de 1960 que “[...] o Estado começa a montar, auxiliado pelo MEC, INEP e os peritos da UNESCO, uma política educacional destinada a adequar a educação ao modelo econômico que vinculava o país a blocos associados do capitalismo internacional” (1998, p. 95).

Outra obra referente à Escola Normal catarinense foi publicada pela mesma autora, Gladys Mary Ghizoni Teive Auras (2008), com o título “*Uma vez normalista, sempre normalista*”: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). A autora analisou a cultura, as normas e as finalidades que regeram a Escola Normal catarinense após a reforma do Professor Orestes Guimarães, bem como as práticas escolares para a formação de professores modernos. A espanhola Gabriela Ossenbach, ao prefaciar a obra, faz uma referência à importância das escolas normais como espaço de trabalho para as mulheres.

La feminización del magisterio sería un fenómeno que se aceleraría notoriamente en la primera mitad del siglo XX, lo cual indica que la enseñanza normal resultó ser una vía formidable, dentro de las limitaciones de la época, para la emancipación y el ascenso social de las mujeres (2008, p. 21).

A dissertação de mestrado realizada por Juliete Schneider em 2008, pela UFSC com o título *A Democratização do Acesso ao Ensino Secundário pela Expansão do Ciclo Ginásial Normal em Santa Catarina (1946-1969)*, demonstrou que a expansão do acesso à escola, que se intensificou a partir de 1950, criou a necessidade de qualificar professores para atuarem nas redes pública e particular de ensino primário, colocando esses cursos no alvo das políticas do Estado brasileiro. Nas suas conclusões, observou que

Os cursos de formação de professores, portanto, foram ampliados consideravelmente, o que significou um movimento de democratização deste nível de ensino, no sentido da expansão das oportunidades, mas não atingiu seu principal objetivo: formar professores para as escolas primárias do Estado (SCHNEIDER, 2008, p. 123).

Em relação às obras consideradas neste estudo, estão algumas de âmbito regional e não relacionadas especificamente às escolas normais, mas à educação em geral, e que foram tomadas como base para compreender os processos educacionais em que estiveram inseridas as escolas normais. Uma delas pertence ao historiador Nilson Thomé (2002), intitulada *Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado da Instrução das Primeiras Letras no Tempo do Império à Conquista do Ensino Superior nos Anos Dourados*. Thomé reconhece que pouco foi escrito sobre a evolução da educação na região do Contestado, apontando lacunas na historiografia catarinense, e as poucas pesquisas conhecidas são localizadas e desenvolvidas a partir de “fontes pouco esclarecedoras” (THOMÉ, 2002), revelando-se incompletas.

A História da educação escolar na região do Contestado, [...] ainda está por ser construída. A deficiência em pesquisas sobre os sistemas de ensino na História do Contestado é reflexo do atraso educacional vivido pela nossa gente ao longo do tempo no decorrer do século XX (THOMÉ, 2002, p. 128).

Outra obra que resgatou a história da educação regional foi publicada por Maria da Salete Sachweh (2002), com o título *Educação: dominação e liberdade na guerra santa do Contestado*. No prefácio, o professor Peri Mesquida afirma que a obra “[...] constitui-se em uma peça historiográfica de suma importância para se entender o movimento milenarista do Contestado que se desenrolou em um espaço geográfico situado no encontro dos Estados de Santa Catarina e do Paraná [...]” (2002, p. 07). A autora objetivou investigar a ação dos atores sócio-políticos envolvidos no Movimento do Contestado, e de que forma utilizaram a educação para manter o *status quo* ou mudar a realidade. Em suas constatações, revelou que “[...] a educação formal se constituiu numa prática privilegiada daqueles que estavam em melhores condições de vida [...]” (SACHWEH, 2002, p. 132). Havia na região um discurso pedagógico-religioso que explicou e deu sentido à realidade vivida pelos atores sócio-políticos, na sua maioria constituída por caboclos. O discurso representou uma possibilidade, a partir da fé e uma limitação, a partir da visão do passado monárquico. Essa constatação permitiu compreender a guerra como uma resposta concreta à situação vivida na região.

Os estudos de Thomé e Sachweh mostram-se relevantes para a compreensão dos contextos que construíram a educação na Região Contestada, à qual se relaciona o movimento de constituição e instituição da Escola Normal no seu processo histórico.

A historiografia da educação mafrense é escassa. Concretamente, dispomos dos estudos desenvolvidos por Marcos Roberto Martins em 2007, com a publicação do artigo *A co-educação escolar das cidades-irmãs: Ginásio Barão de Antonina nas décadas de 1930 e 1940*¹⁹ e, posteriormente, sua dissertação de Mestrado pela UDESC²⁰, com o título *Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952)*, no ano de 2009. São trabalhos no âmbito da história que começaram a construir uma narrativa local.

¹⁹Artigo publicado no livro de DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX, meados do século XX)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Florianópolis: UDESC, 2007. p. 167-186.

²⁰ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, intitulada *Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952)*, desenvolvida por Marcos Roberto Martins, sob a Orientação do Professor Dr. Norberto Dallabrida no ano de 2009. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2501/1/Marcos1.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

As escolas normais estão somente citadas em publicações comemorativas, como na Revista do Cinquentenário do Município de Mafra (1967), e na obra comemorativa do centenário, intitulada *Mafra 100 anos*²¹, na qual está reunida uma coletânea de dados sobre a trajetória do município, unindo passado e presente com o intuito de reviver a memória do seu povo²². Cabe ressaltar que a Escola Normal Complementar “Cônego Joaquim Eloy de Medeiros” – criada em 1932 pelo Estado catarinense, anexa ao Grupo Escolar Professor Luiz Neves²³ e que durante 15 anos foi o único espaço de formação de professoras complementaristas, e, posteriormente, regionalistas – não está mencionado nos documentos comemorativos; somente há referências à Escola Normal Secundária Barão de Antonina, criada em 1947 pela iniciativa privada.

Considerando o aspecto regional, pode-se constatar que a história da educação já reúne narrativas sobre a formação de professores. Municípios como Porto União, Canoinhas e Caçador, para citar somente alguns, já tiveram a história das escolas normais ou dos cursos normais complementares estudados²⁴.

Ao lado da invisibilidade da história da educação mafrense sobre a formação de professores, descortina-se a necessidade de resgatar esse passado para melhor compreender a história das Escolas Normais de formação de professores em Mafra.

Outros estudos que fazem parte da historiografia sobre as Escolas Normais especificamente, e, sobre a história da educação de maneira geral serviram de apoio para esta pesquisa e estão citadas ao longo do texto. O conjunto das obras sobre o

²¹Obra de Marina M. Medeiros e Onírio Jorge Medeiros Junior. Produção Independente, Mafra, (SC), 2017.

²² Na referida obra, no capítulo seis, nas páginas 89 a 108 os autores reúnem assuntos diversos sobre a educação fazendo referências ao passado e ao presente.

²³ Este Grupo Escolar em 1939 passou a denominar-se Grupo Escolar Duque de Caxias.

²⁴Um dos estudos foi realizado por Fermina Cassemira de Paula e Silva Carvalho na dissertação de mestrado com o título: ***A Igreja Católica e a Educação Feminina no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus - 1936-1956***. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, 2004. Outro estudo foi desenvolvido por Henrique Alves de Lima na dissertação de mestrado com o título: ***O Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas e a formação de professoras nas décadas de 1970 e 1980: concepções de educação e saberes***. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Paraná – PUC sob orientação do Prof. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, 2004. Também Marcia Marlene Stentzler desenvolveu a Tese de Doutorado em Educação com o título: ***Entre Questões Lindeiras e a superação de Fronteiras: a Escola Complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR), 1928-1938***. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR sob orientação da Prof.^a Dra. Liane Maria Bertucci, 2015. Ana Laura Tridapalli, o título: ***“O Sacerdócio Sublime do Magistério”: O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938)***. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina sob orientação da Prof.^a Dra. Maria das Dores Daros (2009).

tema representa as investigações, os debates, as análises e as interpretações, que se somam no caminho epistemológico já inventariado sobre a história da formação de professores para o ensino primário nas escolas normais²⁵.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

Para responder ao problema, a partir de uma perspectiva ampliada, foi lançado mão da realização de um estudo, que não se constitui em estudo “da arte”²⁶, nem tampouco “um balanço”²⁷, mas que se aproxima do que Ferreira (2002) chama de “estado do conhecimento”²⁸, que possibilitou mapear uma parcela da produção acadêmica referente à formação de professores nas escolas normais, em diferentes campos de conhecimento. Este exercício contribuiu para o avanço nas reflexões e para a construção de novos conhecimentos.

O levantamento focou nos estudos acadêmicos de teses e dissertações sobre a Escola Normal com vistas a observar os caminhos seguidos e os conteúdos abordados, buscando aproximações com o objeto desta pesquisa. Optou-se então por expor, de maneira aprofundada, porém não exaustiva, os estudos já realizados sobre a formação de professores nas escolas normais, bem como, os assuntos correlatos. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram mobilizados diferentes estudos, que no seu conjunto formaram o suporte para a pesquisa, fortalecendo os diálogos e enriquecendo o processo de construção teórica, favorecendo e ampliando as reflexões.

A busca se deu na base de dados da IBTD – Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações, através do descritor “Escola Normal”, direcionado pelo filtro “título”. Também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenadoria de

²⁵Muitas das obras apresentadas são teses de doutoramento que pela notoriedade e pela contribuição para a história da educação, foram publicadas em livros.

²⁶Sobre o assunto ver: ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

²⁷Sobre o assunto ver: SAVIANI, D. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: _____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 79-104.

²⁸Como sendo “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior²⁹, além de alguns sites avulsos utilizados no decorrer dos estudos³⁰.

Com relação às dissertações, foram encontrados 57 trabalhos junto ao IBICT e à CAPES relacionados à Escola Normal e cujas discussões se deram em torno da formação de professores e de assuntos correlatos. Com relação às Teses, nos mesmos endereços eletrônicos e seguindo o mesmo filtro de busca, foram encontradas 51 teses. Nem todas seguiram o filtro “título”, uma vez que se encontraram outros trabalhos, para os quais não se aplicavam este critério, mas que contribuíram para as reflexões.

Foram selecionados 25 trabalhos, de um total de 108, cujos dados seguiram catalogados e posteriormente analisados. As informações foram organizadas e apresentadas em quadros cujos dados dispostos seguem: primeiramente o ano e a instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, depois, o título do trabalho, seguido pelas palavras-chave e por último, o (a) autor (a):

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas no site do Ibiict e da Capes

Ano / Instituição	Título	Palavras Chave	Autor
D UFSC 1999	A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento.	(Trabalho não disponibilizado <i>on line</i>)	Marlete A. S. Schaffrath
D UFSC 2003	As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.	Criança e Infância / Formação de Professores / Psicologia Educacional e Pedagogia / História da Educação.	Ana C. Silva
D UFSC 2009	“Só continuei no magistério por amor, vocação”: “ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940).		Dilce Schüeroff
D PUCPR 2004	As Políticas Educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais: a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi.	Ensino superior; Dissertações Educação e Estado; Professores; Formação; Ensino; Legislação.	Maria L. B. Zem
D UFSC 2008	A Democratização do Acesso ao Ensino Secundário pela Expansão do Ciclo Ginasial	Ensino Normal; Formação de professores; Políticas públicas; Democratização.	Juliete Schneider

²⁹Nesta base de dados foi realizado levantamento somente das teses referentes aos anos de 2013 a 2017.

³⁰Nestes sites que se chamou de avulsos, foram selecionados os trabalhos que não têm o descritivo “Escola Normal” no título, mas são estudos que estão direcionados para o tema ou o conteúdo está relacionado com a tese, cujos conhecimentos foram relevantes. O endereço dos trabalhos será apresentado em notas de rodapé.

	Normal em Santa Catarina (1946-1969).		
D UNICAMP 2009	Formação De Professores: O Instituto De Educação Do Maranhão - (1939-1973).	Escola Normal; História da Educação no Maranhão; História de Instituição Escolar; Instituto de Educação do Maranhão; Política Educacional.	Sandra M. B. A Melo
D UERJ 2013	A Escola Normal de Juiz de Fora: crises e permanências (1881-1911).	Formação de Professores; Escola Normal; Juiz de Fora.	Priscila A. Ferreira
D UFSCAR 2014	O papel da Escola Normal Secundária de São Carlos na Constituição de um poder local de Elite (1911-1923)	Escola Normal de São Carlos; Educação de Elite; Representações Sociais; Tradição Local	Melissa P. Jambersi
D UNICAMP 2018	A Escola Complementar de Itapetininga (1897-1911).	Escola Complementar; Instituições Escolares; História da Educação; Itapetininga.	André L. Bertolai
D UFF 1990	A Primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.	_____	Heloísa O. S. Villela
D UCS 2010	Escola Complementar de Caxias: Histórias da Primeira Instituição Pública para Formação de Professores na Cidade de Caxias Do Sul (1930-1961).	Escola Complementar. Escola Normal. Culturas Escolares. Nacionalismo na Educação. Feminização do Magistério. Escola Nova.	Roseli M. Bergozza
D UFSC 2009	“O Sacerdócio Sublime do Magistério”: O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938).	Colégio Aurora; Caçador; Dante e Albina Mosconi; Trajetórias.	Ana L. Tridapalli
D UEM 2006	A Formação de Professores no Brasil: História e Política.	Educação; Formação Docente; Neoliberalismo; Política Educacional.	Sueli R. Comar
D UPF 2008	A Educação Catarinense entre 1930-1945: histórias das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação.	História da Educação; Santa Catarina; Educação.	Valdecir Soligo
D PUCPR 2006	O Curso Normal SCJ Canoinhas: Formação de Professores nas Concepções de Educação e Saberes.	Formação de Professoras; Concepções de Educação; Saberes.	Henrique A. Lima
D UFSC 2001	Escola Pública em Lages na Década de 1930: espaço de disputas políticas.	História da Educação; Política; Ensino Público.	Flavia M. M. Pinto
T* UFSC 2015	O Ensino de Psicologia na Escola Normal em Santa Catarina.	Formação de Professores; Escola Normal; Ensino de Psicologia.	Ana P. Sganderla
T PUCSP 1992	A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.	Não constam as palavras chave.	Maria E. B. Miguel
T PUCSP 1994	A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.	_____	Carlos Monarcha
T UFSC 2008	Sílvio Coelho dos Santos - um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) - SC:	Intelectuais; Pesquisas Educacionais; Instituições de Pesquisa Educacional; Modernização.	Marilândes M. R. Melo

	pertencimento, missão Social e educação para a formação/modernização (1960/1970).		
T PUCPR 2012	A UNESCO e as Políticas para a Formação de Professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990).	Política Educacional; Formação de Professor; História da Educação; UNESCO e Formação de Professores.	Ângela G. V. Gomide
T UFU 2014	História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba – MG	Ensino – Escola Normal – Formação Docente	Andreia D. J. Moraes
T UFPR 2015	Entre questões Lindeiras e a Superação de Fronteiras: A Escola Complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR), 1928-1938.	Escola Complementar; formação e trabalho de professores; processos sócios educacionais; fronteira.	Marcia M. Stentzler
T UFRJ 2017	As Normalistas do Rio de Janeiro – O Ensino Normal Público Carioca (1920 – 1970): das Tensões Políticas na Criação de Instituições à Produção das Diferentes Identidades de suas alunas.	História da Educação. Formação de Professores. Ensino Normal. Escola Normal. Normalistas. Rio de Janeiro.	Fabio S. C. Lima

Fonte: Elaborado pela autora (2018). Dados disponíveis em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, e, <http://bdtd.ibict.br>.

Analisando os trabalhos acima relacionados, constatou-se que dos 108 títulos, o tema da Escola Normal apareceu diretamente em 76. Outros 12, referem-se a temáticas como: Ginásio Normal (1), Escola Complementar (2), Curso Normal (4), Ensino Normal (4) e Formação da Normalista (1). Os outros 20, referenciam temas diversos, relacionados aos contextos direta ou indiretamente ligados à Escola Normal de formação de professores. Com exceção de três trabalhos, desenvolvidos na década de 1990, os demais foram produzidos a partir da primeira década do século XXI. Estes levantamentos revelam o avanço quantitativo nas pesquisas sobre o tema a partir do início de século.

André *et al.* (1999), no estudo referente à formação de professores, designado como Estado da Arte³¹, observaram que,

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. O Curso Normal é o mais estudado (1999, p. 303)³².

³¹Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Esse trabalho faz parte do convênio Anped/Pnud, que teve a intermediação do Inep. **Educação & Sociedade**, a. 20, n. 68, dez. 1999.

³²A formação inicial inclui os estudos sobre o Curso Normal – 40% do total das pesquisas –, o curso de licenciatura (22,5%), e a Pedagogia (9%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor, suas representações, seu método, suas práticas” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 302).

O estudo apontou que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) têm enfatizado mais as licenciaturas, enquanto nos espaços da pós-graduação, a ênfase maior está na Escola Normal. Os estudos aqui relatados apresentaram a temática como transversal em praticamente todas as pesquisas elencadas. A relevância dos estudos da formação de professores para o ensino primário, (no âmbito da história), tem se realizado a partir das Escolas Normais por serem elas “[...] locais ‘autorizados’ para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o ‘novo’ professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os “velhos” mestres-escolas [...]” (VILLELA, 2011, p. 109).

O conhecimento enfatizado nas escolas normais esteve relacionado às reformas do ensino primário, amplamente realizadas desde o início do período republicano. Nagle faz uma referência ao que diz o Regulamento do Ensino Primário do Distrito Federal. “A escola primária será animada em todos os sentidos, de um espírito claro de finalidade social e, como instituição que deve enquadrar-se no sistema social geral [...] com a sociedade a que vai servir” (1974, p. 213). É por esta afirmação (entre muitas outras) que o autor se dirige às escolas normais, afirmando que “As alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na Escola Normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda” (NAGLE, 1974, p. 218). Esta pode ser uma explicação para o volume de trabalhos da academia com esta temática, e que pode ser justificada a partir do período abordado nas pesquisas que foram selecionadas.

Com relação à periodização, considerada por Le Goff (2015)³³ necessária à história, há em Saviani (2007) algumas considerações importantes. A forma clássica como ela se realiza³⁴, segue critérios políticos ou, ainda, parâmetros ligados à economia e que são externos à educação. Em seus estudos, sugere uma divisão com base nas concepções de educação guiadas pela história das ideias pedagógicas. Para ele, “A periodização enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes uma questão teórica que se põe para o historiador, ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar” (2007, p. 12).

³³“Entretanto, essa divisão não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente” (LE GOFF, 2015, p. 12).

³⁴Geralmente em período Colonial, Imperial e Republicano, sendo este último subdividido em Primeira República, Segunda República e assim por diante.

Seguindo o rumo das ideias pedagógicas, o autor aponta quatro períodos que são intrínsecos ao movimento histórico da educação: primeiro, o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759)³⁵; segundo, a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932)³⁶; o terceiro caracteriza-se pelo predomínio da pedagogia nova (1932-1969); e o quarto se constitui na configuração da concepção pedagógica produtivista (1969-2001). Se considerar-se que a Escola Normal existe há quase duzentos anos e que o tempo histórico ultrapassa gerações, torna-se relevante o pensamento de Le Goff, para quem “[...] a história, em curto prazo, é incapaz de apreender e explicar as permanências e as mudanças” (1998, p. 45).

Neste levantamento, na primeira aproximação, foi realizado o agrupamento dos estudos, seguindo os períodos apontados por Saviani³⁷. Os trabalhos que não abordam o período estarão contados à parte. Com base nestas observações, constatamos que, nos estudos elencados para esta pesquisa, a maior incidência está no período histórico de coexistência entre as vertentes religiosa e leiga tradicionais e a pedagogia nova. Isso significa que a vertente que conciliou o laicismo e a religiosidade foi predominante em 63 trabalhos. Logo depois vem a vertente da pedagogia nova com um número considerável de 42 estudos.

Outra observação possível, refere-se à formação de professores na Escola Normal e os eixos sobre os quais foram sendo desenvolvidos os estudos abarcando diferentes assuntos, abordagens e categorias. A abrangência dos assuntos investigados é expressiva, passando por contextos variados. As temáticas mais recorrentes descritas nas palavras-chave abordam aspectos referentes aos seguintes temas: formação de professores para o ensino primário; estudos específicos de diferentes disciplinas (psicologia, ciências, leitura e escrita, matemática, canto orfeônico, história da educação, higiene, desenho, entre outros); história da Escola Normal, destacando a trajetória da formação de professores; as particularidades das práticas escolares (biblioteca escolar, museu escolar, periódicos escolares, festas

³⁵Neste período estão contidas as temáticas da Colonização e educação; Uma pedagogia brasileira (1549-1599); e, A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759). (2007, pp. 25-59).

³⁶Para Saviani, nesta vertente estão contidas as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827), e o desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas, ou seja, ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). (2007, p. 77-193).

³⁷Para o agrupamento partimos da data início de período, considerando que há casos em que o tempo estudado atravessa dois períodos.

escolares, desfiles cívicos, entre outros); relação entre Estado e Igreja (ensino laico, instituições católicas); memórias de educadores; identidade e perfil da normalista; feminização do magistério; saberes escolares; entre outros temas.

Outra característica presente na maioria dos trabalhos está na associação ao espaço local (ao município em que está situada a Escola Normal). São poucos os trabalhos cujo objeto se delimita apenas à esfera local ou que se estende aos âmbitos estadual ou nacional. Esta questão, de certa forma, aproxima-se desta tese, quando são feitas referências às escolas normais do município de Mafra – portanto, objeto localizado. Este estudo, porém, esteve alicerçado no que diz Saviani sobre a organicidade necessária às investigações que envolvam o local e o nacional na historiografia da educação Brasileira – na qual

[...] se faz necessário ultrapassar a fase atual, em que o estudo referente às realidades específicas representadas pelos estados e municípios têm ficado à mercê das decisões individuais dos pesquisadores, sem articulação entre si e com o contexto nacional em que se inserem. Daí a necessidade de imprimir organicidade a essas investigações [...] (2013, p. 31).

Dos trabalhos de pesquisa elencados, quatro foram desenvolvidos antes do ano 2000, e que muito contribuíram para esta pesquisa, sendo: Heloisa O. S. Villela com o estudo dissertativo intitulado *A Primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores* (UFF, 1990); Maria E. B. Miguel com a tese *A Pedagogia da Escola Nova no Paraná: início, consolidação e expansão do movimento* (PUCSP, 1992); Marlete A. S. Schaffrath com a dissertação *Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento* (UFSC, 1999); e Carlos Monarcha com a obra *A Escola Normal da Praça – O lado noturno das luzes* (UNICAMP, 1999).

Dos trabalhos elencados, poucos se destacam pela proximidade com o objeto deste estudo pelo viés epistemológico. As abordagens utilizadas estão predominantemente na História Cultural e suas vertentes. Alguns seguiram o Materialismo Histórico e Dialético. Há, ainda outros, que não deixam clara a linha epistemológica. As técnicas predominantes consistiram na pesquisa documental associada ou não com a história oral.

Consideramos uma tarefa significativa: a revisão das pesquisas inerentes ao tema de estudo, pois as diferentes abordagens e a evidência de diferentes categorias de análise fizeram parte de um conjunto de informações que favoreceram novas

interpretações e leituras, contribuindo para o conjunto da história da educação ora em foco. Para a formação de professores nas Escolas Normais, estes estudos dão visibilidade às práticas educativas didáticas e pedagógicas, além das relações políticas, econômicas e sociais, tanto as reveladas como as que são ocultas.

Dos trabalhos referenciados, pela relevância ou contribuição para este estudo, favorecem o entendimento de questões ainda a esclarecer.

Os diferentes trabalhos encontrados foram selecionados a partir de critérios como o período, os assuntos abordados, o ano em que se desenvolveu a pesquisa, as questões referentes ao local/regional/nacional, a diferenciação das análises quanto à epistemologia e a proximidade com o objeto em questão.

Na dissertação de mestrado, Heloisa de Oliveira Santos Villela (UFF, 1990), desenvolveu uma análise das políticas de formação dos professores na Escola Normal de Niterói de 1893 a 1915. Procurou entender as tensões internas da Escola Normal, em função das mudanças que ocorreram na sociedade, por ocasião da instituição da República. No embalo da abolição da escravidão (1888), a instrução foi considerada “[...] chave de progresso intelectual, moral e físico do país” (VILLELA, 1990, p. 01). O professor primário teve a “missão” de formar o homem para a sociedade moderna. Villela, ao resgatar a história da Escola Normal, afirma que para ela, coube a função de formar o professor moderno republicano. A autora observou que, em um primeiro momento, a formação do professor se dava pela prática; depois, passou para o caráter mais científico, modelo escolar baseado no método intuitivo e disciplinas instrutivas, educativas e pedagógicas que preparassem melhor o normalista para a futura profissão.

Em sua tese de doutorado, Maria Elisabeth Blanck Miguel (PUCSP, 1992), investigou a presença da Pedagogia da Escola Nova no Paraná no período de 1920 a 1961, buscando compreender o modo como tal concepção informou e conformou os cursos de magistério. Os estudos apontaram o início das ideias pedagógicas da Escola Nova no período de 1920-1938, inserida num projeto de construção da nacionalidade e observada a partir de características educacionais que enfatizavam a preparação para o trabalho; o cientificismo com base nos fundamentos da biologia, psicologia e sociologia; a ênfase da experimentação e observação; e a presença da psicologia diferencial, fundamentando métodos e técnicas com vista à homogeneização das classes. De 1938 até 1946, constituiu-se o processo de

consolidação da Pedagogia da Escola Nova na formação de professores e de 1946 a 1961, a sua expansão pelo território paranaense.

As observações se constituíram a partir da Escola de Professores do Paraná e da Escola de Aplicação do Instituto Pestalozzi. Esse período expressou uma contradição no contexto do Paraná, em que “[...] a modernização dos métodos pedagógicos escondia o autoritarismo e o conservadorismo presentes na sociedade, mas contraditoriamente continha também um avanço, enquanto garantia um sólido domínio da cultura geral e dos métodos para transmiti-los [...]” (MIGUEL, 1992, p. 184). Na sequência, o período de 1946 a 1961 caracterizou-se pela expansão dos cursos de magistério pelo Paraná³⁸. Com os Cursos Primários e Normais Regionais, ocorreu a expansão da Pedagogia Ativa,

[...] que não se referiu apenas a métodos e técnicas de ensino [...] mas teve o significado de um conjunto de traços que unificaram vertentes educacionais diferentes; porém, tal conjunto teve um objetivo permanentemente definido: a transmissão de parte da herança cultural (MIGUEL, 1992, p. 276).

O estudo evidenciou que na realidade educacional do Paraná destacou-se, entre outras questões, o fato de a Escola Nova ter sua expansão materializada pelos Cursos Normais Regionais, que se proliferaram seguindo o desenvolvimento do estado paranaense. Este estudo aproxima-se desta pesquisa por demonstrar a importância das Escolas Normais Regionais que, a partir de seus contextos locais, contribuíram para a história da educação no Brasil.

Na pesquisa de mestrado de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath (UFSC, 1999), há um estudo detalhado da primeira Escola Normal Catarinense. Esta instituição adquiriu força legal na província catarinense no período republicano. Criada em 1892, constituiu-se como representante de uma série de instituições que, na República, pautavam-se no entendimento da instrução pública como chave para o processo de fortalecimento do Estado. Para a autora, a

[...] escola esteve fortemente marcada pelos valores sociais de sua época, sobretudo no que se refere à valorização de conhecimentos científicos. Destinada à formação docente, a Escola Normal se revezava entre a profissionalização dos docentes para o ensino público primário e a ornamentação de dotes culturais para as moças das elites (SCHAFFRATH, 1999).

³⁸Esta expansão não ocorreu somente no Paraná, mas também nos demais estados brasileiros.

Nos estudos sobre a Escola Normal de São Paulo, Carlos Monarcha (1999), buscou analisar as formulações teóricas e as realizações práticas, dos diferentes momentos de constituição e instituição da Escola Normal da Praça, explicitando a trajetória progressiva e crescente de complexidade que envolveu a instituição. Para o autor, a escola normal de São Paulo foi se constituindo a partir de diferentes sujeitos que passaram por ela, em diferentes momentos de sua história.

Em suas considerações, ponderou que o processo percorrido pela escola normal de São Paulo, foi de construção/afirmação local do Estado-nação brasileiro “[...] elaborando uma cultura política que se pretende nacional; e produção de uma cultura escolar urbana, cujas normas práticas são recorrentemente atualizadas, incorporando temas e percepções da vida urbana e nacional” (MONARCHA, 1999, p. 16).

Os estudos acima mencionados, desenvolvidos ainda na década de 1990, adquiriram relevância por apresentarem o contexto do Brasil e de Santa Catarina, em que surgiram as primeiras Escolas Normais como instituição para a formação de professores, num período caracterizado por “[...] diversas tensões com relação à instituição, e, de igual modo, pelas mudanças que aconteceram na sociedade brasileira no momento denominado Primeira República” (VILLELA, 1990, p. 01). Tais estudos também favorecem um exame a partir do contexto do Paraná, das “[...] transformações modernizadoras” (MIGUEL, 1997, p. 14) que alteraram a função do professor para o ensino primário “[...] marcada por interesses contraditórios das diferentes classes sociais” (MIGUEL, 1997, p. 181).

Dos trabalhos desenvolvidos a partir do século XXI, destacamos André L. Bertolai (2018), que em sua dissertação de mestrado realizou um estudo tendo “[...] por objetivo a reconstrução histórica da primeira escola complementar instalada no interior do Estado de São Paulo: a Escola Complementar de Itapetininga, entre os anos de 1897 e 1911” (p. 13). O estudo demonstrou que, mesmo sendo esta escola uma instituição que pretendia dar uma formação ainda não tão completa quanto a Escola Normal, sua adoção se justificou pela crescente demanda de professores. Eram escolas menos dispendiosas e formavam maior número de professores para as escolas primárias. “Por isso, compreender o surgimento e o desenvolvimento dessa instituição nos ajudará a compreender melhor todo o contexto histórico no qual ela foi forjada” (BERTOLAI, 2018, p. 22).

No início da República havia fatores que estavam gerando a demanda por educação e, concomitantemente, a necessidade de professores formados. Segundo a autora, as Escolas Complementares contribuíram para o avanço do ideário republicano, que com o progresso do modo de produção capitalista, também, buscava cumprir seu papel civilizatório (BERTOLAI, 2018, p. 137). O autor destaca a importância das Escolas Complementares, que mesmo sendo um modelo “econômico” em termos financeiros, foi abrangente no alcance de sua função, de preparar professores para o ensino primário no interior do Brasil.

Roseli M. Bergozza (2010), em sua dissertação de Mestrado, analisou a organização e a instalação da primeira instituição pública de caráter oficial para formação de professores primários, em 1930, na cidade de Caxias do Sul. Na Escola Normal Complementar de Caxias, as práticas escolares inicialmente denotaram características do discurso médico e do discurso escolanovista e, a partir de 1939, indicam forte influência nacionalista, além da feminização do magistério. Entre outras considerações, após a pesquisa, a autora conclui que “[...] a instalação da Escola Complementar em Caxias representou o início da profissionalização docente na cidade e na região” (2010, p. 159), se constituindo num marco significativo da profissão. A autora destaca a predominância das mulheres na sala de aula e a intensificação dos princípios da Pedagogia da Escola Nova e do discurso nacionalizador.

Ângela G. V. Gomide (2012) desenvolveu um estudo sobre a UNESCO e suas recomendações, diretrizes e orientações para a formação de professores que foram adotados pelo Brasil. Teve por objetivo identificar nos documentos da UNESCO os direcionamentos, as recomendações e as concepções constitutivas para a educação e a formação de professores em perspectiva histórica. Segundo a autora,

[...] a UNESCO, por meio de uma imagem simbólica em favor da paz e da segurança nacional, apontou direcionamentos, fez recomendações e elaborou concepções, atuando como aparelho de ajustes da educação às demandas dos Estados capitalistas periféricos, cujas políticas para a educação e a formação de professores estabeleceram uma relação mediadora com seus projetos de sociedade (GOMIDE, 2012, p. 234).

A autora destacou a importância de compreender a formação de professores, bem como a educação, a partir de um contexto mais amplo, a fim de entender suas origens, seus vínculos, enraizamento, interface, aspectos políticos, econômicos e

sociais, sem os quais não será possível “[...] reverter os problemas gerados neste contexto” (GOMIDE, 2012, p. 235).

Com base no Materialismo Histórico e Dialético, Maria Lúcia. B. Zem (2004) desenvolveu um estudo com objetivo de analisar como se configuraram as políticas educacionais no contexto da Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi, no período de (1956-1979), no Município de São José dos Pinhais (PR). A autora investigou como a Escola Normal foi se adequando à nova lei, ou seja, saindo da vigência da 4.024/61 e adentrando na 5.692/1971, conformando a formação de professores à nova legislação. As constatações referentes à escola pesquisada, foram de que a Escola Normal

[...] não se coadunava com o modelo proposto pela lei 5.692/1971, pois sabe-se que a escola permaneceu com sua atuação voltada para os ditames da antiga Lei 4.024/1961. Outro fator pode ter sido a resistência da própria escola em aceitar uma proposta de estrutura de curso que extinguiu sua característica substancial, quando [...] transformou a Escola Normal numa habilitação de 2º Grau eliminando a profissionalização antes ofertada nas Escolas Normais de 2º Ciclo. Esta resistência permaneceu até ter sido decretada a cessação das atividades das escolas que funcionavam sob a vigência da Lei anterior, ou seja, a 4.024/1961 (ZEM, 2004, p. 112).

O fator fundamental que fez com que as mudanças fossem sendo impostas às Escolas Normais estava no modo de produção capitalista, em pleno avanço no Brasil da época. Segundo a autora, o currículo já não satisfazia as necessidades de grandes multinacionais, que estavam se instalando no Brasil, e a questão política ampla (não educacional), mas de largo alcance, em nível local, nacional e internacional, interferia nos processos educacionais.

Fabio S. C. Lima (2017) desenvolveu um estudo sobre a criação das escolas normais no Rio de Janeiro. Fez um recorte cronológico dos anos 1920 aos 1970 e dividiu este tempo em três momentos: 1928 a 1955, anos de fortalecimento dessa instituição; 1956 a 1961, anos de transformações e popularização do curso; e 1962 a 1973, quando a nomenclatura ‘Escola Normal’ é extinta. Segundo o autor, no período de fortalecimento das escolas normais, também se construiu uma imagem da normalista “[...] que ainda se mantém viva na memória das pessoas sobre a qualidade de ensino das Escolas Normais” (LIMA, 2017, p. 35). No período das transformações, o autor observa que as representações da normalista “[...] não só já estão construídas, como se tornaram parte do imaginário popular” (LIMA, 2017, p. 35). Porém, neste período “[...] a cultura política, característica das décadas anteriores, começa a dar

sinais de mudanças” (LIMA, 2017, p. 35). No último período, o autor aponta a chegada da ditadura e “[...] a quebra dos privilégios das normalistas em se tornarem servidoras públicas automaticamente ao final do curso” (LIMA, 2017, p. 36).

Em uma alusão aos “anos dourados”³⁹, o autor faz referência à identidade das normalistas, que no seu entendimento, resulta de um processo de tensões e mudanças na cultura política regional relacionadas à educação. Segundo ele, a escola, enquanto instituição, não transmite somente uma cultura ou saber, mas “[...] através do processo de socialização, transforma os valores de um indivíduo, adequando-os aos interesses de uma cultura política presente à frente do Estado” (LIMA, 2017, p. 24). O autor demonstrou que o processo de vigência das Escolas Normais se desenvolveu intrínseco aos atalhos da política e da economia, conferindo a identidade de normalista aos professores – identidade que foi se transformando no decorrer do avanço da sociedade capitalista.

Sueli R. Comar (2006) em estudo dissertativo, procurou mostrar a construção histórica da formação docente no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais. Tal função somente seria possível se inserida no processo de produção e reprodução da vida social. A partir daí, constrói suas análises fundamentada no materialismo histórico dialético, apoiada em documentos e na bibliografia. Em suas considerações acerca dos resultados, identifica que “[...] a base que deu sustentação ao setor educacional, desde as primeiras intenções de instrução foi o ideal do modo de produção capitalista” (2006, p. 110). Assim, é possível afirmar que a Escola Normal foi a expressão (ou a materialização) das mudanças em âmbito social e econômico em busca da modernização, para qual a formação de professores foi indispensável.

Belissa P. Jambersi (2014) realizou um estudo com fundamento teórico e epistemológico na História Cultural, sobre o papel da Escola Normal de São Carlos (SP) no início do século XX. Segundo a autora, há uma tradição difundida desde a criação da Escola Normal (1911), de que esta teria sido um espaço privilegiado para a formação das filhas de fazendeiros locais. Já existem pressupostos configurados de que a Escola Normal seria um exemplo que a “[...] infraestrutura econômica determinaria a ideologia dominante, no caso, das oligarquias cafeeiras, que representaria a verdadeira intenção por detrás da criação da Escola Normal” (JAMBERSI, 2014, p. 14). No decorrer dos estudos, a autora revela que esta tradição

³⁹Ver Hobsbawm, E. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Capítulo 9 “Os Anos Dourados”. p. 253-281.

está “amalgamada à própria tradição da cidade” (JAMBERSI, 2014, p. 225), ligada às famílias (influentes da oligarquia e da aristocracia de São Carlos) e a seus representantes:

[...] a tese, que colocava na infraestrutura a determinação das formas assumidas pela sociedade, cultura e política, ignorava o complexo jogo político que caracterizou o início de período republicano. Ao tratar de forma mecânica a relação entre classe dominante e a dominada, deixou de fora toda uma rede de entrelaçamentos políticos, culturais e econômicos, ricos em perspectivas distintas [...] (JAMBERSI, 2014, p. 225).

Sendo assim, para esta autora, a Escola Normal de São Carlos assumiu aspectos próprios que a diferenciavam das demais escolas congêneres. Os estudos apresentados por Jambersi destacaram a posição política autônoma que as esferas locais podem construir em suas experiências independentes dos laços com as esferas política, econômica e social ou em âmbito estadual e nacional.

Priscila A. Ferreira (2013) desenvolveu um estudo sobre a Escola Normal de Juiz de Fora, MG (1881-1911). Essa instituição passou por instabilidade no processo de criação e tentativa de consolidação. Num tempo de supressão do ensino normal em Minas Gerais, a referida escola buscou alternativas para não ser fechada. Um dos caminhos foi mantê-la sem auxílio do Estado, com ajuda dos professores, de setores da sociedade e de uma taxa cobrada aos alunos. Os professores manifestaram-se contra a supressão da escola e “[...] se ‘conformaram’ com a redução de seus vencimentos, imposta pelo Congresso Mineiro diante de uma crise financeira em que o Estado se encontrava” (FERREIRA, 2013, p. 102). A autora analisa que a acomodação dos professores pode ser justificada pela compreensão do magistério como uma ‘missão’. Para a autora,

[...] as determinações políticas não são produzidas apenas pelos discursos e decisões dos governantes, mas também são influenciáveis e podem ser modificadas por pressões de outros grupos sociais. Tais grupos são formados por indivíduos com ideias e objetivos semelhantes, fazendo parte de um lugar e de uma posição social que os permitam circular e se manifestar em espaços que atinjam proporções significativas, como é o caso da imprensa (FERREIRA, 2013, p. 5).

Ao final, a autora destaca a importância não somente dos atos políticos que se efetivaram, mas dos grupos de pressão e dos atores sociais que fizeram parte desse processo. Ferreira mostra que a administração da Escola ultrapassa os limites das

esferas de governo, despertando a mobilização de setores da sociedade para garantir seu funcionamento, mesmo que minimamente.

Andréia D. J. Moraes (2014), ao desenvolver os estudos sobre a formação de professores a partir de instituições educacionais, tenta recuperar a trajetória de significativas instituições, demonstrando sua importância para o desenvolvimento sociocultural da região, contribuindo para a interligação entre o singular e a história da educação brasileira, destacando as discussões sobre a formação de professores para o ensino primário sob a ótica das escolas normais privadas e públicas no Município de Ituiutaba (MG), entre 1935 e 1971. Como resultado, houve a constatação de que o município teve cinco instituições de formação de professores. No entanto, permaneceu por 20 anos apenas como uma instituição particular para formar seus professores, e levou mais 20 anos para contar com uma escola pública para formá-los de maneira gratuita. Seus estudos demonstram a lentidão das ações do Estado no âmbito da educação em muitos dos municípios interioranos do Brasil.

Sandra M. B. A. Melo (2009), em sua dissertação, analisou a trajetória histórica da formação de professores no Estado do Maranhão, focando os antecedentes, a criação e a constituição do Instituto de Educação do Maranhão em 1939, como centro de referência para a formação do professor primário no contexto político e social do Estado Novo. Vargas se utilizou da educação como instrumento fundamental para a formação e consolidação da mentalidade nacional, preconizada pelo Estado Novo. A autora ressalta as particularidades educacionais referentes ao Estado do Maranhão, que, a exemplo de outros Estados, também enviou professores para se capacitarem em centros de referência, e que, voltando ao Estado, deveriam organizar a formação de professores – o que não ocorreu.

Registrou-se, na Província do Maranhão, o envio à França de Benício Conduru, para se especializar no método mútuo, com a condição que em seu retorno regeria uma Escola Normal para formar os professores da Província. Contudo, nem a criação das escolas se efetivou como determinado nem teve sucesso o método adotado (Considerações).

O modelo de educação foi copiado da capital para a realidade do Maranhão. O que ocorreu ali foi a transposição de uma instituição pensada para a capital do país, uma realidade política, social e econômica bem diversa daquela outra realidade, que na contramão do desenvolvimento industrial e urbanização que aconteciam no centro-sul do país, assistia à decadência de seu parque industrial, construído ainda nas

últimas décadas do século XIX. Portanto, a implantação desse modelo, num Estado de economia agrícola e extrativista, revela o papel designado à educação, de legitimar os princípios do Estado Novo, através das práticas desenvolvidas em instituições escolares, objetivando inculcar nos indivíduos a disciplina, o respeito à “ordem” constituída. Já a oposição à doutrina, ou seja, a exaltação do sentimento patriótico, o culto aos deveres cívicos, o respeito à família, às tradições, e às instituições brasileiras, configuradas como mecanismos da construção da unidade nacional, seriam consideradas prejudiciais ao Estado Novo.

Destacam-se também alguns estudos específicos em Santa Catarina a respeito da formação de professores nas escolas normais.

Flavia M. M. Pinto (2001) estudou a Escola Normal de Lages a partir das características políticas e históricas predominantes na região. Sob o olhar político, o contexto local e estadual revelou que a Escola Normal foi criada em meio a disputas pelo poder entre as oligarquias catarinenses. Na visão da autora, a Escola Normal surge diante do movimento histórico por renovação educacional, com novas normas e métodos que deveriam ser adotados na formação de professores para popularizar a identidade nacional por meio da escola. A Escola Normal foi criada como uma moeda clientelista, e no decorrer do processo, acaba por se constituir na possibilidade de ampliação da escolarização na região. A Escola Normal de Lages se organizou em nível secundário, laica, e, como representação de inovação educacional.

Valdecir Soligo (2008) desenvolveu sua pesquisa, a partir da imprensa e do legislativo catarinense, na busca por aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o Estado, a educação e a sociedade, procurando evidenciar as tensões entre o local e o nacional. Uma de suas constatações, e que está relacionada à formação dos professores, diz respeito às escolas normais, pois “[...] eram frequentadas por um número grande de alunas oriundas das classes sociais da elite; logo, muitas não se dispunham a deixar a vida urbana para ministrar aulas em escolas isoladas no interior de Municípios ou do Estado” (2008, p. 134). As escolas do interior contavam com pessoas da comunidade, com conhecimento escasso para conduzir o ensino primário, em parte significativa do Estado de Santa Catarina.

Ainda em Santa Catarina, a Dissertação de Mestrado (UFSC) intitulada “O Sacerdócio Sublime do Magistério”: O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938), de Ana Laura Tridapalli (2009), teve em sua pesquisa a intenção de entender a relação entre o Colégio Aurora (fundado pelo casal de imigrantes italianos Dante e Albina

Mosconi) e a cidade de Caçador, no período de investigação. Observou-se a distinção desse educandário naquele momento histórico, “[...] além da forte influência católica, os italianos mostraram que a fé acompanha os ensinamentos escolares quando se almeja a formação de cidadãos nacionalizados” (TRIDAPALLI, 2009, p. 07).

A autora relata um pouco da história da instituição para justificar sua importância. Este Colégio particular, fundado em 1928 por um casal de italianos, foi o primeiro a possuir equiparação de três cursos de nível secundário no oeste do Estado de Santa Catarina, dentre eles o Curso Normal. Em 1934, o Colégio Aurora equipara, também, o curso ginasial ao Ginásio Pedro II do Rio de Janeiro. No mesmo ano, é fundado o município de Caçador. Em 1938, é vendido à Congregação Marista em função do contexto da política de nacionalização do Governo de Getúlio Vargas⁴⁰.

A autora situa o surgimento do Colégio a partir da colonização que demarcou posições: “[...] de um lado, o caboclo como inferior, o não civilizado; de outro, o colono/imigrante como civilizador, o dominante” (TRIDAPALLI, 2009, p. 21). Com base nos fundamentos teóricos de Bourdieu⁴¹, o estudo revelou o contexto implícito no decorrer do processo histórico do lugar.

Somente com uma base histórica da constituição do lugar e dos diversos grupos que o formaram foi possível entender por que a clientela do Colégio teve, durante aqueles 10 anos, a concentração de alunos descendentes de italianos e alemães e os sobrenomes de origem portuguesa ser, na realidade, dos herdeiros de grandes fazendeiros e não dos caboclos, antigos moradores da região (TRIDAPALLI, 2009, p. 108).

A formação oferecida no Colégio Aurora atingia um seleto grupo de pessoas da elite,⁴² fator que produziu o perfil socioeconômico da cidade que se formava na época. Para uma parcela da sociedade formada pelos caboclos, a educação se restringiu “[...] aos ensinamentos das escolas isoladas” (TRIDAPALLI, 2009, p. 108). Esta pesquisa

⁴⁰O Casal “Dante e Albina Mosconi foram impedidos de continuar à frente de sua instituição, pois se negaram a naturalizar-se brasileiros. Muito interessante a resposta de Dante Mosconi ao ser perguntado pelo então interventor Nereu Ramos, acerca do porquê da negativa: “Como poderei ensinar patriotismo aos meus alunos, se renegar a minha Pátria? (RAISEL, 1984, p. 12 *apud* TRIDAPALLI, 2009, p. 13).

⁴¹ Para Bourdieu, “a aprendizagem implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da aprendizagem e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU, 1970, p. 44).

⁴²Raimundo Faoro (1925-2003), sociólogo, filho de imigrantes italianos que se mudaram para Caçador (SC) após 1930, estudou o curso secundário no Colégio Aurora.

é relevante por revelar algumas características presentes no âmbito educacional da região do Contestado. Um dos exemplos é a ausência dos caboclos na sala de aula.

Em artigo⁴³ de Tridapalli e Daros (2013) intitulado *A Formação de professores em Santa Catarina nas primeiras décadas do Século XX: o Curso Normal do Colégio Aurora*, as autoras fazem uma análise para perceber como o movimento de constituição do campo educacional brasileiro influenciou a formação de professores. Para tanto, resgatam a história do Curso Normal do Colégio Aurora, que foi equiparado em 1933, seguindo as orientações da legislação estadual. Segundo as autoras, “Os projetos educacionais dos Pioneiros da Educação Nova e dos católicos tiveram influência no currículo do Curso Normal. As disciplinas de Sociologia, Biologia e Psicologia foram discutidas pelos professores de Caçador, ainda que tenham entrado, obrigatoriamente no currículo, somente a partir de 1935” (2013, p. 318).

A tese de doutorado (UFSC) de Ana Paola Sganderla (2015) investigou a trajetória dos conteúdos programáticos de psicologia nos cursos da Escola Normal em Santa Catarina, no período de 1911 a 1939. A intenção da pesquisa foi identificar como os conteúdos refletiam a tradução feita, em nível regional, das discussões sobre a formação de professores em São Paulo, tendo como base os ideais escolanovistas e o ideário republicano. As observações através da pesquisa deram conta de que houve “[...] mudança de denominação e vinculação dos conteúdos da Psicologia ao longo dos anos: constatou-se uma estreita vinculação à Pedagogia, Instrução Cívica e Educação Moral e Cívica de 1911 a 1928” (SGANDERLA, 2015, p. 11). A partir de 1930, os conteúdos aproximaram-se às orientações da Escola Nova, que considerava a psicologia como uma das ciências da educação. A autora destaca ainda que os conhecimentos de psicologia serviram para a conformação moral e cívica do futuro professor.

Juliete Schneider (2008), ao estudar a democratização do ensino no Brasil e em Santa Catarina durante o século XX, principalmente a partir de 1950, aponta a necessidade de qualificar professores para o ensino primário para as redes pública e particular. Assim, as políticas do Estado Brasileiro se voltaram para esta questão.

Desde o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores [...], a influência da conjuntura econômica e social dos diferentes momentos históricos gerou embates e lutas políticas e pedagógicas no interior das diversas instancias educacionais (SCHNEIDER, 2008, p. 14).

⁴³ Publicado na Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, nº 25, 2013.

Para Schneider, a partir de 1946, quando foi criado o Curso Normal ginásial, com objetivo de formar professores para o ensino primário, houve um desvio de finalidade, pois no Brasil, a maioria dos diplomados pelo Ensino Normal passou pelo ciclo colegial – porém, em Santa Catarina o maior número de diplomados passou pelo ciclo ginásial normal. “As escolas normais de ciclo ginásial, portanto, já se afastaram do seu principal objetivo que era qualificar os professores primários para atuarem na zona rural do Estado” (SCHNEIDER, 2008, p. 25). A autora conclui que, na maioria das cidades do interior do Estado, a única oferta do ensino secundário público era o Ensino Normal, mais especificamente o ciclo ginásial. “Sem condições de pagar pelo curso propedêutico, um número significativo de jovens ingressou no ciclo ginásial normal, principalmente para prosseguir nos estudos” (SCHNEIDER, 2008, p. 122). Nesse sentido, os cursos foram ampliados significativamente, democratizando o acesso, mas não atingindo o objetivo de formar professores para o ensino primário.

Marilândes M. R. Melo (2008), em dissertação de mestrado, fez um estudo sobre o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE). Destinado a empreender a realização de pesquisas em educação, abriu espaço para a atuação de intelectuais, dentre os quais se destacou Sílvio Coelho dos Santos, que encontrou na educação, o instrumento da prática do planejamento e, por conseguinte, para promover a modernização no Estado de Santa Catarina. A análise partiu da perspectiva de compreensão do projeto de modernização proposto no governo de Celso Ramos (1961-1966) para o Estado catarinense, idealizado a partir da realização do Seminário Socioeconômico e que se configurou como Plano de Metas de Governo I e II do governo estadual.

A modernização foi interpretada numa perspectiva teórica, na qual o governo age “de cima para baixo”, para concretizar o projeto proposto. Nessa perspectiva, abordou-se a constituição do aparato institucional, em especial os educacionais, criados para consolidar a modernização em Santa Catarina, sem o qual, na percepção de Santos, todo o esforço empreendido pelo governo seria vão. No interior das instituições educacionais aconteciam os embates teóricos acerca da concepção de educação. Esses embates eram travados sob as bases teóricas da Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz⁴⁴.

⁴⁴Para o professor da Universidade de Chicago Prêmio Nobel de Economia em 1979, Theodore Schultz (1973), a educação seria comparável a um investimento produtivo, repercutindo na área econômica, a ponto de estimular um campo de pesquisa específico de reflexão à economia da educação. (FRIGOTTO, 2006, p. 35-46)

Outro estudo destacado foi a Dissertação de Mestrado (UFSC) intitulada: *As Concepções de Criança e Infância na Formação de Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940*, de Ana Claudia da Silva (2003). Para a autora, pensar a criança, significava pensá-la em suas dimensões biológicas, sociológicas e psicológicas a partir dos aportes do ideário da Pedagogia da Escola Nova, que recomendavam ao professor conhecer profundamente a criança para sobre ela atuar. “Pautando-se em um novo ideário de organização social, tornavam-se desafio primordial preparar um novo cidadão e um trabalhador que atendessem a essas novas prerrogativas de desenvolvimento social e econômico” (SILVA, 2003, p. 164). Para a autora, a formação de professores deveria acompanhar as novas exigências advindas do processo de urbanização e industrialização no qual o Brasil estava inserido. Nesse contexto, a formação de professores assume papel principal, pois ao terem incorporado no currículo, as disciplinas de Biologia, Psicologia e a Sociologia, “[...] auxiliaram na produção de novas concepções sobre a criança” (SILVA, 2003, p. 165). Nesse caso, ela era considerada um ser humano em formação “[...] tendo como horizonte o futuro adulto e sua adaptação e participação na constituição de um projeto de nação” (SILVA, 2003, p. 165).

A Dissertação de Mestrado (UFSC) desenvolvida por Dilce Schüeroff (2009), que teve como título *“Só continuei no magistério por amor, vocação”: “ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940)*, aprofundou reflexões sobre a identidade profissional necessária para ser professor no período histórico focado. Seu objetivo foi apontar questões importantes para compreender o ‘ser’ professor nas primeiras décadas do século XX em Santa Catarina. A autora parte das reformas educacionais e das fontes documentais para apontar as permanências e as mudanças no processo de constituição da identidade docente. Em suas conclusões, revela qual deveria ser o perfil do professor:

Concluiu-se com este trabalho que os ideais do projeto nacional influenciaram significativamente na construção da identidade dessas professoras. ‘Ser’ professor significava ser uma pessoa inteligente, e, politicamente e socialmente correto. Ele era o propagador dos ideais nacionalistas do Estado, ou seja, além de ensinar a língua vernácula, ele também deveria fazer com que a ‘criança vibrasse e sentisse com entusiasmo a pátria que a viu nascer’. O professor deveria ter uma formação científica para ser um conhecedor da psicologia infantil, pois assim, teria condições de orientar os alunos e valorizar as suas capacidades individuais, sem a necessidade de impor a autoridade e a repressão. O professor deveria ser exemplo dos valores da boa moral, ele deveria ser afetuoso, ‘dócil’, educado, ser determinado e disciplinado. E, para exercer sua profissão, o professor deveria ser solidário, compreensivo,

missioneiro e principalmente ter amor e vocação; sem estes predicados ele falharia na sua tão grandiosa missão: ajudar o Estado a construir uma Nação de indivíduos saneados, educados, de boa moral, laboriosos, produtivos (SCHÜEROFF, 2009, p. 119).

Observou-se na dissertação que a identidade do professor primário esteve atrelada aos interesses do Estado para com a educação, ou seja, construir um indivíduo civilizado e útil às novas demandas sociais.

Outro estudo sobre a Escola Normal de Santa Catarina foi realizado por Flávia Maria Machado Pinto (2001) em sua Dissertação de Mestrado (UFSC), sob o título “Escola Pública em Lages na década de 1930: Espaço de Disputa Política”. Para tratar do ensino público em Lages na década de 1930, Machado Pinto parte do contexto histórico do surgimento da Escola Normal no Brasil em articulação com os acontecimentos mais destacados da atividade política estadual e local, e que estavam diretamente relacionados com a implantação da Escola Normal na cidade de Lages em 1933. A Escola foi construída na gestão do Coronel Nereu de Oliveira Ramos (1935-1945), mas quem, pelo Decreto nº 445 de 22 de dezembro de 1933, a criou e a inaugurou foi o Coronel Aristiliano Laureano Ramos. Unidos pelo parentesco e envolvidos em disputas políticas, a Escola Normal foi idealizada e,

[...] acabou se configurando numa possibilidade de ampliação da escolarização na região como escola secundária e laica e de sedimentação na confiança que os beneficiados já colocavam no nome do político de plantão (PINTO, 2001, p. 109).

Alguns dos estudos sobre as escolas normais no âmbito de Santa Catarina situam-se geograficamente na região do Contestado, próxima ao Município de Mafra. É o caso da tese de doutorado de Márcia Marlene Stentzler (UFPR, 2015), com o título *Entre questões lindeiras e a superação de fronteiras: a Escola Complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR), 1928-1938*, que investigou a inserção das Escolas Complementares e de seus egressos na região fronteira do ex-Contestado, nas cidades de Porto União (SC) e União da Vitória (PR), procurando compreender o movimento sócio - histórico da região e seus desdobramentos com a (re)organização escolar na região.

As Escolas Complementares em estudo, estavam anexadas aos Grupos Escolares Professor Balduino Cardoso em Porto União e Serrapião, em União da Vitória – cidades fronteiriças. “Estas escolas se constituíram em instituições onde se

arquitetaram e disseminaram saberes eleitos como necessários pelos governos de cada Estado e permeados por interesses de lideranças de ambas as localidades” (STENTZLER, 2015, p. 155). As escolas Complementares e a Escola Normal Primária assumiram um papel estratégico para a formação dos professores em ambos os municípios, no período estudado. Ressalta-se que o Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso, que abrigou a escola complementar (anexa), foi o foco de uma Tese de Doutorado⁴⁵ em Educação da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015), que investigou as representações e apropriações da pedagogia moderna no período de 1918 a 1957.

Outro estudo localizado na região é de Henrique A. Lima (2006), que em sua Dissertação de Mestrado (PUCPR) investigou a formação de professores no Curso Normal⁴⁶ do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas⁴⁷. A pesquisa teve como foco a análise histórica da instituição, considerando sua criação para compreendê-la. As concepções sobre a formação de professores estiveram atreladas às linhas do Colégio Sagrado Coração de Jesus, em função de ele ser o único, desde 1930, responsável pela formação secundária no município. “[...] os saberes, em especial, aqueles presentes no final da década de 60 até a década de 80 [...] vão se construir e serem construídos pelas concepções pedagógicas, políticas educacionais e sistema político local” (LIMA, 2006, p. 125).

Resultados preliminares apontaram para a presença de um ideário de formação mesclado por princípios tradicionais religiosos, concomitantes aos princípios da Escola Nova. Revelou também que as irmãs religiosas, responsáveis pela instituição, não se submeteram de imediato aos imperativos da legislação de ênfase tecnicista, que se manifestou sobretudo no currículo.

Essa relação de estudos mostrou os caminhos pelos quais seguiram algumas das pesquisas relacionadas às escolas normais. Os estudos são abundantes e os temas abrangentes, porém percebemos uma lacuna referente a trabalhos que articulem a formação de professores nas Escolas Normais com contextos ampliados

⁴⁵Com o título: Representações e Apropriações da Pedagogia Moderna no Grupo Escolar Professor Balduíno Cardoso de Porto União-SC (1918-1957). Esta tese teve como orientador o Professor Dr. Nívio de Campos.

⁴⁶Este curso funcionava junto ao Colégio Sagrado Coração de Jesus, e era um dos mais tradicionais da região.

⁴⁷Este município faz parte da Região do Contestado e localiza-se a 60 km de Mafra (SC).

– que possam articular a singularidade e suas interfaces com o universal, observando o movimento dialético no âmbito da historicidade.

Na busca da compreensão dos processos nos quais estiveram envolvidas as Escolas Normais, estruturamos esta tese a partir de quatro capítulos. No primeiro, organizamos a introdução. No segundo, foi realizado o estudo com a finalidade de compreender, a partir da história da educação, o surgimento das escolas normais para a formação de professores para a escola primária, no contexto político, econômico e social em que estiveram inseridas. Concentrou-se aqui em buscar as origens das Escolas Normais nos países que influenciaram a construção dessas escolas no âmbito brasileiro, bem como em resumir essa trajetória. No terceiro capítulo, procuramos contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões das Escolas Normais em Santa Catarina, a fim de compreender as características da formação de professores no Estado, identificando de que forma os elementos constituidores da legislação educacional foram absorvidos pelas Escolas Normais em Mafra. No quarto capítulo, buscou-se entender como se caracterizou a constituição das escolas normais em Mafra, relacionando aspectos do desenvolvimento político, econômico e social, discutindo como foi organizada a formação de professores e em que medida os princípios do projeto de desenvolvimento econômico, político e social, das esferas estadual, nacional e internacional foram apropriados pelo município. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o contexto em que foram criadas as escolas normais em Mafra, tomando como guia os projetos de desenvolvimento político e econômico propostos pelo governo e as consonâncias com a realidade histórica de Mafra.

Para Hobsbawm, “Não há história total, mas é importante para o historiador ver a história de uma era, em todos os seus aspectos e entender suas interconexões” (1997, p. 75). É nesse sentido que o capítulo seguinte procura compreender a origem dessa instituição que formava professores, e qual foi sua trajetória no Brasil para que, dessa forma, se estabeleçam diálogos possíveis com o objeto desta pesquisa.

2 AS ESCOLAS NORMAIS: ORIGENS HISTÓRICAS

“Se os educadores quiserem desenvolver a fundo o significado da sua profissão, eles devem se abrir sem reservas para a história da educação” (SAVIANI, 2013).

Reconhecendo a importância das escolas normais na formação do professor para a escola primária, e considerando o alcance de suas relações com as diversas esferas do âmbito social, político e econômico, fizemos inicialmente um resgate, a partir da historiografia disponível sobre o assunto. Conduzida pela escolha metodológica de articulação entre os aspectos locais e universais, esta tese busca mapear os movimentos das escolas normais, a fim de compreendê-las e situá-las historicamente, ancorada na afirmação de Bloch de que “[...] o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa” (1976, p. 55). A volta ao passado é obrigatória, pois concorda-se com Hobsbawm quando afirma que “[...] determinada etapa histórica não é permanente, que a sociedade humana é uma estrutura bem-sucedida porque é capaz de mudança e, assim, o presente não é seu destino final” (2009, p. 11).

O interesse pela história da Escola Normal passou pela necessidade de compreender os elementos de diferentes matizes que impediram ou impulsionaram o desenvolvimento da formação de professores nessas escolas⁴⁸. Hobsbawm faz uma referência ao seu interesse pela história destacando a analítica⁴⁹:

[...] a história que mais me interessa é a analítica, ou seja, aquela que procura analisar o que ocorreu em vez de simplesmente descobrir o que aconteceu. Isso não significa que possa ser usada para se compreender exatamente de que modo o mundo desenvolveu-se de certa maneira, mas ela pode nos dizer de que modo os vários elementos reunidos no interior de uma sociedade contribuem para a criação de um dinamismo histórico, ou inversamente, não conseguem provocar tal dinamismo (2009, p. 11).

Concordando com o pensamento acima, a análise da gênese da Escola Normal contribuiu para elucidar os fatos e situar a instituição nos contextos político,

⁴⁸Sobre este assunto, Casimiro dos Reis Filho manifesta-se afirmando que “Não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou promove e incorpora as forças do desenvolvimento social, ou freia e sustenta as forças de estagnação e retrocesso social” (1981, p. 02).

⁴⁹Para Abbagnano, o termo ‘analítica’ significa “Em geral, uma disciplina ou uma parte de disciplina cujo método fundamental é a análise” (2000, p. 54). E ‘análise’ para este autor significa “Em geral, a descrição ou a interpretação de uma situação ou de um objeto qualquer nos termos dos elementos mais simples pertencentes à situação ou ao objeto em questão” (ABBAGNANO, 2000, p. 51).

econômico, social e educacional – em diferentes períodos históricos e em diferentes esferas: internacional, nacional, estadual, regional e local⁵⁰.

O modelo de Escola Normal teve inspiração na experiência do religioso francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), nos Seminários de Mestres, que formavam professores leigos (JUSTO, 2003). Mais tarde, esse modelo se tornou público em meio a um contexto liberal e de expansão da instrução. Seu surgimento não ocorreu de maneira linear, mas das contradições e embates com as concepções de mundo e de vida predominantes em cada momento de sua história. O regime político e social, a organização administrativa do Estado, a participação dos municípios e das autoridades provinciais na vida pública, as ideias pedagógicas predominantes, o grau de desenvolvimento das instituições educacionais, a maior ou menor intervenção dos grupos profissionais, além de outros elementos que envolveram a educação pública, tornaram-na complexa, e seu entendimento, atualmente, vai além da exposição de leis e regulamentos.

Muitos pesquisadores têm se ocupado em estudar a história da educação e da formação de professores sob diferentes olhares e abordagens, expondo fatos e opiniões que são mobilizados com o intuito de aclarar evidências e elucidar as características constitutivas da educação, procurando possíveis nexos com o objeto deste estudo. Luzuriaga (1959), Hobsbawm (1982), Rouanet (1993), Manacorda (2000), Saviani (2008), Boto (2017), dentre outros, indicam-nos elementos imprescindíveis para a compreensão dos fatos históricos desta investigação.

2.1 O SURGIMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A necessidade de formar professores só pode ser compreendida quando, em paralelo, observa-se a emergência de um novo modelo de sociedade, que passa a se estruturar econômica, política e culturalmente, de forma que a instituição escolar se torna imprescindível. Incumbida de instruir o povo, ela cria a necessidade de um novo profissional para dar conta da expansão do ensino. Foi esse impulso que fez com que

⁵⁰Como léxico, estes termos se referem a uma divisão territorial específica. Como termos políticos, Saviani observa que “Nas investigações sobre a história da educação de determinado país, é importante ter presente o regime político nele vigente, já que isso determina o modo de organização da educação” (2013, p. 26).

a formação dos professores fizesse parte das discussões políticas que tornaram possível o surgimento das escolas normais.

Na Idade Média, as concepções de homem, de vida e de sociedade eram delineadas pela Igreja. A base dos conhecimentos escolares existentes até então era religiosa e destinava-se à formação dos quadros administrativos da nobreza e dos clérigos da Igreja. Desde seus primórdios, manteve-se como responsável pela educação e pela produção do conhecimento, e acumulou em seu entorno experiências que são atualmente reconhecidas e fazem parte de seu capital cultural. Martinho Lutero, ao liderar o movimento do protestantismo, contestou a hegemonia da Igreja Católica e suas práticas e, dada sua influência, aproximou a educação do Estado, sugerindo que ela fosse popularizada.

Na esteira dessas transformações sociais e de ruptura com o passado, um dos movimentos que viriam a exercer forte influência para tornar a educação abrangente foi o Iluminismo. Os princípios iluministas constituíram-se ao longo do tempo num movimento de crítica às tradições, proclamando a razão como guia em todos os campos da experiência humana. Por meio da Revolução Francesa, o homem deixa de ser súdito, adquirindo os direitos civis, de liberdade, igualdade, de propriedade, passando a ser cidadão (homem da cidade)⁵¹. A vida na cidade exigia, na concepção burguesa, a apropriação da cultura letrada e de hábitos urbanos, designando essa tarefa para a escola que passou a ser 'para todos'.

Na longa citação a seguir é possível compreender o conflito, o rompimento e as perspectivas que a modernidade colocava naquela época.

O *racionalismo* implicava negativamente o desencantamento, a crítica da religião, da tradição, dos valores herdados, sedimentados pela história. Positivamente, implicava a fé na razão, em sua capacidade de fundar uma nova ordem racional, e na ciência, como instância habilitada a sacudir o jugo do obscurantismo e a transformar a natureza para satisfazer às necessidades materiais dos homens.

O *individualismo* significava a ruptura com as antigas cosmovisões comunitárias, em que o homem só valia como parte do coletivo – o clã, a tribo, a *polis*, o feudo -, e a transição para uma nova ética e uma nova política, descentrada, liberta do coletivo, em que o homem vale por si mesmo, e não pelo estatuto que a comunidade lhe outorga.

O *universalismo* tinha a ver com a extensão e abrangência do projeto civilizatório. Ele partia de postulados universalistas sobre a natureza humana – ela era idêntica em toda parte e em todos os tempos; dirigia-se a todos os homens, independentemente de raça, cor, religião, sexo, nação ou classe; e combatia todos os preconceitos geradores de guerra e de violência, todos os

⁵¹Para saber mais sobre o conceito de cidadania, ver CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

obstáculos à plena integração de todos os homens, como o racismo e o nacionalismo. Emancipar equivaleria a universalizar, a dissolver os particularismos locais, removendo assim as causas dos conflitos entre os homens (ROUANET, 1993, p. 97).

Na construção da escola prometida pelo Iluminismo, a burguesia se deparou com as classes sociais. “O impacto gerado por esta constatação os teria levado, inevitavelmente, a fazer concessões e justificar a criação de dois tipos distintos de escola: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade” (ALVES, 2001, p. 29).

Acompanhando todas essas mudanças na organização social do pensamento, a educação passou a figurar como importante parte do debate político, religioso e econômico, cujo controle era disputado entre estas esferas. Nesse contexto, surgiu a luta para tornar a educação um bem público, importante para a compreensão da origem da Escola Normal, pois a formação de professores tornou-se uma necessidade.

Saviani, no texto abaixo, faz uma síntese pontuando o processo percorrido pela educação na qual o aspecto ‘público’ foi se impondo:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Com efeito, no referido processo foi se impondo o entendimento de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal. Daí a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que se difundiu de modo especial a partir da Revolução Francesa (SAVIANI, 2008, p. 02).

Historicamente, a institucionalização da instrução pública foi uma invenção decorrente dos ideais modernos de sociedade. Para Pinto, Leal e Pimentel, “A bandeira liberal do ensino público esteve intimamente associada ao advento da sociedade capitalista moderna” (2000, p. 17). Em estudo sobre a educação pública⁵², Luzuriaga, afirma que a educação sistematizada e assumida pelo Estado é de origem relativamente moderna.

⁵²Apresentado na obra que teve sua 2ª edição publicada na Argentina em 1950 pela Editora Louzada. No Brasil, foi traduzida e publicada em 1959 pela Editora Nacional.

Antes disso, houve certamente diversos tipos de educação organizada, como mantida pelas 'politéias' gregas, pelo império romano ou pela Igreja medieval. Mas, de intervenção sistemática e continuada das autoridades públicas na educação, só se pode falar nos começos da época moderna (LUZURIAGA, 1959, p. 01).

O processo pelo qual passou a educação para tornar-se pública, após o século XVI, seguiu alguns passos que, situados cronologicamente, contribuem para compreender sua evolução. O quadro abaixo apresenta uma síntese com base nos escritos de Luzuriaga (1959):

Quadro 2 – Histórico da evolução da educação pública.

Séculos XVI – XVII	Surgimento da educação pública religiosa.	Com a Reforma Religiosa, representantes da Igreja buscam apoio nas autoridades oficiais para sustentar suas crenças.
Séculos XVII - XVIII	Surgimento da educação pública estatal.	Com o avanço da secularização, o Estado organiza a educação de acordo com seus interesses, ou seja, formar o súdito, mas também o militar e o funcionário.
Séculos XVIII – XIX	Surgimento da educação pública nacional.	Após a Revolução Francesa, os representantes da população transformam o modelo de educação anterior atribuindo-lhe a função de formar o cidadão. Teve ênfase a educação cívica, patriótica essencialmente popular, elementar e primário.
Séculos XIX – XX	Surgimento da educação pública democrática.	Na medida em que avança a participação do povo no governo, a característica da educação passa a ser 'formar o homem completo' no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição social ou econômica. A educação torna-se mais humana em busca da universalização.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos de Luzuriaga (1959).

Luzuriaga demarcou, na trajetória histórica da educação pública, as origens de um processo que envolveu intensas lutas, ingentes esforços e volumosos recursos econômicos para que ela evoluísse para o formato como a conhecemos.

Alves (2001) assinala que a Reforma Protestante, a Revolução Francesa e a economia política estiveram entre os fatores que influenciaram o surgimento da escola como uma instituição pública. A referência a esses momentos históricos contribui para a compreensão do avanço da escola pública em decorrência do sistema capitalista. Nesse sentido o autor afirma que,

[...] as tendências históricas detectadas naquelas nações, na condição de conclusões teóricas extraídas da interpretação, são fundamentais para o entendimento das formas de realização da escola pública em países e regiões menos avançados, na medida em que o modo de produção capitalista integrou o mercado mundial e plasmou as relações sociais, no universo, à imagem e semelhança do capital (ALVES, 2001, p. 21).

Alves e Luzuriaga reconhecem que a escola, ao longo do tempo, constituiu-se em um espaço de disputa por interesses evidenciados pelo sistema social vigente. A compreensão dos processos que originaram a escola pública na Europa contribui para entender as origens da Escola Normal. O Estado somente se comprometeu com a educação pública, de maneira paulatina, a partir do momento em que a educação adquire significado frente aos interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais.

2.1.1 A Escola Normal no Contexto da Instrução Pública

As Escolas Normais se constituíram em um contexto de modernização social, longa e repleta de avanços e retrocessos. Sua história foi sendo tecida desde o surgimento como instituição pública, até o seu reconhecimento como parte integrante do processo de educação pública europeia. Para Tanuri:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, a implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (2000, p. 62).

O modelo francês se configurou, no século XIX, como exemplo para vários países, incluindo o Brasil. Com a circulação das ideias iluministas do século XVIII e o avanço da educação pública, a formação de professores tornou-se uma necessidade reconhecida e materializada, desde então, em escolas normais, num processo que foi sendo construído ao longo dos séculos. Araújo relata esta trajetória de maneira sintética, mas abrangente:

Ao largo dessa longa construção histórica, a busca por sua razão de ser, em sentido fundante, enveredou por ideologias, representações e utopias das mais diversificadas, passando, por exemplo, pelo exercício profissional docente vinculado concepcionalmente ao exercício do sacerdócio, pela defesa da educação pública, como vantajosa em relação à educação doméstica, pela defesa da disciplina como central no processo da educação escolar, pela defesa da educação fundada na liberdade, pela necessidade da educação integral, pela sustentação da educação como reconstrução da experiência, como responsável pelo manuseio de metodologias e técnicas que garantiriam a qualidade do ensino, etc. (2008, p. 13-14).

Inicialmente, na Europa, a educação escolar realizava-se para poucos e por meio dos preceptores⁵³, formadores, guias, instrutores (nomes dados aos que ensinavam). A educação, ao ser considerada fator civilizacional, passou por mudanças guiadas pelo ideário iluminista que projetou, entre outras coisas, a formação do Estado Moderno. “O século das Luzes, posicionando a educação como uma tarefa de Estado, garantiu a presença da questão educacional na agenda da sociedade” (PINTO; LEAL; PIMENTEL, 2000, p. 17).

A partir do momento que o Estado assumiu a responsabilidade pela educação, assumiu também a responsabilidade pela formação de professores, criando a necessidade de uma instituição específica para realizar essa tarefa.

Se as escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a aprendizagem das novas gerações, com a sua disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população dos diversos países, surge a necessidade de assegurar um preparo, também específico e adequado aos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí, a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores (SAVIANI, 2008, p. 7).

O surgimento dessas instituições foi um processo ocorrido na transição do século XVII para o XVIII, e teve como marco o advento do iluminismo, quando a racionalidade se impôs para a superação da tradição religiosa em busca das “luzes da ciência”. O deslocamento da maneira de explicar o mundo, da filosofia para a ciência, criou uma nova atmosfera social, cultural, política e econômica. Hobsbawm, em seus relatos históricos sobre o momento⁵⁴, assim escreve: “Não era, de fato, uma boa época para os filósofos” (1996, p. 350). Cria-se a necessidade de pessoas responsáveis pela tarefa da transmissão dessa nova cultura, surgindo assim demandas pelo profissional da educação. Para Lourenço Filho, “Só com o advento dos modernos tipos de organização social, e com a compreensão da escola como função do Estado, viemos a ter o mestre em seu tipo atual, especificamente definido: o mestre da escola pública, civil e leigo” (2001, p. 10).

⁵³O preceptor era considerado um mestre artesanal “[...] um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas” (ALVES, 2001, p. 90).

⁵⁴Para aprofundar o assunto, ver na obra, *A Era do Capital (1848-1875)* de Eric Hobsbawm, na terceira parte o item de número 14 intitulado: *Ciência, religião, ideologia* (p. 349-382).

É na Alemanha que surgem os primeiros vestígios da preocupação em preparar pessoas para ensinar. Erasmo de Roterdã, em um texto intitulado *De Pueris* (1529), afirma: “Tal como se preparam indivíduos para lutar em linha de combate e os que cantam nos templos, assim, com maior dedicação dever-se-ia preparar aqueles que vão formar os filhos dos cidadãos na linha da retidão e da liberdade” (ERASMO, 1996, p. 47). Martinho Lutero afirmou, em texto de 1524, que “[...] para ensinar e educar bem as crianças é necessário gente especializada” (LUTERO, 2000, p. 18 *apud* ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 14). Lutero deu início a um processo de expansão da educação, cujas orientações foram direcionadas para que, em cada cidade ou povoação fosse criada uma escola, aumentando a demanda por professores.

Lourenço Filho menciona que uma corporação de mestres em Munique (Alemanha), em 1595, estabelecia a seguinte norma: “Pessoa alguma poderá atribuir-se o título de mestre-escola senão depois de um período de preparação de seis anos, a começar na idade de 18” (KANDEL *apud* LOURENÇO FILHO, 2001, p. 31). Pode ser esta uma primeira iniciativa para “normatizar” a formação de professor.

Isso aponta que, no século XVI, na Alemanha, já havia uma preocupação sobre a necessidade de pessoas preparadas para ensinar, mas foi Charles Démia⁵⁵ (1636-1689), na França, quem materializou a ideia em 1678, criando em Lyon um seminário para treinar professores, tendo sido fechado após a sua morte em 1689. Démia foi um clérigo que percebeu as dificuldades de catequizar as crianças sem que essas fossem alfabetizadas. A importância que Démia atribuía à formação de professores pode ser percebida no texto abaixo:

Seja qual for o cuidado que se toma para o estabelecimento das escolas, nunca se terá feliz êxito, a não ser que se tenham bons mestres para dirigi-las. E nunca se terá bons mestres, a não ser que tenham sido formados para essa função [...]. Não existe arte alguma na qual não se deva passar tempo conveniente para fazer-lhe a aprendizagem antes de ter tido como mestre. Será que a arte de instruir [...] não pediria também aprendizado que somente se pode realizar adequadamente numa comunidade estabelecida para a função de tais mestres? (DÉMIA, *apud* JUSTO, 2003, p. 324).

⁵⁵A biografia de Démia é imprescindível para quem deseja conhecer as origens da profissão docente e entender como ela se instituiu a partir dos processos catequéticos da Igreja Católica. Um texto interessante sobre sua biografia foi elaborado pela Irmã *Maria Helena Oliveira da Silva*. Conferir no endereço: http://www.recantopascal.com.br/pt_not.php?id=96 Acesso em: em 02 fev. 2019.

Ainda na França, em 1685, Jean Baptiste de La Salle⁵⁶(1651-1719), fundador da Congregação dos Lassalistas, criou um estabelecimento de ensino destinado à formação de mestres em Reims na França. Foi esse o modelo de escola que inspirou, mais tarde, a concretização da Escola Normal.

Até então, a compreensão de que para ensinar bastava saber apenas *aquilo que se ia ensinar* era pacífica. O ensino era individual e de memorização, bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler, para ‘tomar a lição’ de cada discípulo. O bom abade verificou, porém, esta coisa tão simples e tão fecunda: que o ensino devia ser coletivo, dado em grupos de crianças, e que, para maior interesse, devia ser explicado em tom de conversa natural. Era esse o ensino *coletivo*, que La Salle chamou de *ensino normal* (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 31; grifos do original).

O interesse de La Salle na criação de escolas para preparar professores vinha da percepção da falta de preparo dos professores das escolas de caridade, mantidas pela Igreja e do número insuficiente de candidatos à função de professor. Para ele, o professor deveria ter dedicação exclusiva à tarefa de ensinar, não dividindo o tempo com as tarefas da Igreja⁵⁷. Segundo os relatos de Justo (2003), havia poucos professores, e La Salle afirmava que “Um bom educador não se improvisa” (2003, p. 308).

La Salle adotou o método simultâneo⁵⁸ na Escola Normal, para preparar os professores. Os fragmentos de informações resgatadas daquela época dão conta de que nas escolas normais de La Salle em Reims, o currículo era composto das seguintes disciplinas: Catecismo, Leitura, Escrita, Ortografia, Gramática, Aritmética, Sistema de Pesos e Medidas e Cantochoão. Nos relatos não constam as disciplinas de Pedagogia e Civildade sobre as quais La Salle havia escrito o “Tratado de Civildade

⁵⁶Sobre este assunto, é importante ver o filme: **São João Batista de La Salle: Padroeiro dos Professores**. Direito de distribuição no Brasil para o Instituto Alberione. São Paulo: Paulinas Multimídias, 2007.

⁵⁷“Muitas vezes ou, geralmente, o mestre tinha mil incumbências: ‘Ensinar as crianças, ajudar a missa, bênçãos do Santíssimo e procissões e, normalmente, em todo culto religioso; assistir e acompanhar o pároco na administração dos sacramentos quer de dia, quer de noite [...], exercer função de sacristão, tocar o ‘âgelus’, cuidar o relógio da paróquia, estar atento à preparação dos ornamentos (sacros) necessários; varrer o coro e o santuário na véspera dos domingos e festas; preparar o altar e a Igreja, cantar e acompanhar o cortejo fúnebre; ensinar a ler, escrever e contar às crianças, explicar-lhes o catecismo” (*apud*, JUSTO, 2003, p. 307).

⁵⁸Para saber mais sobre o método, ver: Henrique Justo (FSC) Capítulo 03 – La Salle e os meios da Educação. (2003, p. 225-296). Também a Dissertação de Luís Siqueira com o título: De La Salle à Lancaster: os métodos de ensino na Escola das Primeiras Letras Sergipanas (1825-1875), em que o autor traz um aprofundamento sobre o método simultâneo. UFS/2006.

Cristã” (JUSTO, 2003). O autor traz, ainda, em suas pesquisas, a preocupação de La Salle em aproximar a teoria da prática:

La Salle casava admiravelmente a teoria com a prática. Ouvidas as preleções e assimilada a doutrina do *Guia*,⁵⁹ deviam as normalistas fazer os primeiros ensaios numa escola de aplicação anexa. Reputava-a de tal importância que, na escola de São Cassiano, em Paris (1698), abriu um curso primário, embora o bairro pouco habitado não o exigisse, ‘porque, informa Guilbert, La Salle compreendia que, ao lado do noviciado, verdadeira normal de professores, era bom que houvesse uma aula para servir aos jovens mestres de escola de aplicação (*apud* JUSTO, 2003, p. 308).

La Salle recomendava que as práticas deveriam acontecer na presença e com a orientação de um Irmão chamado de “Formador de novos mestres”. Caso o candidato não conseguisse desempenho razoável, dizia que “[...] não se pode sacrificar os alunos a sua incompetência” (JUSTO, 2003, p. 309). Muitas autoridades da época reconheceram a magnitude do trabalho de La Salle na formação de professores leigos e solicitavam que enviasse jovens formados para desenvolver a função de educador em seus lugares.

As experiências de Dêmia e La Salle ocorreram internamente no âmbito da Igreja Católica, mas o modelo de escola para formar professores extrapolou suas fronteiras. Quando a Escola Normal surgiu no âmbito do espaço público, seguiu por outras veredas, porém o modelo idealizado pelos representantes da Igreja foi incorporado ao Estado com poucas alterações enquanto operacionalização, mas em termos de conteúdo, foram sendo adaptadas às necessidades da conjuntura de seu tempo.

Inspirou-se na experiência de La Salle, na França, o expoente do movimento Pietista alemão⁶⁰, August Franck (1663-1727). Luzuriaga demarca a influência para a educação alemã:

1º - criação de um novo tipo de escola secundária científica e realista, a Realschule, oposta à tradicional humanista; 2º - o nascimento da preparação sistemática dos mestres e professores no Seminário ou Escola Normal; e 3º - a inspiração da legislação pública estatal, com as leis de Frederico Guilherme I (1959, p. 25).

⁵⁹LA SALLE, João Batista de. Santo, 1651-1719. Guia das Escolas Cristãs. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012.

⁶⁰O movimento de renovação da fé cristã, que surgiu na Igreja Luterana Alemã, em fins de século XVII defendia a primazia do sentimento e do misticismo na experiência religiosa em detrimento da teologia racionalista.

No início do século XIX, diante do cenário das invasões napoleônicas, os propósitos nacionalistas levaram a reformas exitosas na educação, servindo de exemplo para outros países. No tocante à formação dos professores, Fichte (1762-1815) influenciou o governo alemão a enviar professores “[...] para se formarem nos estabelecimentos pestalozzianos” (LUZURIAGA, 1959, p. 76), que serviram de base para as escolas normais, não somente na Alemanha, mas em outros países da Europa e da América. Wilhelm von Humboldt (1767-1835), representante do movimento neo-humanista germânico, possibilitou que os professores entrassem em contato com as ideias pedagógicas de Pestalozzi⁶¹.

A influência de Pestalozzi nas escolas normais alemãs durou até 1840, quando assumiu o poder Frederico Guilherme IV, trocando os comandos e acentuando a intervenção clerical e autoritária, fechando várias escolas normais. Todo retrocesso inflamou essa geração de professores formados nas escolas normais, levando-os a se reunirem numa assembleia em Berlim, em plena revolução de 1848, para exigir, dentre outras pautas, que a preparação do magistério passasse à Universidade.

As reivindicações não foram alcançadas e mais uma vez a religião tomava parte da educação na orientação e nas inspeções escolares. A pedagogia, a didática, a antropologia e a psicologia, que ganhavam cada vez mais espaço na preparação dos professores, deveriam ser abandonadas, trocadas pelo mero conhecimento escolar (LUZURIAGA, 1959, p. 81).

Esse quadro só viria a mudar efetivamente depois da Primeira Guerra Mundial com as reformas a partir da constituição de Weimar, que adotou ideias importantes da educação nova ou progressista e democrática. No tocante à formação dos professores, a constituição exigia que esses tivessem certificados de estudos secundários, mas como esse quesito ficou a cargo dos Estados, ela aconteceu de diferentes formas, dependendo da localidade: algumas mantiveram as escolas normais, outras passaram o magistério para as universidades, e, ainda outras, criaram instituições próprias para tal.

⁶¹Johann Heinrich *Pestalozzi* (1746-1827) foi muito influenciado pelas ideias de Rousseau, mas ao contrário deste, unia o conhecimento teórico com a prática. Desenvolveu um método de educação que contemplava a formação intelectual, física e moral, era um ensino integral que valorizava a natureza intuitiva do ser humano, não era punitivo ou mecânico e valorizava as fases evolutivas da criança. O método de Pestalozzi foi precursor da pedagogia social e da escola ativa (ou pedagogia da Escola Nova), que foi muito importante na história da educação ocidental.

No período da ascensão nazista na Alemanha, o que vinha sendo construído foi desfeito, tomando rumo totalitário e autoritário. Aos docentes, foi imposto que se filiassem ao partido nacional-socialista e a preparação do professor foi levada para as zonas rurais.

Na França, Joseph Lakanal (1762-1845) criou as primeiras escolas normais francesas. “Nessas escolas o que se aprenderá não são as ciências, mas a arte de ensinar; ao sair dessas escolas, os discípulos não somente deverão ser homens instruídos, mas homens capazes de instruir” (LUZURIAGA, 1959, p. 50). Com Lakanal houve o reconhecimento, pela primeira vez na França, da necessidade de preparação pedagógica do magistério, como já havia na Alemanha, e propõe o estabelecimento de escolas normais para formar professores, enfatizando a perspectiva metodológica, além de ter uma forte concepção política com ordenação democrática.

Napoleão Bonaparte (1769-1821), após se autodeclarar imperador, decretou em 1808 a criação da Universidade Imperial, uma espécie de instituição complexa que abrigava todas as modalidades de educação. Estando sob um rígido controle estatal, embora Napoleão discursasse sobre a importância da formação de professores para promover o espírito republicano, o ensino normal não avançou nesse período, perdendo espaço para o ensino superior e elitizado. O Decreto de 17 de março de 1808 marcou o caráter monopolizador, autoritário e totalitário da educação da França naquele período. Com relação à formação dos professores, Luzuriaga faz a seguinte referência: “Ninguém pode abrir escolas, nem ensinar publicamente, sem ser membro da Universidade Imperial e graduado por uma de suas faculdades” (LUZURIAGA, 1959, p. 59).

A fase da Restauração⁶² data de 1815 a 1830. Nesse entremeio, atuou Napoleão de maneira autoritária, cujas ações no âmbito da educação levaram a França a retroceder a séculos. A atuação do professor primário foi reduzida a ensinar a ler, escrever e contar. No decreto já mencionado, estava prevista a formação de “classes normais” junto aos Liceus para a formação de mestres, mas tudo não passou de promessa. O perfil da educação impressa por Napoleão à França da época foi estatal e autoritário, chegando a organizar o retorno da Igreja nas escolas.

⁶²“O período da Restauração data de 1815 e representa a reação europeia ao furacão dos períodos da primeira Revolução Francesa e do Império Napoleônico. O objetivo é ‘restaurar’ o velho princípio da legitimidade das famílias reinantes do Antigo Regime, com suas hierarquias e tradições. Mas o movimento revolucionário na França fora demasiado profundo para que se operasse um retorno puro e simples ao passado (MOTA, 1986, p. 167).

Em 1833, sob o reinado de Luiz Felipe I, seu Ministro da Educação François Guizot (1787-1874) realizou uma reforma na educação pública, dando continuidade e prioridade à formação de professores na França. Enviou Victor Cousin (1792-1867) à Alemanha para estudar as condições da educação pública. Ao retornar, redigiu um documento fazendo referências a respeito da formação de professores. “Considerando que ‘o mestre faz a escola’, insiste na necessidade de preparar devidamente o magistério e sugere a criação de escolas normais em todos os departamentos” (LUZURIAGA, 1959, p. 62). Com base no relatório, Guizot organizou as escolas normais, dando-lhes maior regularidade e eficiência. Em seu plano de estudo para essas escolas, estava prevista a duração de dois anos, com admissão a partir dos 16 anos. Também previu a frequência às escolas normais dos professores em exercício que não houvessem passado por elas. A Escola Normal superior foi reorganizada para formar os professores do ensino médio.

Em 1848, Hippolite Carnot (1801-1888), sendo Ministro da Instrução Pública, fez propostas para a educação, dentre elas, a que organizou as ‘Escolas Maternais’, que substituíram as antigas ‘*Salles d’asile*’⁶³ de caráter caritativo e a criação de uma Escola Normal para as professoras dessas escolas. A formação de professores foi sendo colocada como uma necessidade e passou a compor as iniciativas dos governos.

Em 1848⁶⁴, foi eleito Luís Napoleão (1808-1873), e em 1850 criou-se uma Lei que mudou os rumos da educação francesa. Entre outras decisões, há a que se refere às escolas normais.

Os mestres públicos perdem as garantias que antes tinham e em troca as recebem os das escolas particulares religiosas. Ao mesmo tempo e ante o temor suscitado em toda parte pelas escolas normais como criadoras do radicalismo, autorizava-se aos departamentos e ao ministro suprimi-las quando julgado conveniente (LUZURIAGA, 1959, p. 67).

Durante a Terceira República Francesa, quando se retomam caminhos mais democráticos, o então Ministro da Instrução Pública, Jules Ferry (1832-1893) propôs uma reforma educacional em 1880, criando o ensino secundário para moças e, como complemento, fundou em 1881 a Escola Normal de Sèvres, para o professorado

⁶³Salas de Asilo. (Tradução literal).

⁶⁴Foi no ano de 1848 que Alexis de Tocqueville expressou: “Estamos dormindo sobre um vulcão, [...] Os senhores não percebem que a terra treme mais uma vez?” (*apud* HOBBSAWM, 1996, p. 27).

desse ensino. As grandes leis escolares promulgadas a partir de então, estabeleceram condições para o exercício do magistério. Para Ferry, “Jamais reconheceremos que o ensino do povo seja uma indústria particular; jamais admitiremos que os que ensinam possam ter a liberdade da ignorância, nem a liberdade do envenenamento [...]” (*apud* LUZURIAGA, 1959, p. 71). Com as intervenções de Ferry, a Igreja começa a ser afastada do âmbito da educação num resgate dos princípios da revolução de 1789.

No século XX, a França procura reorganizar e democratizar seu processo educacional e no âmbito da formação de professores. Jean Zay adota uma medida em que se exigia o curso de bacharelado na formação de professores primários, com um período de formação profissional nas escolas normais, assim como a preparação pedagógica para os professores do ensino secundário.

Na América do Norte, seus primeiros habitantes, na maioria, eram adeptos do protestantismo, em especial ligados ao calvinismo puritano, que norteou os primeiros passos da educação no novo mundo. O ensino, primeiramente, dependia de voluntários de cada povoação. Depois da independência das treze colônias, foi promulgada a Constituição Americana em 1787, e quatro anos depois, em 1791, anexada a Carta dos Direitos – que assegurava, entre as liberdades civis, a liberdade religiosa. Esse fato fez com que as escolas das colônias perdessem o caráter religioso, tornando-se seculares. Porém, a educação não foi prioridade até que o sufrágio fosse ampliado em 1825.

Foi Horace Mann o responsável pela reforma da educação nos Estados Unidos. “[...] um de seus maiores méritos é haver fundado a primeira Escola Normal para preparação dos professores nos Estados Unidos, inspirando-se mais ou menos, como o resto do mundo, na ideia dos Seminários de Professores alemães” (LUZURIAGA, 1959, p. 95). Mann tinha a convicção de que seria possível melhorar os homens educando melhor as crianças. Por volta de 1850, ficou estabelecida a escola primária pública dos Estados Unidos. A escola secundária foi respaldada em 1827 com a Lei de Massachusetts, que afirmava que em toda povoação com mais de 500 famílias, deveria ser criada uma escola secundária. Em 1860, já havia 12 escolas normais e, no fim do século, já seriam mais de 200. Ainda contava com a criação de uma

instituição de pesquisas no campo da educação, o *National Society for the Study of Education*⁶⁵. A partir do século XX, a

[...] preparação do magistério realiza-se cada vez mais em colégios ou departamentos das universidades, estabelecendo assim unidade na formação do pessoal docente de todas as instituições, segundo, também as aspirações da escola unificada europeia (LUZURIAGA, 1959, p. 138).

Horace Mann criou a escola pública americana, desejando torná-la mais democrática e universal. O número de escolas aumentou, mas o número de professores era insuficiente. Havia a preocupação com a formação de professores que atenderiam a demanda, mas teriam que ser professores mais bem preparados. Mann, no quarto Relatório Anual de 1840, fez uma referência sobre os conhecimentos do professor para atuar na escola comum:

Os professores precisam possuir perfeito conhecimento dos ramos rudimentares que a lei exige se ensinam nas escolas. Devem compreender não só as regras, preparadas como guias para os que não sabem, mas também os princípios em que se baseiam – princípios que lhes servem de fundamento e que os substituem na prática; e mediante os quais, se se perdessem as regras, seria possível formulá-las novamente. Os professores devem ser capazes de ensinar assuntos, e não simplesmente manuais [...] (MANN, 1963, p. 55).

No relatório, Mann expõe com profundidade cinco medidas que, no seu entendimento, poderiam sanar as deficiências na formação dos professores. Seriam elas: conhecimentos dos estudos da escola comum; aptidão para ensinar; direção, governo e disciplina de uma escola; bom comportamento e moral (MANN, 1963, p. 55-56).

Os Estados Unidos estavam no período de desenvolvimento da indústria – o que captava os jovens para outras funções, que não as de educador. As carreiras na indústria eram mais promissoras e conferiam maior prestígio. A recusa dos homens ao exercício do magistério desencadeou uma necessidade que começou a ser suprida com a presença das mulheres no espaço da escola. Até então, somente algumas mulheres exerciam atividades que extrapolavam o espaço doméstico.

⁶⁵Sociedade Nacional para o Estudo da Educação.

A criação da primeira Escola Normal pública americana em 1839⁶⁶ no Estado de Massachusetts motivou os demais Estados a também construírem suas escolas, mas o processo vivenciado nos Estados Unidos conduziu a formação de professores para as esferas superiores, de tal forma que, já no início do século XX, a formação se dava, também, e de maneira considerável, em níveis universitários.

As mudanças econômicas pelas quais o país passou, no final do século XIX e início do século XX, influenciaram a educação, que passou por adaptações e se comprometeu com as necessidades do Estado e da indústria capitalista, principalmente, nas questões de preparo de mão de obra. Após a crise de 1929, a formação do professor realizava-se nas academias, equivalente ao curso secundário, e essa formação era exclusiva para atuar no ensino fundamental. A tentativa de tornar o currículo mais científico e mais universal criou demandas de continuidade para a formação dos professores e novas adaptações para as instituições formadoras.

A educação passou a ser mais ampla; a instrução, mais útil, mais prática, diretamente relacionada à conduta e, por isso, estendeu-se ao campo da moral. “A educação moral é necessidade primordial para a existência social” (MANN, 1963, p. 120). O professor deveria estar preparado para dedicar-se exclusivamente à tarefa de educar, com método que lhe proporcionasse o conhecimento da criança, o conhecimento de seus interesses, atividades e qualidades, o domínio do material e a compreensão do processo pelo qual a criança incorpora a nova experiência à sua própria capacidade de mobilizar o conhecimento no cotidiano. Também o professor teria que dominar os conhecimentos psicológicos, científicos e sociológicos, e aplicá-los seguindo um método. A esse respeito, Lawrence A. Cremin, no prefácio da obra *A Educação dos Homens Livres*, fala do legado de Mann que, “[...] considerava a aptidão para ensinar como o segundo grande requisito do professor. Este compreendia toda série de técnicas por meio das quais fosse possível dispor a matéria a ensinar-se, adaptando-a às exigências dos alunos” (MANN, 1963, p. 27).

É importante destacar que a experiência europeia de formação de professores se desenvolveu em meio a conflitos (disputas) entre as concepções defendidas pela Igreja e outras defendidas pelo Estado. Havia alternâncias no poder que protagonizavam avanços e retrocessos diante dos princípios da Revolução Francesa.

⁶⁶A primeira Escola Normal dos Estados Unidos foi criada em 1823, por Hall Vermont e tinha caráter privado (LARROYO, 1974).

A educação tornou-se pública, mas manteve a catequese no currículo, ‘aproveitando-se’ do alcance social da doutrina das igrejas.

Os enredos políticos e econômicos do século XX levaram o mundo a duas guerras num intervalo aproximado de um quarto de século. As consequências desses conflitos suscitaram a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO como instituição com alcance intergovernamental, com o objetivo da universalidade das ações e da supranacionalidade na construção da cooperação entre as nações. Criada em 1945, tem por finalidade

[...] contribuir para a manutenção da paz e da segurança, promovendo pela educação, pela ciência e pela cultura, a colaboração entre as nações, com o fim de assegurar o respeito universal da justiça, da lei, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de sexo, de língua ou de religião, que a carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos (UNESCO, 1945).

Para cumprir o objetivo, foram consignadas a esta organização, atribuições constantes na Constituição das Nações Unidas, no Artigo I sobre os propósitos e as funções da organização, dentre as quais:

b) Oferecer impulso renovado à educação popular e disseminação da cultura: Colaborando com os Membros, mediante solicitação deles, no desenvolvimento de atividades educacionais; Instituído a colaboração entre as nações para fazer avançar o ideal de igualdade de oportunidades educacionais, sem levar em consideração raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social; Sugerindo métodos educacionais mais adequados à preparação das crianças do mundo para as responsabilidades da liberdade (UNESCO, 2002, pp. 02-03).

Após a guerra, a educação passou a ser considerada a base para a reconstrução da democracia e da paz. “Buscava-se a construção do cenário de estabilidade política necessária ao livre curso das ideias, das pessoas e das mercadorias, objetivo partilhado pelas lideranças políticas do mundo ocidental, que articularam as condições para a paz almejada” (EVANGELISTA, 2003, p. 15).

A ideia de universalizar a educação através da cooperação internacional colocou no cenário mundial, pela primeira vez, uma instituição que teve influência significativa nos rumos não somente da educação, mas desta em consonância com os contextos políticos e econômicos dos quais dependem a paz mundial.

Os programas da UNESCO abrangem a educação, as ciências e a cultura. No âmbito da educação, tramitam os programas de alfabetização e de formação de

professores, entre outros. As ações são organizadas em consonância, pois na avaliação da entidade, a redução do analfabetismo se materializaria pela qualificação dos professores.

A UNESCO, a partir de 1948, assumiu o objetivo de promover o acesso igualitário à educação em seus países-membros. Considerou a importância da Escola Normal, traçando para ela diretrizes e recomendações. Na Recomendação de nº 36 de 1953, fez referências à Formação do Magistério Primário quanto: à organização e à administração do Ensino Normal; ao recrutamento e condições para a admissão de professores; aos planos de estudos; ao aperfeiçoamento dos professores primários em exercício e à sua formação intensiva, afirmando a contribuição das Organizações Internacionais.

É bastante desejável que a UNESCO, as outras instituições especializadas das Nações Unidas e as diversas organizações de caráter regional possam contribuir, com presteza e liberdade, para auxiliar moral, material e financeiramente os países que têm grandes dificuldades de organizar e estender a escolaridade obrigatória, e sobretudo em formar o corpo docente primário indispensável àquele fim (UNESCO, 1953, p. 83).

Em cada momento histórico, ao longo dos séculos, grandes pensadores, de diferentes linhas filosóficas, esforçaram-se para ressignificar a educação, tornando-a instrumento de emancipação humana. Além disso, houve na mesma medida, filósofos que entenderam que a educação, também, poderia servir de alavanca para a indústria capitalista que evoluiu, a partir do modo de produção artesanal, fortalecendo-se com as inovações tecnológicas. Aumentaram a produção e os lucros, mas não diminuíram a pobreza e as desigualdades.

Os traços do desenvolvimento dos processos educacionais que ocorreram no século XIX na Europa e nos EUA assumem importância para esta pesquisa, pois são esses que serviram de molde para os processos educacionais no Brasil no decorrer dos séculos XIX e XX.

A seguir, serão destacados os caminhos da Escola Normal de formação de professores no Brasil.

2.2 AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

A breve incursão, descrita anteriormente pelos caminhos da educação em países europeus e nos Estados Unidos, demonstrou que o modelo de Escola Normal como se conhece, teve sua origem a partir dos movimentos da Igreja Católica e posteriormente da Protestante. No decorrer dos séculos, os rumos da educação foram sendo traçados de acordo com os dogmas da fé. A partir do momento que a educação passou para o âmbito do Estado, a Escola Normal constitui-se na estratégia política promovida pelas demandas de instrução pública posta para a sociedade moderna.

A educação brasileira não pode ser compreendida sem considerar os modelos externos, o embasamento teórico que decorreu de diferentes períodos e a serviço de quem, esteve a escola ao longo de sua história. A escola, como um espaço de transmissão da cultura, foi pensada de maneira diferente, dependendo do grupo ao qual se destinava.

Saviani (2007) propõe uma periodização para abordar o tema da educação pública no Brasil, apontando dois momentos. No primeiro momento são destacados “os antecedentes”, em que considera: a Pedagogia Jesuítica (1549-1759); as Aulas Régias, marcadas pela Reforma Pombalina (1759-1827); e um período chamado de tentativas descontínuas e intermitentes, em que se tentou organizar a educação pública pelo governo imperial e pelos governos das províncias. O segundo momento é considerado “a história da educação pública propriamente dita”. Este tem início em 1890 com a implantação dos grupos escolares – que podem ser distintos: primeiro, pela criação das escolas primárias nos Estados impulsionados pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931); segundo, pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador (1931-1961); e terceiro, a regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública nas suas três instâncias municipal, estadual e federal, e que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas pela concepção produtivista de escola (1961-2001).

2.2.1 O Brasil Colônia e a Educação

Romanelli afirma que no Período Colonial, as trocas culturais foram aniquiladoras das culturas indígenas “[...] recusamo-nos a chamar de troca [...] o que

na verdade ocorreu foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas” (1982, p. 21). Para reafirmar esta ideia, Romanelli faz uma referência a Sodré (1970), que afirma ser mais adequado considerar que “[...] se tratou de enxertar uma espécie de corpo estranho em um meio que não era ao menos semelhante ao da origem” (ROMANELLI, 1982, p. 21). O que ocorreu no momento da colonização não pode ser considerado troca, pois quando ocorre a troca, há uma tendência ao enriquecimento mútuo; o que houve no Brasil após a colonização, foi a dizimação das nações indígenas e da sua cultura. Somente sobreviveram os que se adaptaram às novas imposições.

A ausência, na população indígena, dos hábitos e costumes do cotidiano europeu, levou a coroa a enviar para estas terras, juntamente com os colonizadores, representantes da Companhia de Jesus⁶⁷ para converterem o gentio à doutrina da fé católica. No Brasil, a presença dos Jesuítas foi intensa, a ponto de reinar quase absoluta à frente da Igreja e da educação⁶⁸.

[...] em 210 anos, que tantos se estendem desde a chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da Ordem pelo Marques de Pombal, em 1759, foram eles quase os únicos educadores do Brasil: os religiosos, de outras ordens, franciscanos, carmelitas e beneditinos, não só se fixaram entre nós mais tarde, em 1850, como também, fiéis a tradição monacal, mantinham um regime de vida mais acética e apartada e, se já começavam então a romper o isolamento primitivo e a dedicar-se à pregação e a obras mais práticas, não davam à educação o papel primordial que ela assumia no plano de atividades jesuítas (AZEVEDO, 1971, p. 510).

No período colonial, não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores. “Na Companhia de Jesus tudo era baseado em regras, disciplina, ordem, e o *Ratio* apontava constantemente para a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quando na ação docente” (MESQUIDA, 2013, p. 242). Quando o jesuíta formava o padre para exercer sua missão evangelizadora, estava também formando o professor sob as mesmas bases.

⁶⁷“Eles, os *Jesuítas*, traziam na bagagem uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola” (MESQUIDA, 2013, p. 239, grifo nosso).

⁶⁸“Somente em 1870, através dos Estados Unidos, [...] é que será fundada, na cidade de São Paulo, a primeira escola protestante do Brasil, a ‘Escola Americana’, origem da atual Universidade Mackenzie” (TOBIAS, 1972, p. 35).

[...] a preocupação primeira da Companhia de Jesus, na formação dos eclesiásticos, era a Moral, à qual eram reservados dois anos de estudos. O futuro preparador de almas deveria dedicar-se, primeiramente, ao cuidado da sua própria alma, dominando suas paixões, seus caprichos e suas tendências impulsivas, exercitando as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. Ao concluir o primeiro biênio de estudos passava para um novo biênio dedicado ao estudo das Letras Clássicas: latim, grego e hebreu, iniciando sua formação intelectual.

Para completar essa formação, cursava mais 3 anos de Filosofia, nos quais se incluíam estudos de matemática, astronomia e física. Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das 'escolas de ler e escrever' (BRZEZINSKI, 1987, p. 21).

Assim, os 210 anos em que o Brasil esteve sob a égide da educação jesuíta, estava de certa maneira sob influência de pessoas que deram direção intelectual. Durante estes anos, a Companhia de Jesus criou dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias.

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, D. José expulsa os Jesuítas⁶⁹ e promove a primeira reforma do ensino, que atinge também o Brasil. Como alternativa ao tradicionalismo e seguindo o fluxo iluminista de toda Europa, em Portugal, Dom José I convida o filósofo e político Marques de Pombal para ser seu instrutor, e incumbelhe a função de realizar a reforma com o objetivo de assimilar as diretrizes da era moderna. “Pretendia o Estado liderado pela ação do ministro, uma renovação da ambiência cultural portuguesa e um controle sistemático da ação educativa por parte do Estado, criando um sistema de organização e controle de uma escolarização de Estado” (BOTO, 2017, p. 54). O movimento iluminista traria a assunção da razão e da técnica, fazendo surgir a classe burguesa, responsável pelas mudanças e presente em muitos países da Europa, mas Portugal ainda estava influenciado pela Igreja Católica. Com as primeiras ações realizadas no âmbito da educação, após a expulsão dos jesuítas, principalmente com o subsídio literário⁷⁰, observou-se um início, embora insipiente, do longo processo de instituição da educação pública no Brasil.

⁶⁹No ato de expulsão, a Companhia de Jesus dirigia em Portugal 34 faculdades e 17 colégios. No Brasil, sob o controle dos jesuítas, havia 25 colégios, 36 missões e 17 faculdades e seminários (BOTO, 2017, p. 55).

⁷⁰O **Subsídio literário** foi um imposto criado por um Alvará de 10 de Novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal, substituindo, como imposto único, todas as coletas que tinham sido lançadas para fazer face às despesas com a instrução pública. Este alvará determina também a instituição da Junta do Subsídio Literário, que deveria ser presidida pelo presidente da Real Mesa Censória. A cobrança deste subsídio

A expulsão dos jesuítas deixou uma lacuna que não foi preenchida no período seguinte pelas ações de Pombal. A conjuntura política, social, educacional e econômica começa a mover-se no início do século XIX, com a chegada da Família Real. No âmbito da educação, surgiram instituições de ensino técnico e superior. O movimento realizado na Colônia para receber e acomodar a Família Real impulsionou a criação de algumas ilhas de desenvolvimento como o Rio de Janeiro e Salvador, a partir das quais o cenário brasileiro teve outros contornos.

Ao adentrar no século XIX, o movimento em torno da educação começou a adensar. “No momento posterior à Independência, a afirmação do Estado e a construção da nação representava um desafio” (FARIA FILHO, 2012, p. 53). A Constituição de 1824 tornou a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, porém, não foram garantidas as condições para a gratuidade. No entendimento de Faria Filho, “[...] o processo de escolarização foi um dos elementos centrais da afirmação do Estado Imperial” (2012, p. 53). Embora Faria Filho tenha observado ter havido uma atenção do Império para organizar a instrução pública, para Mesquida “[...] a educação em nenhum momento ocupou lugar de destaque no Brasil imperial. O espaço reservado à instrução limitava-se à formação dos quadros necessários à manutenção do regime” (MESQUIDA, 2001, p. 13). O Brasil estava “independente” de Portugal, e precisava construir aqui a estrutura básica necessária que anteriormente buscava na Corte, e nesse contexto é que a instrução de nível superior foi considerada em detrimento da instrução primária.

Em busca do ordenamento legal, com a Constituição de 1824, o Império brasileiro inicia o processo de legislação e legalização das funções do Estado, dentre as quais a educação. No que diz respeito à instrução, garantia a todos os brasileiros o direito de acesso à instrução primária e gratuita.

De acordo com Faria Filho (2010), no período imperial, os debates sobre a necessidade ou não de escolarização dos excluídos, particularmente os negros, índios e mulheres, eram frequentes. Assim, conforme esse autor,

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira do século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização

pertencia em grande parte aos conselhos, mas cuja gestão era entregue a uma Junta Central para tal efeito criada, ficando o pagamento dos professores a cargo da administração central. Este subsídio foi extinto em 1857. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/Subs%C3%ADdio%20liter%C3%A1rio/pt-pt>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

da população, sobretudo das chamadas 'camadas inferiores da sociedade'. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (FARIA FILHO, 2010, p. 135).

As discussões para inclusão ou não de negros no ensino primário ficaram secundarizadas, uma vez que da constituição, foram excluídos. A Constituição de 1824 não reconhecia os negros como sendo cidadãos, uma vez que não podiam fazer parte dos processos da vida pública. Com relação à instrução primária, após muitas discussões, constou no texto final outorgado em 25 de março de 1824, no inciso 32 do último artigo (179º) do último título (VIII), que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2007, p. 123)⁷¹.

2.2.2 O Brasil Império e a Educação

A primeira Constituição brasileira de 1824 determinou a gratuidade da educação, mas não especificou as responsabilidades. Os conselhos das províncias não tinham autonomia para pensar a educação, e esta não era tema importante da política da época. No governo Imperial, centralizado, não havia possibilidade de colocar em prática a legislação prevista pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras.

O Ato Adicional à Constituição de 1834⁷² atribuiu às Assembleias Legislativas Provinciais a responsabilidade para legislar sobre a instrução primária, a formação de professores e a formação profissional, ficando o governo central responsável pelo ensino superior e pela instrução no Distrito Federal. Ocorre, a partir desse momento, a descentralização da instrução no Brasil, ficando cada província responsável pela instrução pública de seus provincianos. Para Saviani, “[...] o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (2007, p. 129).

⁷¹Para saber sobre este assunto, ver o capítulo VI da obra de Saviani, onde o autor expõe as discussões que cercaram o tema da instrução pública (p. 114-124)

⁷²O Ato Legislativo Adicional foi incorporado à Constituição do Império e promulgado em 21 de agosto de 1834. “[...] a autonomia das províncias e a descentralização educacional denotavam resquícios do federalismo americano” (CURY, 1996, p. 61).

As dificuldades enfrentadas pelas províncias inviabilizaram, na época, a organização da instrução pública desde as Escolas de Primeiras Letras, normatizadas pela Lei de 15 de outubro de 1827 até as Escolas Normais, previstas pelo Ato Adicional de 1834.

As críticas principais recaíram sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação das Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática de ensino mútuo; e a falta de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública (SAVIANI, 2007, p. 130).

Se forem considerados os períodos elaborados por Saviani para explicar o processo da educação pública no Brasil, com a Lei de 1827, tem-se o início de tentativas descontínuas e intermitentes de organização da educação pelo governo Imperial e pelos governos das Províncias (1827-1890). A formação de professores e a necessidade da criação das escolas normais surgem nesse contexto. As intermitências e as discontinuidades observadas no desenvolvimento da educação pública são as mesmas observadas no processo de constituição das escolas normais.

O texto da Constituição de 1824 não especificava as responsabilidades do governo central sobre a instrução pública, fato que levou a Assembleia Legislativa, a criar a primeira lei brasileira sobre a Instrução Elementar, em 15 de outubro de 1827⁷³, dando início à instituição das Escolas das Primeiras Letras⁷⁴. O decreto tornou-se o marco da educação; e o ordenamento de que em cada cidade, vila e lugarejos mais populosos deveria haver uma escola de primeiras letras, foi considerada uma inovação para o Império.

O Artigo 4º da referida Lei estabeleceu oficialmente o método de ensino mútuo⁷⁵, também conhecido como lancasteriano ou monitorial. “[...] com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo, grande número de alunos” (SAVIANI, 2007, p. 128). Ainda sobre o método, nas palavras do próprio Bell (1797) e resgatadas por Manacorda, “[...] é destinado a diminuir as

⁷³Esta Lei foi denominada como Lei Geral ou Januário da Cunha Barbosa.

⁷⁴Esta Lei deu origem às comemorações do Dia do Professor.

⁷⁵Para aprofundamento, ver o texto de Maria Helena Câmara Bastos: *O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854)*. p. 34 a 51. In: STEPHANOU; BASTOS. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 2: Século XIX. 2011.

despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno” (2000, p. 257). A hierarquia, a disciplina, o espaço físico e as regras predeterminadas eram as características do método importado da Inglaterra industrializada. Para Manacorda “Esta rigorosa disciplina de inspiração militar e meio industrial é acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento, além do comportamento” (2000, p. 260). No Art. XII da Lei, estava previsto o ensino diferente para as meninas. Para estas, as noções de geometria eram substituídas por prendas domésticas, e em aritmética eram ensinadas somente as quatro operações. Ainda no Art. V, os professores que não tivessem o domínio do método, teriam que buscar o conhecimento por conta própria em escolas da capital. Não consta que tenha havido na capital uma escola para formar professores neste método naquela época⁷⁶. As dificuldades em formar professores e colocar em prática o que determinava a lei no seu Art. I, de criar escolas em todos as vilas e lugarejos, tornou a lei ineficaz. Diz Saviani que se fosse colocada em prática “[...] teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública” (2007, p. 129).

Salienta-se que a sociedade brasileira era escravocrata e que as classes dominantes tinham pouco interesse na instrução elementar, sendo esta constituída de professores pouco ou nada qualificados e com baixa remuneração. Essa situação começa a se alterar quando, no novo contexto da independência, grupos políticos se rearticulavam na disputavam pelo poder.

A crença política que pairava no período Imperial (1822-1889) era de que a instrução seria um fator de estabilidade social em meio às agitações do processo de consolidação política no Brasil. A instrução pública e particular na Corte teria sido colocada em pauta pelos Saquaremas⁷⁷, grupo conservador que, por meio de um discurso que visava a formação da nacionalidade, organizava o povo em diferentes graus de cidadãos em um modelo de Estado que institucionalizaria as hierarquias e

⁷⁶Esta colocação foi exposta pela Professora Dra. Anamaria G. B. de Freitas – UFS em palestra no Seminário de 180 anos da Escola Normal. Título: Das Escolas Normais à Pós-Graduação: 180 anos de formação de professores no Brasil. 28 maio 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Fvf0S0VNj4>>. Acesso em: 05/ maio/ 2019.

⁷⁷“Saquarema, nos primeiros anos do Segundo Reinado, era o apelido dos conservadores. Ele derivava do município fluminense de Saquarema, onde o Visconde de Itaboraí, um dos principais chefes do partido, tinha uma fazenda” (FAUSTO, 2011, p. 97).

distinções. Em contrapartida, os Luzia⁷⁸, grupo liberal da época, também tinham suas próprias intenções e interesses no que tocava a instrução pública.

As disputas entre os grupos políticos tinham lastros no poder, em vista de benefícios para si e para os seus e estavam agrupados em espaços determinados. Segundo Fausto, “Enquanto os conservadores extraíam sua maior força das províncias da Bahia e Pernambuco, os liberais eram mais fortes em São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (2011, p. 99). O grupo conservador esteve representado pelos proprietários rurais e burocratas do governo, além dos grandes comerciantes. Já os liberais aglomeravam no seu entorno, os proprietários rurais e os profissionais liberais. Na pauta dos liberais, esteve a luta pela descentralização do poder e pela autonomia das elites regionais. Foram, portanto, esses dois grupos, os atuantes nas decisões políticas que viriam a estabelecer as normas da instrução no país.

No Ato Constitucional de 1834, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, que foram incumbidas de legislar sobre a instrução primária e secundária, ficando ao poder central o ensino superior. As províncias tinham a autonomia da lei para realizar principalmente a instrução elementar, mas havia também limites, como as dificuldades com as distâncias entre os povoados, a falta de recursos e a falta de professores capacitados.

Para Saviani “[...] o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (2007, p. 129). Cada província tornou-se responsável pela organização do ensino, fazendo surgir as primeiras experiências de criação das escolas normais. A instrução tinha sua importância reconhecida, ou seja, “[...] romper com as trevas que caracterizavam o passado colonial [...] estabelecendo o primado da razão” (VILLELA, 1990, p. 120). Esta tarefa somente se realizaria com a formação de professores.

2.2.3 A Instrução Pública e a Formação de Professores

Uma vez independente, o Brasil começou a organizar suas regras, dando maior importância à instrução. Foi nesse período que surgiram as escolas normais, de certa maneira, vinculadas aos ditames políticos conservadores, mas sob orientação dos

⁷⁸“Luzia, era o apelido dos liberais, em uma alusão à Vila de Santa Luzia, em Minas Gerais, onde teve início a Revolução de 1842. A ideia de indiferenciação dos partidos parecia também confirmada pelo fato de ser frequente a passagem de políticos de um campo para o outro” (FAUSTO, 2011, p. 97-98).

princípios liberais, que defendiam a obrigatoriedade e a liberdade de ensino. O primeiro presidente da Província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, em 1835, declara em relatório a questão da necessidade de reorganizar a instrução pública com instrumentos de fiscalização e de formação de professores.

Força, porém, é confessar que não só a falta de uma autoridade especialmente encarregada de dirigir o ensino e fiscalizar os professores, mas ainda a carência de pessoas suficientemente habilitadas para o magistério, frustrarão em parte os bens, que a solicitude da Assembleia se poderão esperar para a educação científica e moral da nossa província. E ainda: parece que a criação temporária de uma Escola Normal fora, além da outra medida acima indicada e do indispensável aumento dos ordenados dos professores, remédio poderoso para dar à instrução pública os melhoramentos que ela reclama (BRASIL, 1935).

Portanto, com o intuito de melhorar a instrução pública, a atividade docente passou por um processo de uniformização, sendo considerada uma profissão, tornando-se necessária para seu exercício uma licença ou um diploma. Assim, as escolas normais surgiram para ser o local específico para a profissionalização do professor. A formação seria realizada a partir de um conjunto de técnicas e valores, sob os quais seria formado um grupo com identidade profissional própria.

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão do professor, balizado por um duplo movimento, que conferiu e reservou ao Estado o controle; e aos profissionais, o conhecimento especializado. Dessa forma, é possível compreender que:

A história da Escola Normal está associada à necessidade da profissionalização dos docentes num tempo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno, que se construía sob o signo da ordem social burguesa. Neste contexto, as escolas normais como *lócus* especializado em formar professores para o ensino primário, têm sua história perpassada por toda uma conjuntura sócio-política, que como se pode perceber, vai além de questões de cunho meramente pedagógico (SCHAFFRATH, 2008, p. 146).

Há, portanto, uma outra justificativa sob a qual Villela analisa o surgimento da Escola Normal no Rio de Janeiro, vinculando-a diretamente aos aspectos políticos.

Após o Ato Adicional de 1834, subiu ao poder na província fluminense o grupo conservador [...]. Esse grupo político tinha um projeto claro para a direção da sociedade, que inclusive extrapolava os limites da província chegando a se estender a todo o Império. Para garantir a liderança diante de outras facções na disputa pelo poder, exerceu uma ação coerente e organizada que lhe assegurou a supremacia política até a década de 60 do século passado,

ficando conhecido na historiografia como o grupo dos 'saquaremas'. Coube justamente a esses homens a ideia de organizar uma Escola Normal onde se formariam os professores dessa província (VILLELA, 2011, p. 105).

Dado que as primeiras iniciativas de criação da Escola Normal foram desenvolvidas no período de mando político do grupo conservador, “[...] ela se transformava numa das principais instituições destinada a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder” (TANURI, 2000, p. 64). A importância de formar professores assumiu relevância, na intenção dos dirigentes provinciais, de difundir sua visão de mundo, tornando-a hegemônica.

É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2011, p. 106).

As províncias brasileiras seguiam uma tendência mundial da primeira metade do século XIX, sendo o Rio de Janeiro o primeiro, em 1835, a ter a Escola Normal. Essa escola não escapou às intermitências conjunturais, sendo fechada 14 anos mais tarde. A característica de abrir, fechar e reabrir posteriormente marcou a trajetória das escolas normais em todas as províncias. A Escola Normal somente se estabilizou após 1870, “[...] vindo a se consolidar já no período republicano” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Devido a fatores externos e internos, ao longo do século XIX, ocorre no Brasil o fenômeno da imigração. A Europa estava vivendo as consequências da Revolução Industrial com uma considerável parcela de sua população relegada à pobreza. Ao final do século XIX, a sociedade dava sinais de descontentamento do regime monárquico. As mudanças políticas, econômicas e sociais evidenciam seu esgotamento, abrindo espaço para a instalação da República.

Cabe observar os acontecimentos do final do século XIX, anteriores ao período republicano, como extremamente importantes para compreender as mudanças que advieram em seu decorrer. Tanuri afirma que, a partir do final da década de 1860, “[...] transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional,

que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada” (TANURI, 2000, p. 66).

O Império estava em um bom momento político⁷⁹ conferido pelas grandes realizações da Guerra do Paraguai e da Abolição da Escravatura. Conforme Nagle, “A fase de maior desenvolvimento da lavoura cafeeira correspondeu à mais ampla utilização do trabalho livre, principalmente pelo emprego de mão de obra proveniente da imigração” (1974, p. 17). Houve, também, neste período, uma expansão da classe média, que Boris Fausto (1977) identificou como sendo representada por religiosos, juízes, advogados, notários e escrivães, procuradores, oficiais de justiça, médicos, cirurgiões, farmacêuticos, parteiras, professores e homens das letras e empregados públicos. Todos formavam o movimento da classe média que passava a compor a sociedade do final do século XIX.

O Império perde força quando, descontentes e sem a devida indenização, “[...] as bases escravocratas de sustentação política e econômica lhe retiram o apoio⁸⁰ e viabilizam a aceleração de uma outra forma de governo: a República”⁸¹ (CURY, 1996, p. 69). Para a compreensão do significado que o advento da República trouxe para a sociedade brasileira, faz-se necessário entender as razões que motivaram os diferentes grupos sociais “[...] que se associam para dar o golpe ou fazer a revolução [...]” (COSTA, 2010, p. 388), bem como analisar a extensão do movimento posteriormente.

No contexto político da República estavam os republicanos e os monarquistas. Para os primeiros, “A proclamação da República [...] foi a concretização de uma aspiração popular levada a efeito por um grupo de homens idealistas e corajosos que conseguiram integrar o país nas tendências do século” (COSTA, 2010, p. 389). Para os segundos, “[...] a proclamação da República não passava de um levante militar, alheio a vontade do povo. Fora fruto da indisciplina das classes armadas que

⁷⁹José Murilo de Carvalho: “Eu diria mesmo que a Monarquia caiu quando atingia seu ponto mais alto de popularidade entre essa gente, os negros, em parte como consequência da abolição da escravidão” (1987, p. 29, grifo nosso).

⁸⁰Faoro explica o apoio dos fazendeiros ao projeto político republicano. “A fórmula federalista servirá à nova realidade em todos os seus termos aproximando as decisões políticas do complexo econômico. [...] O agrarismo, portanto, volta-se para os ideais republicanos, atraído sobretudo pela constelação federalista, norte que seria também o das suas afinidades com o Partido Liberal (2001, p. 518-519).

⁸¹Celso Lafer traz um estudo aprofundado sobre os diferentes conceitos de República. Ver o texto: O Significado de República. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2286/1425> Acesso em: 23 maio 2019.

contavam com apoio de alguns fazendeiros descontentes com a libertação dos escravos” (COSTA, 2010, p. 395).

O acerto político realizado pelas elites em torno da República estava consumado, mas o contexto social estava distante do que deveria ser uma república. Havia uma massa de negros livres da chibata, mas cativos da miséria⁸². Esses somavam-se aos brancos pobres, despossuídos e em marcha para as cidades, ambos sem escola e sem trabalho. Também muitos imigrantes que desconheciam a língua, a história e a cultura do local que os abrigava, faziam parte do grupo humano empobrecido, que na sua maioria, não sabiam que estavam num regime político republicano. José Murilo de Carvalho (1987), na introdução de sua obra *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987) citou duas frases, de dois observadores, que revelaram a ausência do povo no ato de passagem da Monarquia para a República. A primeira é de Aristides Lobo: “[...] O povo, que pelo ideário republicano deveria ter sido protagonista dos acontecimentos, assistira a tudo bestializado⁸³ sem compreender o que se passava” (*apud* CARVALHO, 1987, p. 09) Outra frase é do francês Louis Couty ao analisar a situação sociopolítica do Brasil da época: “O Brasil não tem povo” (*apud* CARVALHO, 1987, p. 10). A conclusão do autor é de que a cidade, no caso o Rio de Janeiro, “[...] não tinha cidadãos” (CARVALHO, 1987, p. 162), e completa: “Os acontecimentos políticos eram representações em que o povo comum aparecia como espectador, ou no máximo, como figurante” (CARVALHO, 1987, p. 163). Assim, a República no Brasil, diferente de outros países, como a França, não teve envolvimento popular, mas originou-se principalmente de três fatores: da aliança entre cafeicultores e republicanos; do fim da utilização da mão de obra do negro como escravo cativo; e da mudança para a utilização da “mão de obra livre”, com predominância da atuação de imigrantes europeus.

Foi para esse povo, alheio da sua realidade, que os republicanos precisaram pensar a educação. A escola tinha a função de oferecer as primeiras letras para incorporar essa legião de excluídos na sociedade, muito em função de seus interesses de poder.

⁸²Parafrazeando o samba enredo da Mangueira de 1988: “Livre do açoite da senzala, preso na miséria da favela”, escrito por Hélio Turco, Jurandir e Alvinho em que “comemorava” os 100 anos da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel Cristina, datada de 13 de maio de 1888. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/livre-do-acoite-da-senzala-presos-na-miseria-da-favela/> Acesso em: 22 maio 2019.

⁸³Parte desta frase compõe o título do seu livro: *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

2.3 A ESCOLA NA REPUBLICANA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Sempre que há mudanças no sistema de governo, há também a retomada da educação como instrumento para transmitir conhecimentos necessários na conformação de normas políticas e sociais. O projeto republicano trazia como bandeira o desejo da modernização nacional. Para tanto, sua tarefa apresentava desafios: superação do isolamento regional; a implantação de sistemas de comunicação e transporte; a garantia de circulação de mercadorias; a movimentação dos bens culturais; a modernização da agricultura; o desenvolvimento industrial; a implantação de políticas sanitárias, e a reestruturação da instrução como meta para formar o homem republicano (CARVALHO, 1989).

No âmbito da educação, o Brasil chegou à República com poucos avanços. O projeto brasileiro de desenvolvimento, expresso no ideal republicano de sociedade, considerava a educação um instrumento para o progresso. Ou seja, a educação, pela sua presença e importância na sociedade, era um dos instrumentos que possibilitava mudanças na sociedade, atuando com outras forças sociais para o progresso do país.

Para os republicanos, a educação guardava a solução para os problemas que identificavam no final do século XIX. “A escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha para o progresso” (CARVALHO, 1989, p. 07). No ímpeto de modernizar, “[...] o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir uma nação” (CARVALHO, 1989, p. 09).

O instrumento para resolver os problemas “econômico-financeiros” seria a educação, pois as dificuldades tinham como origem a “incultura reinante”, a “ignorância popular”, a “falta de patriotismo”, a “falta de cultura [prática]”, a “falta de formação técnica”. Para essas ‘faltas’ na sociedade brasileira,

[...] as virtudes da escolarização parecem insubstituíveis, pois esta é a formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva (NAGLE, 1974, p. 109-110).

Muito mais que buscar a civilização pela educação, a intenção escamoteava a necessidade do sistema capitalista, de possuir mão de obra capacitada para as novas funções do processo de desenvolvimento urbano-industrial. Para esse processo era necessário um homem novo: o homem republicano.

Cabe ainda ressaltar que, com a República, ocorreu, na opinião de Nagle,

[...] do inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas de população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de um lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (1974, p. 99-100).

O entusiasmo pela educação trazia presente a crença de que o ensino, principalmente o primário, levado a todos os locais, mesmo os mais longínquos; que possibilitava as luzes do saber à população. Carvalho utiliza-se de uma constatação de Vicente Licínio Cardoso (1890-1931) para mostrar o papel da instrução na sociedade: “[...] do condutor, do transmissor pelo qual é possível a transformação da energia potencial do homem em energia cinética” (*apud* CARVALHO, 1989, p. 18-19). O otimismo pedagógico levou a organização da educação a níveis estruturados de maneira sistemática que adentrassem ao cientificismo.

As crenças sobre o papel da instrução são relatadas por Reis Filho. Segundo o autor, “Cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organizações sociais. Esta é a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sócio-cultural” (1981, p. 01).

Tão logo proclamada a República, ainda no ano de 1890, o Estado de São Paulo (re)organiza sua escola para “[...] a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação do novo regime; é a escola da República e para a República” (SOUZA, 1998, p. 27-28). Com base nas experiências europeias e americanas, reúnem as escolas ‘isoladas’ em um só edifício e criam os Grupos Escolares.

No bojo desse processo, a escola primária foi ‘(re)inventada’: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher

encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 29).

A marca da República, no âmbito da educação esteve calcada na construção dos Grupos Escolares. Chamadas de “Escola da República” (AURAS; DALLABRIDA, 2011), estas instituições se constituíram no Brasil a partir da incumbência delegada aos Estados e Municípios, da responsabilidade de criar e manter o ensino primário, dentre outras instituições, como as escolas normais.

Esse novo tipo de escola primária considerada moderna e o mais adequado para a universalização do ensino elementar catalisou as amplas expectativas sociais e políticas em torno da instrução pública, isto é, a solução dos problemas nacionais, a construção da nação, a consolidação da República, o progresso e a modernização do país, o desenvolvimento social e econômico, a difusão da cultura e dos valores cívico-patrióticos, enfim, a formação integral do cidadão republicano (AURAS; DALLABRIDA, 2011, p. 12).

Cabe ressaltar que a educação praticada no Império trazia uma conduta rígida e elitista. As crianças eram consideradas adultos em miniaturas com predomínio das atividades intelectuais e mecânicas, sem método e sistematização. As escolas funcionavam com um só professor, e nas salas de aula, o aluno estava passivo, obediente e sujeito a castigos. Nesse contexto, a figura do professor capacitado e profissional assumia importância fundamental. “O sucesso da escola renovada dependia, pois, dos novos professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas e de acordo com valores republicanos” (SOUZA, 1998, p. 62).

2.3.1 As Escolas Normais no contexto republicano

O desenvolvimento de um novo modelo de escola para o ensino primário, bem como a sua expansão, levou à necessidade da criação de escolas normais para a formação de professores. Para Nagle, a escola primária situa-se na “[...] tentativa de democratização da cultura, que resulta de um esforço para superar determinadas características semicoloniais da sociedade brasileira” (1974, p. 218). Para o autor, o entusiasmo educacional motivou as alterações na escola para o ensino primário, deixando transparecer as lacunas na formação de professores para o novo modelo de escola. “As alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na Escola Normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira

não pode ser analisada independente da preocupação com a segunda” (NAGLE, 1974, p. 218).

Para a implantação desse novo modelo de escola, fazia-se necessário investimento na formação dos professores através da criação e/ou reformas nas escolas normais. Entretanto, na maioria dos Estados, essas instituições não eram prioridade para os governos. Criadas a partir de 1835, passaram todo o período imperial na marginalidade, com funcionamento intermitente e com escassos investimentos públicos, apesar da retórica no âmbito da instrução. A partir da República, a função do professor passou a ser ressaltada como um “[...] apostolado e sacerdócio” (SOUZA, 1998, p. 62). No último relatório do presidente da Província de São Paulo, em 1889 à Assembleia Legislativa, Vicente de Azevedo faz uma referência à Escola Normal: “Só a Escola Normal pode fornecer professores públicos aptos, se for reorganizada de acordo com o plano que ofereço” (BRASIL, 1889). A proposta da época era criar estímulos à carreira do professor para torná-la vantajosa.

As escolas normais instituíram paulatina e progressivamente a profissionalização do professor, substituindo os concursos, a reprodução da prática e outras maneiras utilizadas até então para formar professores. O amadurecimento e a concretização somente ocorreram no decorrer do século XX, e na opinião de Saviani, “[...] resultou de um difícil, longo e oscilante processo [...]” (2008, p. 08). O avanço da industrialização e da urbanização exigiu uma reestruturação social, para a qual a educação se tornou indispensável. Nesse contexto, a Escola Normal ganhou notoriedade como uma das maneiras de responder às necessidades do sistema capitalista em curso.

As escolas normais se constituíram em espaços para preparar o professor, imprimindo-lhe uma identidade útil ao sistema de governo em curso. Nas décadas de 1920 e 1930, o processo de urbanização delineou a característica da educação e do professor necessário para as novas demandas. A crença era de que a escola transformaria o homem, que por sua vez, transformaria a sociedade. Essa transformação seria uma tarefa da escola primária, secundária e normal, que a partir de um novo modelo pedagógico tornaria o trabalho do professor mais eficaz. Para Nagle, “[...] pela disseminação da educação escolar, ser(ia) possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (1974, p. 99).

No decorrer da década de 1920, a sociedade brasileira se movimentou para modernizar suas estruturas políticas, econômicas e sociais. No âmbito da educação, as reformas atribuíram novo papel ao professor acompanhado das novas concepções de aprendizagem e de currículo. As instituições passaram pela revisão dos seus objetivos, ajustando-os aos desafios da nova função social posta para a escola.

No Estado de São Paulo na década de 1920, o analfabetismo e o contingente de crianças fora da escola levaram Antônio de Sampaio Dória (1883- 1964) a realizar a reforma da educação paulista⁸⁴. Na opinião de Saviani:

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (2007, p. 175-177).

Para Azevedo, “[...] o ambiente de agitação de ideias, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos [...]” (1971, p. 653) motivou a reforma da cultura e da educação. Para o autor, Dória abriu caminhos para a renovação escolar, influenciando outras reformas pelo Brasil⁸⁵. Embora concentrada no âmbito do ensino primário, reunia esforços “[...] na transformação de métodos e técnicas de ensino” (AZEVEDO, 1971, p. 653).

No ano de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁸⁶, que teve papel fundamental na liderança dos movimentos de mudança no âmbito da educação. De 1924 a 1935, a ABE serviu de centro de debates das reformas que se faziam no âmbito educacional, bem como protagonizou as Conferências Nacionais de Educação entre outros eventos na área. Para Miguel, “[...] a Associação Brasileira de Educação não representou um bloco monolítico, congregando intelectuais que

⁸⁴Dória instituiu o ensino mínimo público para todos. Reduziu o curso primário de 4 para 2 anos nas classes seriadas selecionando e compactando o conteúdo. Reduziu a jornada a tempo de eficiência, fazendo mais um turno (7:30 as 10:00 o primeiro e 10:30 as 13:00 o segundo e cada professor poderia pegar aulas nos dois turnos. Reduziu a faixa etária da obrigatoriedade que era de 7 a 12 anos para 9 a 10 anos) postergando o início em dois anos. Para compensar a perdas de conteúdo, adotou o método de ensino analítico da Lição de Coisas.

⁸⁵Em Pernambuco em 1923 com Lourenço Filho; na Bahia em 1925 com Anísio Teixeira; em Minas Gerais em 1927 com Francisco Campos e Mário Casasanta; e no Rio de Janeiro em 1928 com Fernando de Azevedo.

⁸⁶A ABE constitui-se em uma sociedade civil, organizada por profissionais de diferentes áreas (jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos), centrada no Rio de Janeiro. “[...] A ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação [...]” (SAVIANI, 2007, p. 229).

esposavam ideias comuns a respeito da educação” (1997, p. 16). Seus argumentos amparam-se no fato de que, do seio da ABE, após desentendimentos entre renovadores e católicos, esses últimos organizaram uma instituição congênere.

2.3.2 A Escola Nova e o Estado Novo

A partir da década de 1930, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova e a resistência da Igreja aos novos modelos de educação formaram o pano de fundo em que se situava a educação escolarizada.

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação. Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930 (SAVIANI, 2007, p. 181).

A ABE expressou o alinhamento com novos ideais para a educação brasileira. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tinha como objetivo a “[...] reconstrução educacional no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 242), segundo o qual “[...] é impossível desenvolver as forças econômicas e de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade” (BRASIL, 1932). A distância entre os interesses econômicos e os educacionais começava a diminuir.

Segundo Lourenço Filho, referindo-se aos últimos anos do século XIX, o movimento da Escola Nova surgiu de “[...] modo mais vivo [...]” (1974, p. 17). Para o mesmo autor, o sentido amplo do termo estava ligado “[...] ao de um novo tratamento dos problemas da educação em geral. [...] de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 17).

Na realidade brasileira, as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito social, e principalmente na economia, exigiam uma nova postura pedagógica das escolas. Para muitos intelectuais, a educação era considerada imprescindível para o progresso econômico, e teria que superar a realidade de fragmentação e desarticulação, aspirando uma visão articulada em nível nacional.

As mudanças que ocorreram no Brasil, em todos os âmbitos, não foram lineares no espaço e no tempo. Com exceção de alguns Estados em que as questões econômicas estavam mais organizadas – como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais –, a maioria carecia de ações políticas e econômicas estruturais para avançar. O Estado de São Paulo estava vivendo a efervescência da imigração e do progresso industrial e comercial, ocasionado pela riqueza vinda do café, e que, entre outros aspectos de âmbito econômico, contribuiu para que o Estado se tornasse o modelo para a maioria das modificações e inovações educacionais do Brasil no século XX. Havia uma motivação por parte de setores e pessoas da sociedade em realizar mudanças que modernizassem o Brasil seguindo tendências já avançadas na Europa e Estados Unidos, e o desejo era nacionalizar o Brasil avançando para a modernização.

Os estudos de Cury (1978) nos auxiliam a compreender que naquele momento estava ocorrendo uma mudança na civilização, na qual estavam se impondo os princípios da racionalidade. No entanto, ainda não estavam claros os benefícios da ciência e as transformações decorrentes dela. “O homem, porém, ainda não se tornou um sujeito consciente das possibilidades que lhe trazem a ciência e a máquina. Vivendo o presente, está ainda preso a uma mentalidade ultrapassada” (CURY, 1978, p. 67). Nesse contexto estava se inserindo o Movimento da Escola Nova, com apontamentos e direcionamentos que vinham sendo discutidos desde a década de 1920.

A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Neste sentido, a educação é tão imprescindível que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. Por isso ela revê seus meios e fins, para recriá-los às novas circunstâncias (CURY, 1978, p. 80).

Após a IV Conferência Nacional de Educação em 1931, Getúlio Vargas solicitou aos educadores o esforço na criação de uma política educacional nacionalizada. Em resposta à solicitação de Vargas e preocupados com a renovação nacional, o grupo liderado por Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento em que reunia seus ideais sobre a educação. Para Saviani:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

Segundo Azevedo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,

[...] lançaram-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação, como a vida, às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio (AZEVEDO, 1971, p. 675).

Foi nesse ambiente de agitação de ideias, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos que se iniciou, no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento renovador da cultura e da educação (AZEVEDO, 1953, p. 645). Para Anísio Teixeira, com o movimento da Escola Nova,

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como ponto de apoio para sua projeção (TEIXEIRA, 1975, p. 20).

Para Lourenço Filho,

Na origem e evolução do movimento da Escola Nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a este sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século enfim, da Guerra Fria, em que temos vivido e ainda agora vivemos (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 23).

O movimento tinha como princípios: a laicidade, que coloca a educação acima das crenças e disputas religiosas; a gratuidade, que garante acesso a todas as escolas oficiais; a obrigatoriedade, cuja extensão progressiva vai até os 18 anos, evitando que fiquem à mercê da ignorância dos pais ou de situações econômicas; e a coeducação, não permitindo separar os alunos por sexo ou qualquer outra distinção.

Esses princípios liberais presentes nas proposições do Manifesto da Escola Nova revelam os rumos por onde seguia a educação na época.

Anísio Teixeira era o Diretor da Instrução Pública e trouxe para o debate a questão da formação de professores. Considerava que as questões da prática de ensino deveriam ser o centro de gravidade da escola, e os estabelecimentos anexos de ensino primário deveriam funcionar como laboratórios. A intenção era que a prática educativa se iniciasse com as experiências cotidianas e que essas fossem levadas para a sala de aula. O documento foi um primeiro esforço para criar “[...] um sistema educacional” (SAVIANI, 2004, p. 33), sendo este, “[...] um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país” (SAVIANI, 2004, p. 35).

Dentre as inovações da Escola Nova, estava a questão metodológica, que recomendava o método intuitivo, apresentando novas concepções pedagógicas inspiradas na filosofia positivista⁸⁷. Segundo Lourenço Filho, o método didático foi discutido na V Conferência Mundial⁸⁸ da Escola Nova em 1929, e destacado como uma conquista do movimento, “[...] a renovação didática com múltiplos ensaios de ensino ativo” (1974, p. 26). Outra inovação trazida pelo ideário da Escola Nova constitui uma educação de base científica. Sendo assim, os novos métodos com base científica deveriam fundamentar os objetivos e os fins da educação.

A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo o que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de progredir. E essa mudança e esse ‘progresso’ o homem moderno sente, pois é ele quem faz (TEIXEIRA, 1975, p. 29).

Para a nova educação, era necessário um novo professor, que teria funções diferentes do entendido até então. O Manifesto considerava o professor parte integrante de uma elite pela relevância da sua função, cuja formação deveria ser específica, com adequada instrução pedagógica e cultural em cursos secundários e de nível superior.

⁸⁷Ver a Reforma Leôncio de Carvalho.

⁸⁸Conferência realizada em Elsenour, na Dinamarca em 1929.

A formação do professor deveria estar em conformidade com as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito da ciência e da tecnologia aplicadas aos processos industriais em franco desenvolvimento no período pós 1930. Os processos industriais já estavam conhecendo o concreto armado, a transformação do ferro em aço, o surgimento do motor de combustão, a turbina a vapor, a eletricidade e o petróleo como fonte de energia, a lâmpada de arco voltaico, os automóveis e ônibus motorizados, o trator, o aeroplano e o transatlântico, o fonógrafo, o telefone, as máquinas de escrever e calcular, a técnica frigorífica, a microbiologia e a liquefação do gás – entre outras inovações que se constituíam na perspectiva de profissionais com mão de obra qualificada.

Com a nova civilização material, feita e governada por ele, começou a velha ordem social e moral a se abalar. Muda a família. Muda a comunidade. Mudam os hábitos do homem e os seus costumes. E raciocina-se: Se em ciência, tudo tem seu porquê e a sua prova, [...] por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova? (TEIXEIRA, 1975, p. 29).

Aos homens são apresentadas novas responsabilidades, com novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento. Este homem não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional, que desconhecia o maior fato da contemporaneidade: a progressão com que a vida está a mudar, desde o ciclo da aplicação da ciência à vida. Para Teixeira,

Essas tendências da civilização atuam sobre a escola no sentido de sua transformação. Graças ao desenvolvimento da ciência e sua aplicação à vida humana, não só as condições materiais da vida mudam, dia a dia, como a própria visão do homem sobre a vida (1975, p. 35).

A nova visão do homem sobre a vida e a sociedade necessitava de um novo programa (com base nos princípios da Biologia, da Psicologia e da Sociologia); um novo método (focado no aluno como protagonista); um novo professor (conhecedor do aluno e do meio em que irá atuar, dotado de suficiente cultura intelectual, que permitisse transmitir conhecimentos úteis para formar o cidadão nos preceitos da moral e do civismo); e uma Escola Nova (ativa, com currículo renovado e voltado para as necessidades do processo de industrialização).

O movimento da Escola Nova ocorreu concomitante e “decorrente” da efervescência política e cultural nacional do início dos anos de 1930, estendendo-se durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Para Sodré, no âmbito da cultura,

o período inicia-se “[...] em ambiente de relativa liberdade, para desembocar em 1935, em medidas de exceção, e culminar em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo” (1974, p. 69). Para o autor, o mundo estava também enfrentando a ascensão de movimentos extremistas como o fascismo⁸⁹, realidade que desafiava os intelectuais a participar e “[...] assumir posições políticas e levar para suas criações tudo o que essa participação revela e impõe” (SODRÉ, 1974, p. 69). Para Romanelli, o Manifesto da Escola Nova representou a ideologia dos reformadores e apresentou algumas inconsistências. “[...] enquanto apresenta uma concepção avançada de educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais” (ROMANELLI, 1982, p. 145).

Getúlio Vargas assumiu o governo em um contexto de conflitos entre as posições dos tradicionalistas do setor agrário, as posições radicais da classe média e dos trabalhadores e a burguesia urbana, ainda influenciada pelas ideias do exterior. As ideias nacionalistas do projeto de Vargas estavam sustentadas no próprio desenvolvimento do capitalismo e na industrialização, que na busca pelo poder, “[...] absorvia grande parte da pequena burguesia e buscava apoio, não só neste extrato social, mas também, na classe trabalhadora, tanto da cidade quanto do campo” (MIGUEL, 1997, p. 17), e procurava romper com a velha ordem e instalar novas ideias de base nacionalista.

O projeto nacionalista marcou o período do governo de Getúlio Vargas e influenciou os rumos da educação, de maneira que, para entender as ações que ocorreram nas escolas, é necessária a compreensão das raízes do nacionalismo. Hobsbawm auxilia na compreensão do termo e chama atenção para seu significado político:

A própria palavra ‘nacionalismo’ apareceu pela primeira vez em fins do século XIX, para descrever grupos de ideólogos de direita na França e na Itália, que brandiam entusiasmo à bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas, e a favor daquela expansão agressiva de seus próprios Estados, que viria a ser tão característica de tais movimentos (HOBSBAWM, 1988, p. 203-204).

⁸⁹O autor faz referência à ascensão fascista em Portugal e na Itália, a nazista na Alemanha e ao militarismo japonês.

O autor revela ainda que “A base dos ‘nacionalismos’ de todos os tipos era igual: era a presteza com que as pessoas se identificavam emocionalmente com ‘sua’ nação e podiam ser mobilizadas [...] presteza que podia ser explorada politicamente” (HOBSBAWM, 1998, p. 204). O nacionalismo teve avanço quando se romperam os laços entre as comunidades originais e o Estado assumiu a responsabilidade de reconstruí-los – agora sobre as bases de uma grande ‘nação’. “A ‘nação’ era uma nova religião cívica dos Estados. Oferecia um elemento de agregação que ligava todos os cidadãos ao Estado, um modo de trazer o Estado-nação diretamente a cada um dos cidadãos [...]” (HOBSBAWM, 1998, p. 212).

Nas reflexões de Hobsbawm:

O que tornava mais indispensável ainda o nacionalismo estatal era, ao mesmo tempo, a economia de uma era tecnológica e a natureza de sua administração pública e privada, que exigiam educação elementar em massa ou pelo menos a alfabetização (1988, p. 213).

Neste contexto, entra o papel da escola. “Do ponto de vista do Estado, a escola tinha ainda outra vantagem essencial: poderia ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos. Até o triunfo da televisão, não houve meio de propaganda secular que se comparasse à sala de aula” (HOBSBAWM, 1988, p. 213).

Na maioria dos países europeus, o período de 1870 a 1914 foi considerado “[...] a era da escola primária” (HOBSBAWM, 1988, p. 213). Aumentou o número de crianças e de professores nas escolas primárias em praticamente toda a Europa. Tal fato trouxe a preocupação à burocracia, que consistia em criar as condições para o Estado organizar e supervisionar um sistema nacional de instrução, para o qual fez-se necessária uma língua nacional.

Toda a efervescência nacionalista europeia acabou influenciando o Brasil a partir do período republicano. “Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela, não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas, a regeneração da Nação” (SOUZA, 1998, p. 15). Saviani citou José Veríssimo (1858-1916), que logo após a República, falou da reforma educativa. Segundo ele, a elevação moral do povo deveria ter sido o impulso da reforma política. Como não houve a participação do povo no processo político da República, então

Considera como base da reforma, a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 169).

A crença de que a consciência nacional almejada pelo governo de Getúlio Vargas seria alcançada também por meio da escola, colocou o papel do professor no centro das atenções e as escolas normais passaram a preparar os mestres para a missão patriota. A partir de 1930, foram criados vários órgãos com a finalidade de colocar em curso as novas determinações políticas e econômicas. No âmbito da educação, foram criados o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942)⁹⁰ e também em 1942, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino por meio de oito decretos-leis⁹¹.

O momento político e econômico da década de 1930 foi conturbado e com ações que foram de um extremo a outro. De uma Constituição Federal de 1934, que alcançou conquistas consideráveis para a democracia, à ruptura e ingresso na ditadura do Estado Novo. Para Cury, a necessidade de ajustamento da mentalidade anterior às novas condições de vida levou à crise, que apresentou para os sistemas de governo duas alternativas:

[...] a primeira, na incompreensão do fenômeno científico, industrial e democrático, falar em crise de autoridade e recorrer à força e à violência, a fim de manter-se no poder; segunda, alargar a compreensão da situação, percebendo que se trata de uma 'de inteligência' (CURY, 1978, p. 100).

⁹⁰Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário (ROMANELLI, 1982, p. 131).

⁹¹Foram esses os decretos-lei: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (SAVIANI, 2007, p. 268-269).

A opção de Getúlio Vargas foi a ruptura da democracia, adotando as medidas para administrar, no âmbito do Estado “[...] a complexidade dos processos sociais, especialmente os de ordem econômica” (CURY, 1978, p. 100). A educação esteve no centro do direcionamento político, para dar suporte ao projeto nacionalista. O Ministro da Educação era Gustavo Capanema, e compreendia a educação sob princípios contrários à Escola Nova. Horta auxilia no entendimento desta questão.

[...] Gustavo Capanema defende que a educação devia atuar ‘não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade’, e sim, ‘no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a construir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação’ (HORTA, 2012, p. 152).

O direcionamento político do Governo de Getúlio Vargas foi criar um conjunto de Leis que direcionassem os rumos da educação em todo o país (com capilaridade nos estados e municípios), em todas as modalidades (primário, secundário e superior), em todas as esferas (federal, estadual, municipal e privado). Essa intenção, pela primeira vez no Brasil, se materializou através das Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema.

Em termos concretos, Capanema revela a disposição do governo federal no intuito de presidir, orientar, coordenar e controlar a reorganização do sistema escolar do país. Para realizar isso, o governo federal estava decidido a atuar diretamente sobre o ensino primário e profissional (HORTA, 2012, p. 153).

A atuação do governo no nível do ensino primário era condição para que este pudesse cumprir a sua função, e é exatamente neste contexto que se insere a formação de professores – não mais com ênfase na “pedagogia didática”, como eram os métodos das escolas normais, mas sim na “técnica pedagógica” (SAVIANI, 2007), com os princípios voltados para a formação do “homem completo” como cidadão e como trabalhador. Ao ensino primário, segundo Gustavo Capanema, foi atribuída a função de “[...] despertar e acentuar na criança as qualidades e aptidões de ordem física, intelectual e moral que a tornem rica de personalidade e ao mesmo tempo dotada de disciplina e eficiência, estes dois atributos essenciais do cidadão e do trabalhador” (BRASIL, 1937).

Todo o esforço do governo, impositivo, teve como objetivo nacionalizar suas políticas, criando um conjunto de leis associadas ao controle rígido do seu cumprimento em todo o país.

No conjunto das Leis Orgânicas, as primeiras priorizaram as necessidades das áreas econômicas, ou seja, os setores da indústria, da agricultura e do comércio, ainda no auge do Estado Novo (1937-1945) – revelando o alinhamento do governo de Getúlio Vargas a esses interesses dos setores determinantes para a economia brasileira do período.

As Leis Orgânicas referentes aos ensinos primário e normal foram criadas no governo provisório de José Linhares e Raul Leitão da Cunha (1945-1946). Tais leis, no interior da escola, buscaram estabelecer um padrão para a educação nacional, propondo regulamento para a prática dos professores, para o comportamento dos alunos (disciplina, recreio, uniformes, higiene), para os programas curriculares, para os espaços físicos das escolas, para a Biblioteca, Clubes de Leitura, entre outros.

A Lei Orgânica nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, fixou as normas para a implantação das Escolas Normais em todo o Brasil, determinando sua finalidade: “1. Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1982, p. 163-164).

O curso do Ensino Normal foi dividido em dois ciclos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Cursos Normais após as Leis Orgânicas e 1946.

Ciclo	Habilitação	Duração	Denominação
1º	Regentes do Ensino Primário	4 anos	Escolas Normais Regionais
2º	Professor Primário	3 anos	Escolas Normais

Fonte: Brasil (1946).

Nos Institutos de Educação, além dos cursos citados acima, seriam ofertados anexos o Jardim da Infância e a Escola Primária. Também seriam ofertados os cursos de especialização para os professores primários e administradores escolares – estes, restritos aos Institutos de Educação e com habilitação em: Educação pré-primária; Ensino Complementar Primário; Ensino Supletivo; Desenho e Artes Aplicadas; Música; Administração Escolar (Direção, Inspeção, Estatística, Avaliação, Orientação).

No currículo dos cursos, as disciplinas estavam distribuídas, conforme quadro apresentado abaixo.

Quadro 4 – Relação das disciplinas e a carga horária semanal após a Lei Orgânica de 1946.

1º Ciclo – Escola Normal Regional					2º Ciclo – Escola Normal				
Disciplinas	Series				Disciplinas	Series			
Português	1ª	2ª	3ª	4ª	Português	1ª			
Matemática	1ª	2ª	3ª		Matemática	1ª			
Geografia Geral	1ª				Física e Química	1ª			
Geografia do Brasil		2ª			Anatomia e Fisiologia Humana	1ª			
História Geral			3ª		Música e Canto Orfeônico	1ª	2ª	3ª	
História do Brasil				4ª	Desenho e Artes Aplicadas	1ª	2ª	3ª	
Ciências Naturais	1ª	2ª			Educação Física, Recreação e Jogos	1ª	2ª	3ª	
Anatomia e Fisiologia Humana			3ª		Biologia Educacional		2ª		
Higiene				4ª	Psicologia Educacional		2ª	3ª	
Educação Física	1ª	2ª	3ª	4ª	Higiene, Educação Sanitária, Puericultura		2ª	3ª	
Desenho e Caligrafia	1ª	2ª	3ª	4ª	Metodologia do Ensino Primário		2ª	3ª	
Canto Orfeônico	1ª	2ª	3ª	4ª	Sociologia Educacional			3ª	
Trabalhos Manuais	1ª	2ª	3ª		História e Filosofia da Educação			3ª	
Psicologia e Pedagogia				4ª	Prática de Ensino			3ª	
Didática e Prática de Ensino				4ª					

Fonte: Brasil (1946).

A instituição de formação denominada de Normal Regional consistia numa sequência da formação básica. A característica que a vinculava à formação de “regentes de ensino” eram duas disciplinas específicas oferecidas no último ano do curso. O termo “regional” dava o direcionamento de sua implantação, ou seja, para localidades onde não havia a possibilidade de formação em escolas normais secundárias. Porém, “[...] tais cursos existiram também nas cidades e acabaram funcionando como formadores de professores leigos que, mesmo nas capitais, já exerciam suas práticas pedagógicas” (MIGUEL, 1997, p. 121).

O Artigo 7º, da referida Lei, traz algumas aberturas em seu currículo, tais como:

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O Curso Normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições (BRASIL, 1946).

O Artigo 21º, em seu parágrafo único, fez restrição em relação à idade para frequentar os cursos. “Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos, candidatos maiores de vinte e cinco anos” (BRASIL, 1946). Esta norma barrou a frequência de professores que estavam em sala de aula e que não possuíam a formação adequada. Se considerar o número de professores sem qualificação, essa modalidade “[...] tinha

muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescentes [...]” (ROMANELLI, 1982, p. 165).

O debate, em torno da educação na década de 1940, passou pelo contexto da Assembleia Constituinte de 1946, que apresentava dois movimentos: a manifestação do interesse em continuar as disputas entre os católicos e os representantes da Escola Nova, para quem a educação regenerava os costumes e contribuía para a construção democrática; e, o emprego, da perspectiva desenvolvimentista, que considerava a educação um instrumento aliado da economia.

No ano de 1946, após a abertura democrática, o governo organizou o ambiente para a elaboração da nova Constituição Federal. Com a intenção de renovação política, as linhas ideológicas estavam coadunadas às inspirações liberais democráticas. Diferentes do liberalismo econômico europeu, principalmente no âmbito da educação, “[...] os princípios da Carta de 1946, [...] estavam visivelmente empregados do espírito democrático tão próprios das reivindicações sociais do século em que vivemos” (ROMANELLI, 1982, p. 171).

Após a ditadura do Estado Novo, a educação continuou considerada fator importante no reestabelecimento de práticas democráticas. É o que observamos no discurso do Presidente Eurico Gaspar Dutra em Mensagem ao Congresso Nacional no ano de 1947.

Os problemas da educação merecem consideração primacial, pois que a eles se acham diretamente ligadas as possibilidades de êxito da democracia em nosso país, sendo certo que a prática de seus postulados só poderá ser plenamente alcançada quando se alicerçar numa opinião pública consciente e esclarecida por sólida e generalizada educação (BRASIL, 1947)

Os investimentos em educação almejavam o aumento do número de escolas no meio rural, bem como a formação de professores para essas escolas. O discurso do Presidente Eurico Gaspar Dutra afirmava: “[...] já estão previstas perto de 1200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, algumas em vias de acabamento” (BRASIL, 1947). A demanda existia, mas havia a preocupação de que os professores formados nas escolas normais em espaços urbanos dificilmente aceitariam se deslocar para regiões longínquas e sem infraestrutura adequada, como eram as escolas do meio rural. A formação de professores nas Escolas Normais Regionais foi uma alternativa, pois estas poderiam ser criadas

anexas aos Grupos Escolares e em locais mais próximos das demandas existentes. O Governo Federal estava implementando

[...] a criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais, integrados nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos das zonas em que se processará sua atividade docente. A falta de um professorado primário, recrutado entre as populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural (BRASIL, 1947).

Na mensagem do Presidente Eurico Gaspar Dutra, no ano de 1948, ele voltou a fazer referências à formação de professores, apontando a condição privatista do ensino normal no Brasil. “Das 388 escolas normais existentes, 80% são mantidas por instituições particulares. É imprescindível, pois, a assistência do Governo Federal nos Estados” (BRASIL, 1948).

A presença da iniciativa privada nas Escolas Normais no final da década de 1940, de certa maneira, já apontava para os novos rumos da educação no Brasil no período da década de 1950.

As disputas entre o Estado e a Igreja pelos domínios da educação, bem como, as disputas entre o ensino público e privado, ficaram secundarizadas naquele momento – haja vista que os encaminhamentos levaram à determinação da lei que normatizaria a educação em âmbito nacional. A Constituição de 1946, no artigo 5º, inciso XV, alínea ‘d’, rezava que competia à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946). Foi com base nos princípios constitucionais, que Clemente Mariani constituiu a comissão de educadores para pensar a reforma geral da educação nacional, que iria elaborar a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Liderado por Lourenço Filho, foi entregue ao Congresso Nacional em 1948, sendo sancionada somente em 1961, 13 anos mais tarde. Foi “[...] uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024 de 06 de dezembro de 1961” (ROMANELLI, 1982, p. 171).

No âmbito das discussões da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, muitos interesses estiveram latentes, sobretudo a discussão sobre a concepção de plano educacional⁹². Horta esclarece pontos que contribuíram, através da legislação

⁹²Jose Silvério Baia Horta aprofunda o assunto no primeiro capítulo de sua obra *Liberalismo, Tecnoocracia e Planejamento Educacional no Brasil* (1982, p. 17-49).

educacional, para preparar os caminhos para as ações que mudaram os rumos do país e incluíram novas finalidades para a educação.

A ideia de um 'plano nacional de educação', tal como era concebido pelos liberais da Educação brasileira, foi concretizada, até certo ponto, pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] A ideia de um planejamento global do país, defendida pelos organismos internacionais de educação, e no Brasil, pelos partidários da estreita relação entre educação e desenvolvimento (principalmente o grupo ligado a uma ideologia nacional-desenvolvimentista), esteve presente nos debates que se travaram em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, teve que ser abandonada, em virtude das conotações que lhe foram dadas e das reações que ocasionaria, se utilizada corretamente. Durante os debates, surgiu um terceiro enfoque. Havia um grupo que percebia a necessidade de um planejamento educacional no país; estava, entretanto, voltado para conseguir excluir da Lei de Diretrizes e Bases todos aqueles elementos que pudessem ser obstáculos a um posterior planejamento educacional a ser feito pelo Estado. Estes obstáculos diziam respeito, principalmente, aos critérios de distribuição dos recursos públicos destinados à educação. No momento da aprovação da Lei, estas perspectivas uniram-se, esvaziando-se mutuamente. A ideia de um planejamento integral da Educação Nacional é substituída pela expressão ambígua de 'plano de distribuição de recursos'. Os critérios e mecanismos de distribuição dos recursos também desaparecem ou se diluem. E, numa solução de compromisso, esta elaboração do plano de distribuição dos recursos federais e estaduais destinados à educação é entregue a órgãos a serem criados, a saber, o Conselho Federal de Educação e os Conselheiros Estaduais de Educação (HORTA, 1982, p. 48-49).

A partir de 1950, o contexto político, econômico e social se altera no Brasil. Um dos fatores que contribuíram para as mudanças foi a criação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos chefiada por John Abbinck e Otávio Gouvêa de Bulhões, com objetivo de analisar a economia brasileira e traçar novas diretrizes para o país⁹³. As ações internacionais no Brasil e no mundo, sobretudo no âmbito da educação, tiveram início na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial. O documento da UNESCO publicado no Brasil pela FGV afirma: "Torna-se, porém, cada vez mais claro que um planejamento educacional, limitado à demanda de empregos, por exemplo, seria incompleto" (UNESCO *apud* FGV, 1971, p. 39). A intenção era de que cada vez mais, os países que estavam ligados aos programas dos organismos internacionais se

⁹³MISSÃO ABBINK, nome com que se tornou conhecida a Comissão Brasileiro-Americana de Estudos Econômicos, formada em 1948 por um grupo de técnicos norte-americanos enviados ao Brasil sob a direção de John Abbinck e por um grupo de técnicos brasileiros chefiados por Otávio Gouveia de Bulhões. Tendo por objetivo analisar os fatores que tendiam a promover ou a retardar o desenvolvimento econômico brasileiro, essa comissão mista retomava o princípio da cooperação econômica estabelecido pela Missão Cooke em 1942. O resultado de seus trabalhos, publicado em fevereiro de 1949, ficou conhecido como Relatório Abbinck. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/missao-abbink>> Acesso em: 28 set. 2019.

organizassem a partir das recomendações realizadas – a meta era orientar o planejamento educacional com vistas à promoção do desenvolvimento econômico.

Na maioria dos casos, em especial nos países em desenvolvimento, o planejamento começou por programas de curto prazo, em função, por exemplo, de um orçamento anual. Entretanto, a extensão do planejamento a todos os tipos e níveis de educação escolar e extraescolar, a articulação com o desenvolvimento econômico e a política científica, a valorização dos aspectos qualitativos, tudo isso fez com que se considerassem planos de amplitude cada vez maiores (UNESCO *apud* FGV, 1971, p. 39).

Os incentivos oferecidos pelos Organismos Internacionais aos países em desenvolvimento estiveram atrelados às práticas do planejamento da educação, por meio do qual, seria possível o controle das ações, bem como, da avaliação dos objetivos propostos. Essas políticas se materializaram com facilidade nos países em desenvolvimento que aderiam à proposta.

No âmbito da formação de professores, a LDB 4.024/61 manteve as linhas gerais do que constava na Lei Orgânica de 1946.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (TANURI, 2000, p. 18)

Segundo a autora, a maioria dos estados manteve o sistema dual com escolas de nível ginásial (quatro séries) e colegial (três séries). A insuficiência de professores qualificados para atuar no ensino primário levou alguns estados, como Santa Catarina, a seguir formando professores em nível ginásial também. “O modelo das Escolas Normais começa a ser descaracterizado na reordenação educacional que ocorreu após a implantação do regime militar de 1964” (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 18), sendo completamente reestruturado no Brasil a partir de 1971, com a Lei nº 5.692.

A aceleração do desenvolvimento industrial levou o país a urbanizar-se e, conseqüentemente, à criação de demandas de infraestrutura, dentre as quais, de educação. “O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2007, p. 311). Entretanto, todo esse entusiasmo arrefece com o Golpe Civil e Militar de 1964.

A educação passa a ser pensada a partir da teoria do Capital Humano⁹⁴, na qual a organização escolar é medida por aspectos quantitativos, perseguindo metas de maior rendimento com economia de recursos; e qualitativos, com promoção e treinamento de pessoal, uso de tecnologias e com a reorganização curricular.

[...] a ideia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

A disseminação dessa teoria foi adotada como solução para as desigualdades para os países menos desenvolvidos a partir das orientações dos organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, ISAID, INICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam os interesses do capitalismo mundial.

No âmbito da formação de professores, nas escolas normais, os direcionamentos do curso vão se aproximando dos interesses das teorias desenvolvimentistas orientadas pelos organismos internacionais. A formação de professores através das Escolas Normais, a partir da década de 1950, esteve articulada com as políticas de educação implementadas no Brasil e com as recomendações⁹⁵ das Conferências Internacionais da UNESCO. A recomendação de número 45 discutiu a formação de professores nas escolas normais e fez a seguinte consideração:

[...] os professores encarregados da formação dos professores primários não poderiam se contentar para o seu próprio preparo, com os estudos de caráter teórico e que eles devem estar em condições de iniciar seus alunos nas práticas modernas de educação e nos métodos de trabalho pessoal e criador (UNESCO, 1957, p. 125, Recomendação nº 45).

A UNESCO, ao elaborar o documento acima citado, considerou, entre outras questões, “[...] o ritmo rápido do desenvolvimento econômico, técnico e social do mundo [...]”, e também,

⁹⁴Teoria desenvolvida por Theodoro Schultz nos Estados Unidos na década de 1950. No Brasil foi disseminada por Mário H. Simonsen nas décadas de 1960 e 1970. Para aprofundar o assunto, ver: *A Produtividade da Escola Improdutiva (2006)*, obra de Gaudêncio Frigotto.

⁹⁵As recomendações encontram-se no documento do INEP sob o título: *Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações 1934-1963* (BRASIL, MEC/INEP, 1965).

o problema do preparo do pessoal encarregado da formação dos professores primários apresenta um caráter permanente, que a escola primária viu multiplicarem-se suas responsabilidades e que, além da iniciação nas disciplinas de cultura geral, ela necessita doravante assegurar a seus alunos a aquisição de qualidades de caráter tanto quanto uma sólida formação social e cívica; considerando que estas responsabilidades exigem dos professores primários mais alto grau de conhecimentos e de qualidades pedagógicas, tanto em matéria de ciências humanas e aplicadas como nas disciplinas propriamente científicas e técnicas.

As mudanças econômicas e sociais, oriundas de um processo global, acentuaram-se no Brasil a partir de 1950, e influenciaram nos processos educacionais, de tal maneira que a UNESCO se pronunciou, dentre outros assuntos, sobre a formação do professor primário. Suas orientações se refletiram nas políticas públicas de educação. A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN nº 4014 de 20 de dezembro de 1961, esteve em trâmite por treze anos e não saiu ilesa às intempéries políticas, econômicas e sociais.

A prática do Planejamento Educacional⁹⁶ surgiu no Brasil com um mecanismo “[...] capaz de romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de desenvolvimento econômico” (AURAS, 1997, p. 41).

Na década de 1960, com a interiorização do Ensino Normal, e a demanda por escola, há tempos reprimida, levou os jovens a frequentarem o Ensino Normal Regional. “[...] sem outra opção de ensino secundário, passaram a frequentar esses cursos sem, posteriormente atuarem como professores na escola primária” (SCHNEIDER, 2008, p. 68).

Tendo por base a trajetória das Escolas Normais no Brasil, será aprofundado, no próximo capítulo, como foi essa trajetória no Estado de Santa Catarina.

⁹⁶“A associação que passou a ser estabelecida entre desenvolvimento econômico, planejamento, educação e modernização, a partir do Plano de Metas de Juscelino Kubistchek, influenciou os estados da federação no sentido de também organizarem planos que propiciassem o ‘arranco’ desenvolvimentista e, principalmente, que consolidassem o desenvolvimento do modelo econômico definido nacionalmente” (AURAS, 1998, p. 29).

3 A ESCOLA NORMAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

Na história de Santa Catarina, a formação de professores surge ainda no início do século XIX, mas as tentativas passaram por processos de descontinuidades, assim como ocorreram nas experiências das demais províncias. Se, no decorrer do período Imperial, as escolas normais tiveram seu início com poucos avanços e muitos retrocessos, no período republicano a educação passou a fazer parte dos ideais políticos, e a formação do professor se constituiu como uma necessidade para formar o novo cidadão da pátria. A moral e o civismo compunham o projeto das elites com o objetivo de agilizar ações que pudessem corrigir o atraso em que se encontrava uma parcela significativa da população do país. Civilizar, mais que alfabetizar, mobilizou as forças em torno da educação.

Isso posto, o objetivo deste capítulo é contextualizar histórica e economicamente os aspectos relacionados às questões das Escolas Normais em Santa Catarina, a fim de compreender as suas características, identificando de que forma a legislação educacional foi implantada pelas Escolas Normais em Mafra.

A instrução no decorrer do período imperial em Santa Catarina não foi diferente da realidade ocorrida em nível nacional; ou seja, não houve avanços significativos.

As Escolas Normais e a instrução pública primária do país funcionaram mal no Império, não recebendo investimentos que pudessem modificar essa situação, sendo pequeno o número de escolas públicas e tímidas as iniciativas para a formação de professores por meio das Escolas Normais (SCHAFFRATH, 2002, p. 114).

No período Imperial, sob a égide da Constituição de 1824, a instrução primária tornou-se gratuita, e, esperava-se que em cada vila ou povoado houvesse escolas de primeiras letras, ficando ao cargo das Províncias, legislar para tornar esse desígnio uma realidade. O sul do Brasil foi considerado pelo Imperador como um grande vazio geográfico, de “gente branca”, mas que apresentava uma população indígena considerável. “No início do século XVII, calculava-se em 200.000 os carijós que dominavam o território que ia do Superagüi até Laguna, em Santa Catarina” (WACHOWICZ, 2001, p. 17). A povoação era ainda insipiente: estavam os açorianos⁹⁷

⁹⁷“Nos tempos do donatário Marquês de Cascaes, em 1666, Antonio Afonso com seis companheiros e suas respectivas famílias, haviam-se instalado na Ilha e na terra firme de fronteira – e, em 1692, um João Felix Antunes, com 260 açorianos, teria sido enviado para a mesma região” (CABRAL, 1979, p. 61).

na Ilha do Desterro e um grupo de 166 famílias de imigrantes alemães que chegaram em 1828, sendo instaladas na Colônia de São Pedro de Alcântara⁹⁸, além dos índios. Foi nesse período que, com o desejo de ocupar esse vazio geográfico, a Província de Santa Catarina recebia os primeiros imigrantes, processo que se intensificou na segunda metade do século.

No início do século XIX, a economia catarinense se desenvolvia a partir da agricultura, contendo uma população de pouco mais de 30 mil habitantes (CABRAL, 1979), distribuídos em vilas localizadas na Ilha e no continente. A produção agrícola destinava-se ao consumo interno e à exportação: “Avultava como principal, [...] a farinha de mandioca, que era gênero de maior consumo, seguindo-se o arroz, a aguardente, o café, o alho, a cebola, o peixe seco e o feijão” (CABRAL, 1979, p. 108).

Na década de 1830, a província catarinense estava sob a responsabilidade de Feliciano Nunes Pires. “[...] Homem culto, teve sua vida sempre relacionada com o ensino seja nos numerosos cargos que ocupou, seja em aulas que ministrava até gratuitamente” (SAVIANI, 2007, p. 33). Estando à frente da Província, presenciou o ato de instalação da primeira Assembleia Provincial do Estado, em 1º de março de 1835, ano em que o Rio de Janeiro criou a primeira Escola Normal do Império. Segundo o relatório redigido por ele, em 1835 havia “[...] 15 Escolas Públicas da Província incluindo huma de Latim. [...] Se vos-há gratos sem dúvida notar que alguns mestres e mestras ensinão gratuitamente” (SANTA CATARINA, 1835, p. 02).

Após o Ato Adicional de 1834, a Província criou a Lei nº 35 de 14 de maio de 1836, sendo a primeira direcionada à normatização da instrução pública, que estabeleceu a contratação do professor por concurso, conforme previa o art. 5º: “Os concorrentes serão publicamente examinados na Salla das Sessões da Câmara Municipal⁹⁹ da capital em presença do Presidente desta, e de hum ou mais vereadores”¹⁰⁰ (SANTA CATARINA, 1836). Na mesma Lei, no art. 16, constava o método e a designação de materiais didáticos.

⁹⁸Também em 1829 chegaram outras famílias de alemães e se instalaram em terras, à época, pertencentes à Província de São Paulo. Posteriormente, ao Paraná (1853) e por fim, à Santa Catarina (1917) (THOMÉ, 2009, p. 29).

⁹⁹Pela lei geral de 1º de outubro de 1828, foi estabelecido que, em âmbito nacional, seria atribuição das Câmaras Municipais a inspeção das escolas de primeiras letras. (FIORI, 1991).

¹⁰⁰A partir de 1840, através do Decreto nº 136 de 04 de abril, as Câmaras Municipais passaram a dar conta ao presidente da província, de sua atividade de inspeção escolar (FIORI, 1991).

Art. 16 – Nas escolas de instrução primária pelo methodo individual se ensinará a ler, a escrever, as quatro operações de Arithmética, grammatica da Língua Nacional e, a Doutrina Christã. [...] O Presidente da Província designará os Compêndios e Sillabarios porque se deva ensinar tanto em humanas como em outras escolas; e dará quaesquer instrucções que julgar necessárias à regularidade do ensino (SANTA CATARINA, 1836).

Quanto à remuneração dos professores, a lei fazia distinção com relação ao local de atuação e o método utilizado, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Remuneração dos professores da Província na Lei nº 35/1836.

Local	Método	Vencimento
Vilas	Ensino Individual	Duzentos e quarenta mil réis
Freguesias	Ensino Individual	Duzentos mil réis
Curatos	Ensino Individual	Duzentos mil réis
Cidades	Ensino mútuo pelo método Lancaster	Trezentos e sessenta mil réis
Vilas	Ensino mútuo pelo método Lancaster	Trezentos mil réis

Fonte: A Autora (2019). (Com base no Relatório de Governo de 1836)

A referida Lei ordenava que, em determinadas Vilas e em todas as Freguesias e Curatos, o método de ensino fosse o individual, com remuneração menor aos professores.

Art. 17 – Haverá escolas de ensino mútuo na cidade, nas villas mais populosas, e naquelas em que taes escolas estando por lei authorizadas, se achem actualmente providas. As que houverem nas freguesias e curatos serão reduzidas ao ensino individual, sem que com tudo, seus professores actuaes soffrão diminuição nos ordenados com que foram providas (SANTA CATARINA, 1836).

A Província, no ano de 1837, possuía uma população estimada de 63.629 habitantes e uma matrícula de aproximadamente mil alunos. As escolas das primeiras letras somavam 18 unidades públicas, atendendo 533 alunos que eram somados aos atendidos pelas escolas particulares em número de 448 (FIORI, 1991). A lei de 1835, proporcionou uma melhora no desenvolvimento da atuação do magistério, o que não significou que a instrução pública estivesse organizada. A Província continuava com falta de escolas, de alunos e de professores habilitados.

Dois anos após a criação da Lei nº 35, no pronunciamento de abertura da Assembleia Legislativa de 1838, o presidente da Província, Brigadeiro João Carlos Pardal (1792-1857), revelou a dificuldade enfrentada no âmbito da instrução quanto à contratação de professores. Pela Lei nº 69 de 25 de abril de 1837, a Província estava

autorizada a contratar professores para diversas cadeiras que seriam criadas, mas não havia candidatos.

[...] não tendo até agora apparecido na província, oppositores a essas cadeiras, officiei ao Exmo. Ministro dos Negócios do Império, rogando-lhe que houvesse de mandar anunciar esta criação lembrando-lhe que talvez nas Academias de São Paulo e Olinda se achassem sujeitos idôneos para tais magistérios (SANTA CATARINA, 1838, p. 05-06).

O próprio relato já apresentava a dificuldade de conseguir pessoas para atuar na instrução pública em função da remuneração: “[...] não são avultados os ordenados, [...] as necessidades da vida na Província se satisfazem com pouco dispêndio” (SANTA CATARINA, 1838, p. 05). Apesar das dificuldades enfrentadas na área da instrução, havia no Império a crença de que levar os rudimentos do saber (ler, escrever e contar), induziria a práticas civilizatórias necessárias à sociedade provincial.

A preocupação com a instrução permeava também os discursos dos governantes catarinenses. Já havia o reconhecimento da necessidade de uma legislação que estabelecesse diretrizes para a instrução em nível nacional. No ano de 1837, José Joaquim Machado de Oliveira (1790-1867), referindo-se à instrução elementar, declarou que havia a necessidade de uma Lei

[...] que desse consideração e importância ao Magistério, que marcasse uniformidade, e methodo invariável a Instrução primaria que obrigasse os Professores a huma inspecção ativa, e escrupulosa, e que adoptando a vitaliciedade dos provimentos, designasse com tudo os casos em que os professores poderão ser demittidos, seria muito proficua à instrução pública (SANTA CATARINA, 1837, p. 07).

Na tentativa de resolver o problema da falta de pessoas para atuarem nas diferentes cadeiras de instrução, o Presidente da Província, João Carlos Pardal, na mensagem de 1837, já havia solicitado à Província do Rio de Janeiro vagas para o envio de um pensionista para capacitação na Escola Normal de Niterói, obtendo resposta positiva, porém, onerosa. No ano seguinte, o Presidente novamente alertou a Assembleia para as precárias condições dos profissionais da instrução e a necessidade de investimentos para a formação.

Conheceis, Senhores, que sem Professores hábeis, sem estímulos para estes, e para os alumnos, mal se podem esperar progressos na instrução [...] Para se obter o primeiro dos que aponta, parece-me que muito concorrerá se

for levada a efeito a ideia aventada na Assembleia em 1837 de se mandarem à Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, mancebos que ali se habilitem para o Professorado (SANTA CATARINA, 1839, p. 03-04)

Em 1840, na Lei nº 136, de 14 de abril, o Presidente da Província autoriza o envio de um professor para se capacitar na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, para que, ao retornar, pudesse reger a Escola de Primeiras Letras da capital. O professor Francisco José das Neves foi o contemplado para desempenhar tal missão. Três anos mais tarde, pela Lei 183, de 29 de abril de 1843, estabeleceram-se as diretrizes para a Instrução Primária, que pretendiam dar a direção para o ensino público elementar, sobretudo no que se referia à habilitação para o magistério. O presidente da Província organizou os livros e materiais necessários e, ao final de 1844, a escola havia formado 13 professores (FIORI, 1991). Essa iniciativa não evoluiu pela pouca procura e falta de habilidade do professor para com as crianças.

Santa Catarina vivia, naquele período, o processo de expansão do povoamento, a partir da imigração europeia. Segundo Gasman,

A imigração europeia [...] para o Brasil provocada pela Revolução Industrial e pelo crescimento das populações, contribuiu no Brasil, para a formação da pequena propriedade rural, no sul, e para o desenvolvimento das atividades industriais e comerciais em bases modernas (1976, p. 136).

Por meio de uma campanha realizada pelo governo imperial, a Província catarinense recebeu, a partir da década de 1840, grandes contingentes de imigrantes, sendo de origem étnica alemã, italiana, açoriana e polonesa, e que, com algumas exceções, vieram para trabalhar na agricultura de subsistência. Foram alocados na região Norte (Joinville¹⁰¹, 1851), no Vale (Blumenau, 1850 e Itajaí, 1860) e ao Sul (Laguna, 1862; Tubarão, 1836; Araranguá, 1848; Jaguaruna, 1867).

A chegada de novos imigrantes contribuiu para diversificar a economia na província, com o surgimento de novas atividades comerciais e artesanais a partir da pequena propriedade.

Nasceu, como se viu, do processo colonizador a formação de agrupamentos humanos ou povoados, cujas atividades diversificam-se com o correr do tempo, e que apresentam, por sua vez, um desenvolvimento industrial, a partir da atividade artesanal (PIAZZA, 1983, p. 405).

¹⁰¹“O Decreto nº 537, de 15 de maio de 1850 aprova o contrato celebrado entre a Sociedade Colonizadora de Hamburgo, para a fundação de uma colônia agrícola em terras pertencentes ao dote da Princesa Dona Francisca, na Província catarinense [...]” (PIAZZA, 1983, p. 331).

Foi nesta época, também, que a emancipação da 5ª Comarca da Província de São Paulo deu origem à Província do Paraná (1853). O presidente da recém-criada Província, Zacarias de Góes e Vasconcelos, tomou conhecimento de que a Província de Santa Catarina considerava o rio Negro uma das divisas de seu território. “Ao Paraná passou a Província de São Paulo, a incerteza de seus limites por esse lado, e todos os inconvenientes anexos a um tal estado de cousas” (PARANÁ, 1854, p. 83). Santa Catarina lutou com o Paraná por mais de meio século, até que as fronteiras fossem delimitadas em 1916.

Na década de 1870, com o aumento do contingente populacional, Santa Catarina retoma as discussões sobre a necessidade da instrução para a população. A Lei nº 685, de 24 de maio de 1872, estabeleceu que os professores fossem submetidos a exame para validar sua capacitação para docência, sob pena de ser aposentado aquele que não o fizesse. Em 1874, a Lei nº 699, de 11 de abril, tornava o ensino obrigatório para crianças de 07 a 10 anos. As medidas não foram eficazes, e, no ano seguinte, a Lei nº 776 propunha uma nova reforma na instrução. Em 1876, no relatório sobre a instrução pública, elaborado pelo Presidente da Província, João Capistrano Bandeira de Mello Filho (1836-1905), ficou registrada a importância atribuída à instrução.

Entre todos os assuntos que podem merecer a atenção de uma sociedade, o mais elevado seria a instrução pública, pois somente ela seria capaz de dar ao cidadão a consciência de seus deveres, imprimir em seus atos o selo de sua dignidade, torná-lo incompatível com o crime, e fazê-lo apto para os diversos misteres da vida pública (SANTA CATARINA, 1876, p. 40).

Havia uma avaliação negativa a respeito dos professores da Província – e o reconhecimento, por parte das autoridades, da necessidade de uma escola normal que contribuísse para sanar as dificuldades da instrução pública, cuja causa estava atribuída à precária formação dos professores. Mais uma vez em fala à Assembleia Legislativa, o Presidente da Província assim se manifestou:

A falta de uma escola normal, onde os que aspiram o magistério possam educar suas vocações, receber um molde de ensino trabalhando segundo o adiantamento das matérias que o compõe, adquirirem aptidões para se haverem com prudência em meio a tantas índoles diversas, e finalmente dar harrhas (sic) de uma rigorosa moralidade, é certamente a causa preponderante da lentidão que se observa no ensino público, apesar dos esforços daqueles a quem incumbi tarefa tão elevada e gloriosa (SANTA CATARINA, 1876, p. 41).

O Presidente também fez referência a François Guizot, francês que em 1833 atuou na instrução pública, valorizando a formação do professor pela Escola Normal. “O essencial são os professores, e estes só as escolas normais podem fazer e educar [...]” (SANTA CATARINA, 1876, p. 41).

No entanto, na contramão do que estava sendo colocado, sobre a importância de formar professores, no ano de 1877, o presidente da Província José Bento de Araújo, sugere que, para economizar, seja suprimida do Ateneu a cadeira de Primeiras Letras.

Para economia do estabelecimento, convém, porém, suprimir a cadeira das primeiras letras, malcabida em um estabelecimento de instrução secundária, situado n'esta cidade, onde não faltão escola públicas e particulares destinadas especialmente a este ensino (SANTA CATARINA, 1877, p. 13).

Foi no ano de 1880 que, o então presidente Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), promulgou a Lei nº 898, de 1º de abril, que criou o primeiro Curso Normal catarinense anexo ao Atheneo. O curso funcionava no período noturno, oferecendo as cadeiras de Português, Pedagogia e Metodologia, além das já oferecidas pelo Atheneo¹⁰². No período imperial, as Escolas Normais funcionavam junto aos Atheneos ou aos Liceus. “Os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas” (KULESZA, 1998, p. 63). Essa característica levou as escolas normais a serem sempre reestruturadas, mesmo em meio às dificuldades.

Na realidade catarinense, a falta de alunos que frequentassem o Atheneo Provincial, junto ao qual funcionava a Escola Normal, levou ao seu fechamento em 1883. No seu lugar, foi criado o Instituto Literário e Normal, composto pelo ensino primário, secundário e escola normal. Pela lei nº 1.029 de 19 de maio de 1883, o artigo 1º designou: “O atual Atheneo provincial receberá o nome de Instituto Literário e Normal e terá por fim distribuir o ensino primário, secundário e normal” (SANTA CATARINA, 1883, p. 749).

O Curso Normal, no entanto, não teve os resultados esperados; e entre as dificuldades estavam as distâncias, a falta de recursos, os baixos salários pagos aos

¹⁰²O Atheneo Provincial oferecia as cadeiras de aritmética, francês e noções de geografia e história (DAROS; DANIEL, 2008, p. 250).

professores e o apadrinhamento político para o preenchimento de cargos públicos, entre eles, a nomeação dos professores (SCHAFFRATH, 1999).

Em 1885, o Coronel Manoel Pinto de Lemos (1823-1899), no ato da passagem da administração da Província para José Lustosa da Cunha Paranaguá (1855-1945), apresentou um relatório fazendo referência à formação dos professores. No seu entendimento, não adiantaria a província organizar a estrutura física (edifícios, mobílias, métodos, livros) se não houvesse uma sólida capacitação aos professores.

No ano de 1886, foi discutida, novamente, a questão da obrigatoriedade do ensino e o problema que ocorria nas zonas de imigrantes, que consistia no ensino ministrado em língua estrangeira, determinando que só receberiam subvenção as escolas que ministrassem o ensino no idioma português.

O relatório de 1888, do presidente da Província Coronel Augusto Fausto de Souza, revelou a frágil situação econômica da província – expressa, entre outras questões, na falta de pagamento aos professores.

Quando, em 29 de setembro de 1885, assumi a administração, encontrei um orçamento prorrogado, com verbas arbitrárias insuficientes e ainda mais escassa renda, não se fazendo em dia os pagamentos, nem sequer à força policial, e devendo-se alguns mezes ao professorado” (SANTA CATARINA, 1888, p. 04).

No mesmo relatório, elogiou o Reverendo Cônego Joaquim Eloy de Medeiros (1833-1899) pelos seus trabalhos.

Este digno funcionário tem-se aplicado com maior esmero e incessante esforço à execução racional e systemática da legislação respectiva e tem conseguido imprimir alguma ordem a este serviço, que estava completamente desorganizado e entregue a pessoal em grande parte incompetente, indicado por influencias locais, e por tal motivo mais ocupado com o serviço eleitoral do que com a educação da infância (SANTA CATARINA, 1888, p. 15-16).

No ano de 1889, o Cônego Joaquim Eloy de Medeiros (1833-1899), 2º vice-presidente, passou a administração da Província a Abdon Baptista (1851-1922). No ato da passagem do cargo, fez um relatório dos serviços prestados em curto tempo de mandato.

Animado embora dos melhores desejos em prol do progresso de minha terra natal, pouco pude fazer, não só pela escassez de tempo e de recursos pecuniários, por haver encontrado exauridos os cofres, mas também a falta de leis e auctorizações adequadas aos melhoramentos materiaes e moraes

da Província, e ainda por encontrar em pleno vigor outras que obstavam ao seu progredimento (SANTA CATARINA, 1889, p. 03).

Na opinião do relator, as Leis estavam sendo obstáculos para a administração. Ao se referir à instrução pública, manifestou um prognóstico pessimista: “Este importante ramo da administração e que constitui a maior riqueza dos povos cultos, tende a desaparecer [...]” (SANTA CATARINA, 1889, p. 04). No desabafo, afirmou que as reformas constantes sem observação dos resultados eram convertidas “[...] em instrumento político, sem uniformidade, sem plano, sem garantias [...]” (SANTA CATARINA, 1889, p. 04).

As dificuldades apresentadas não eram atribuídas à falta de escolas primárias (que somavam à época um número de 159 – sendo destas, 45 sem provimento). O relator atribuía os problemas à legislação: “[...] leis de ocasião, com aplicação a determinados indivíduos; a falta de habilitações da quase totalidade dos professores; a insuficiência de provas exigidas para tão elevado cargo, e, finalmente, a absoluta falta de fiscalização” (SANTA CATARINA, 1889, p. 04).

Segue o relatório apontando algumas saídas, como a “[...] codificação imediata de todas as leis relativas à instrução, reduzindo-as a um só corpo; uniformizar o ensino, fazendo desaparecer de uma só vez essa diversidade de professores, de vencimentos, de direitos e de provas de habilitação [...]” (SANTA CATARINA, 1889, p. 05). Afirmava ainda que, de acordo com os exames que presenciou, “[...] nada pode se esperar de educadores da mocidade, que apenas confiados no patronato, vão procurar um meio de vida e não um sacerdócio [...]” (SANTA CATARINA, 1889, p. 05). Esta afirmação teve o tom de denúncia das interferências políticas no cotidiano das escolas.

O relator sugere que deveriam ser trocados os Delegados Literários em cada localidade por Inspectores Municipais, remunerados, que percorressem mensalmente as escolas de seu município e apresentassem, também, mensalmente, relatórios de suas visitas. Nas palavras do relator, “[...] a responsabilidade do cargo exige que a verdade se apresente em toda sua nudez” (SANTA CATARINA, 1989, p. 04).

Para o relator, ainda, vinham sendo apontadas as evidências da necessidade de modificar a maneira com que eram preparados os professores da instrução primária. Porém, entre aquilo que era colocado nos relatórios e o que ocorria na prática havia distâncias. A transição do Império para a República ocorreu em meio à ausência

de incentivos e políticas para a instrução de maneira geral, e para a formação docente em particular.

As Escolas Normais no período provincial catarinense não apresentaram avanços significativos. Os discursos se acentuaram no âmbito político, mas não passaram de retóricas – afinal, a realidade agrária, com pouca infraestrutura, com a economia estagnada, em que o trabalho na agricultura não exigia os rudimentos da instrução para ser realizado, não podia esperar que fossem criadas instituições para formar professores. Uma sociedade escravocrata, pré-capitalista, não considera a instrução importante, senão para os que ocupavam cargos públicos na administração. O entendimento do contexto, em que se inseriam as Escolas Normais naquele período, torna-se fundamental para a compreensão das mudanças que ocorreram na instrução pública no período republicano – intimamente relacionadas às mudanças no modo de produção capitalista, para o qual a instrução se tornou o instrumento civilizatório. A escola no contexto republicano tornou-se um marco “[...] a sinalizar a ruptura que se pretendia instaurar entre um passado de obscurantismo e um futuro luminoso” (CARVALHO, 1989, p. 55). Foi para a escola republicana que a formação de professores teve um novo olhar.

3.1 A ESCOLA NORMAL NO CONTEXTO REPUBLICANO CATARINENSE

A República trouxe mudanças para Santa Catarina. Os novos valores exaltavam os cidadãos urbanos em detrimento dos cidadãos do campo, considerados uma representação da sociedade do atraso. Esperava-se que as mudanças propiciassem à população os hábitos de uma sociedade moderna. Neckel desenvolveu um estudo sobre as mudanças em Florianópolis:

Simultaneamente à cidade desejada, ordenada, persistia a Florianópolis das contradições, dos conflitos e tensões. Concomitante ao movimento que buscava reconstruir o espaço urbano e reformular as condutas, para constituir uma cidade onde as pessoas circulassem sem problemas, sujeitos sociais que, com outras concepções, hábitos e costumes escapavam deste projeto modernizador (NECKEL, 2003, p. 77).

As forças da sociedade oligárquica estiveram concentradas em transformar o centro mais desenvolvido e povoado numa cidade moderna, com o desenvolvimento dos empreendimentos republicanos; pois nas vilas e nos povoados, os serviços

públicos não chegavam – ou se chegavam, eram precários. A escola fez parte desse processo pelo qual passaria a difusão das questões morais e de conformação da mentalidade necessária à República. Dessa maneira, era esperado da escola

[...] que ela atendesse, ao menos em parte, à população, e que levasse a ela, além de alfabetização, um conjunto de informações, valores e práticas sociais que de alguma forma pudessem fortalecer o regime e seus beneficiários, as oligarquias dirigentes (SCHAFFRATH, 2002, p. 115).

As questões em torno da escola adentraram à República sem soluções. Em 1891, o Governador Gustavo Richard (1847-1929), em relatório, voltou a referir-se à ausência de resultados na instrução pública: “Um dos ramos mais importantes do serviço público, que, a meu ver, não tem dado o resultado que se esperava dos sacrifícios feitos para consegui-lo é a Instrução Pública” (SANTA CATARINA, 1891, p. 05). Relatou suas observações a respeito do setor ao qual declarou como “estado anormal”.

[...] cheguei a convencer-me que o mal é grande provindo em parte de regulamentos confusos e deficientes, de certa frouxidão nos exames e, sobretudo, de certas conveniências políticas do antigo regime, cujo resultado foi prover grande número de escolas com pessoal insuficientemente preparado, contribuindo, desta forma, para colocar a instrução pública na decadência em que se acha (SANTA CATARINA, 1891, p. 05).

Para Manoel Joaquim Machado (1863-1913), governador interino da época,

De todos os problemas, aquele que por sua magnitude e por sua importância mais preocupa aos que se dedicam (sic) ao engrandecimento da Pátria é indubitavelmente o da instrução da mocidade, que cada dia vemos surgir em todos os lugares mais complexos, e exigindo constantemente nova solução, que melhor se adapte às condições de existência e as transformações do organismo social (SANTA CATARINA, 1892, p. 218).

Ao considerar a importância da instrução, reconheceu o seu protagonismo para a sociedade, além da necessidade de organizar as escolas e garantir o acesso de todos. O governador não demorou para perceber a condição de agonia em que se encontrava a instrução no Estado.

Não foram precisos muitos dias para conhecer que neste Estado, a instrução pública estava completamente descuidada, e que tudo estava por fazer-se. As ligeiras informações que obtive ofereceram-me logo dados para saber que não existira um corpo de professores com as habilitações precisas, e nem as

escolas eram dotadas com os meios indispensáveis a seu regular funcionamento (SANTA CATARINA, 1892, p. 219).

As reclamações da sociedade, colhidas pelo governador, eram, no seu entender, fruto de partidarismo e não de verdadeiro amor ao ensino – o que gerava uma mocidade imersa na ignorância.

De todos os lados recebia reclamações quase sempre oriundas de paixões partidárias e raramente filhas do amor ao ensino. Conheci desde logo que me achava diante de um caos, e que era necessário quanto antes salvar a mocidade catarinense do abismo da ignorância para onde a encaminharam sem nenhum amor a seu futuro (SANTA CATARINA, 1892, p. 219).

No relatório, elaborado por Gustavo Richard, a sugestão apresentada foi a realização de uma reforma e criação de uma Escola Normal para formar professores, “[...] onde se preparassem candidatos aptos para o magistério e conhecedores dos métodos mais adiantados da pedagogia moderna” (SANTA CATARINA, 1891, p. 05). Novamente se falou na possibilidade de a Escola Normal ser um dos caminhos para modernizar a instrução pública. Seguiu fazendo apontamentos do que deveria ser feito: curso de normalista de três anos; classificação do ensino primário em 1º e 2º graus; estabelecimento de concursos; melhores vencimentos; garantias de trabalho; e exigência de severas provas de capacidade moral e intelectual. Muitas das mudanças, que foram propostas, tiveram a influência das discussões realizadas, principalmente, em São Paulo.

A imperativo de formar professores para as escolas de ensino primário, reforçou a necessidade das reformas de 1892. A reforma vinculou o Curso Normal ao ensino secundário, conforme indicou a Lei nº 155, de 1º de julho de 1892.

Art.5º- O ensino secundário será organizado de conformidade com o programa do Ginásio Nacional, e distribuído por estabelecimentos especiais fundados na Capital e Cidades principais do Estado, de modo seguinte: Na Capital haverá um Colégio denominado ‘Ginásio Catarinense’ tendo uma Escola Normal, destinada ao preparo do professorado público.

Art. 6º- O atual Instituto Literário e Normal fundir-se-á no Ginásio Catarinense passando as lentes daquele a ocuparem as cadeiras idênticas deste e da Escola Normal, anexa, garantidos os direitos adquiridos (SANTA CATARINA, 1892).

A articulação com o ensino secundário foi a maneira encontrada para solucionar o problema da formação de professores – reivindicação antiga da elite que almejava um espaço para carrear as intenções de normatizar as condutas necessárias

para o projeto de civilização republicano. Nesse contexto, a formação feminina é um aspecto destacado por Schaffrath.

Enfim, destinado ao ornamento ou à profissão, o curso oferecido pela Escola Normal de 1892 estruturado pelo Estado Republicano, foi de grande importância para o ensino em Santa Catarina. Apropriada pela elite, que ou ilustrava-se às expensas dos cofres públicos, ou trabalhava na composição de um sistema de ensino que perpetuasse desigualdades sociais, a Escola Normal não se constituiu em uma via de mão única. Se ela ornamentava dotes culturais das moças das elites, ela também cumpria o papel de escola preparatória de docentes para o ensino primário que também era alvo do Estado Republicano. (SCHAFFRATH, 1999, p. 128).

O Governador Hercílio Pedro da Luz (1860-1924), em Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 1895, afirmou que havia no Estado: um ginásio, uma escola normal na capital, 136 escolas primárias, cinco escolas primárias subvencionadas e uma escola secundária da Sociedade Escolar de Blumenau – esta última citada como estabelecimento “[...] que muito tem cooperado para o ensino do idioma português n’aquella zona, quase que exclusivamente habitada por antigos colonos alemães” (SANTA CATARINA, 1895, p. 15).

Dois anos mais tarde, em 1897, o Estado contava com 175 escolas para ambos os sexos, com matrícula de 5.105 alunos. Ainda fora instalada na capital a Escola Modelo, criada pela Lei nº 180, “[...] e nomeada a professora normalista D. Adelina Regis Lobo pertencente a 1ª turma sahida da Escola Normal” (SANTA CATARINA, 1897, p. 07).

No ano de 1899, novamente, no relatório do Governador Felipe Schmidt (1859-1930), o assunto da instrução pública apresentou problemas, arrastando-se sem solução. Nas palavras do governador,

É pouco lisonjeiro o estado em que se acha a instrução e para ella peço toda a vossa solicitude. Cabe ao Congresso representativo dar todos os alentos a este importantíssimo ramo de serviço, que definha dia a dia. [...] Urge uma reforma radical que ponha a instrução em condições de alcançar os fins que lhe são assignalados. É necessário dar-se uma fiscalização séria às escolas e decretar medidas tendentes a criar um núcleo de professores que estejam na altura de exercer com vantagem os seus elevados misteres (SANTA CATARINA, 1899, p. 12).

No mesmo documento, Felipe Schmidt menciona a Escola Normal, que igualmente ao Ginásio Catarinense, seguiam “[...] sem os elementos necessários ao seu desenvolvimento, afastados de todos os moldes, necessitando ser levantados do

abatimento em que jazem a fim de que possam satisfazer os intuitos de sua criação” (SANTA CATARINA, 1899, p. 12). Segundo o governador, os recursos eram avultados e, na ausência de resultados, era necessária uma fiscalização. Surgiu na mensagem do governador, o discurso da modernidade em torno da educação: “Uma reforma sensata, calcada nos princípios modernos da grande sciencia da educação, certamente collocará esse ramo da administração pública no nível das nossas aspirações” (SANTA CATARINA, 1899, p. 13).

O desejo de realizar a reforma da Instrução Pública esteve presente no discurso dos republicanos simpáticos ao modelo da reforma paulista realizada em 1892. As dificuldades pareciam ser tão frequentes, e ao mesmo tempo intransponíveis, que o relator chegou a adiar a reforma, já autorizada pelo legislativo, alegando sua inviabilidade e postergando sua execução para um momento mais conveniente. Em 1906, o Governador em exercício, Antônio Pereira da Silva e Oliveira (1848-1938), em mensagem ao Congresso Representativo do Estado, falou de seus atos:

Por acto de 22 de fevereiro do corrente anno, autorizado pelo art.3º da lei nº 636, de 12 de setembro de 1904, resolvi suprimir o Gymnasio Catharinense, e mandar que os respectivos lentes d’esse estabelecimento continuassem a prestar os seus serviços somente na Escola Normal, percebendo, para isso, os vencimentos marcados em lei (SANTA CATARINA, 1906, p. 19).

Na ocasião do fechamento do Ginásio Catarinense, fora realizada uma reforma na Escola Normal. Nela foram realocados os professores do antigo ginásio e o governo assumiu a formação dos professores.

Por acto d’aquella mesma data, fiz expedir novo Regulamento para a Escola Normal, reorganizando o ensino com o accrescimo das matérias que eram ensinadas no extinto Gymnasio, de modo a atender não só ao Curso Normal, que ficou sendo de quatro annos, como também ao ensino gratuito àquelles que se destinarem a outras carreiras que não a do magistério, e que para isso não disponham dos necessários recursos (SANTA CATARINA, 1906, p. 19).

No mesmo ano em que foi fechado o Ginásio Catarinense, o governo acertou um convênio com a Sociedade Padre Antônio Vieira, a fundação de um estabelecimento de ensino secundário na capital, cuja intenção foi a equiparação ao Ginásio Nacional¹⁰³.

¹⁰³Em 20 de Fevereiro deste anno, foi lavrado contracto entre o Governo do Estado e a Sociedade Padre Antonio Vieira, para a fundação de um estabelecimento de ensino secundário, n’esta capital, em condições de obter a equiparação ao Gymnasio Nacional, ao qual, de accordo com o art. 30 da citada Lei n. 636, foi concedida uma subvenção annual de 15:00\$000, estipulada pela Lei n. 669 de 30 de Agosto do anno passado (SANTA CATARINA, 1906, p. 20).

O relato do Governador segue ainda apontando que a instrução Pública Primária se encontrava “[...] no mais pronunciado estado de decadência, e isso demonstra o relatório de Diretor d’esse ramo de serviço público” (SANTA CATARINA, 1906, p. 21). No relatório constavam ainda possíveis causas para essa decadência:

A intervenção de interesses de politicagem local que, na maior parte das vezes, põe de lado a escolha de pessoal habilitado, para apadrinhar a obtenção de uma pensão para um protegido sem nenhum dos predicados exigidos para o cargo de professor. A falta de fiscalização [...] A escassez de verba – de modo a poder tornar eficaz a fiscalização, fornecer mais abundante matéria e livros para as escolas e obter casas mais amplas e com boas condições hygienicas (SANTA CATARINA, 1906, p. 21).

Na avaliação dos governantes, as casas escolares apresentavam-se sem ar, sem luz e com absoluta falta de higiene. Sobre as escolas existentes no Estado, o relator observa que a maioria não prestava exames de final de ano, e tomou por exemplo as escolas de Tubarão, “[...] onde existem 8 escolas públicas, apenas em uma realizou-se exame, escola essa regida pela professora normalista D. Maria Lucia de Miranda” (SANTA CATARINA, 1906, p. 22).

A dificuldade que o Estado enfrentava com a provisão de professores capacitados repercutia no desempenho dos alunos. O peso político, na maioria das vezes, tornava-se decisivo para a contratação do candidato.

O governo afirma que se conseguir colocar o serviço da instrução primária independente e completamente alheia a intervenção da política e principalmente da politicagem local, já teremos feito muito, e em pouco tempo os resultados o demonstrarão (SANTA CATARINA, 1906, p. 23).

[...] se queremos instrução, alienemol-a por completo da política, porque só assim conseguiremos professores habilitados, e a fiscalização que é indispensável será então uma realidade, e vereis que os benefícios resultados não se farão esperar (SANTA CATARINA, 1906, p. 23).

[...] devido às exigências da recente reorganização da escola normal e ao número de alunos que do extinto Gymnasio passaram, em grande parte, a frequentar as suas aulas, foi necessário, para sua instalação, mandar desocupar a sala onde funcionava a Biblioteca Pública, que, com a annuencia do digno Director do Lyceu de Artes e Officios, ali foi localizada até que seja construído o edifício que para esse fim que será levantado no terreno situado em continuação ao da escola [...] (SANTA CATARINA, 1906, p. 23).

Entre os anos de 1892 e 1907, a Escola Normal teve 49 alunas e 6 alunos que concluíram o curso; destes, apenas 21 exerceram o magistério público em SC, sendo, em sua maioria, mulheres. Cabe destacar que menos da metade dos formandos da Escola Normal foram professores nas escolas públicas catarinenses. Desse

contingente, uma parcela foi para as escolas ou aulas particulares, atuando como preceptores de crianças de famílias abastadas, e outros não trabalharam na profissão, buscando na formação apenas o aperfeiçoamento pessoal (SCHAFFRATH, 1999).

O governador Gustavo Richard, na Mensagem de 1907, demonstrou preocupação com o cenário da Escola Normal quanto ao número reduzido de rapazes que frequentavam o curso para formação de professores: “A matrícula para o ano vigente é de 49 alunos, aumentada de 6 do ano anterior. Este quadro mostra um fato notório, digno de reparo, a ausência quase completa de moços nos cursos daquele estabelecimento de instrução” (SANTA CATARINA, 1907, p. 18).

Tendo em vista a falta de professores para o ensino público, o Governador sugeriu a permissão, aos candidatos normalistas residentes fora da capital, que prestassem um exame livre, anual, a ser realizado na Escola Normal, tendo por base seu programa de ensino. Caso aprovados, os docentes estariam habilitados a reger escolas de ensino primário para o sexo masculino (SANTA CATARINA, 1907).

Para o governador, era necessário realizar uma reforma geral do ensino normal, com revisão das matérias, tornando-as mais práticas, com menor duração do curso e com grau maior de dificuldade para acesso. “Tenho o firme propósito de reformar esse ensino, simplificando as matérias de seu curso, reduzindo a três anos, exigindo provas mais completas no exame de admissão e tornando o programa mais prático” (SANTA CATARINA, 1907, p. 19). Pelo Decreto-Lei nº 348 de 7 de dezembro de 1907, foi reformulado o regulamento da instrução pública.

Que o Regulamento da Instrução Pública, atualmente em vigor, carece de uma reforma, de modo a melhorar as condições gerais de ensino tanto primário como secundário normal, adaptando-o aos melhores moldes da pedagogia moderna, já tornando efetivamente obrigatório o ensino primário, de acordo com o recenseamento escolar e uma realidade a fiscalização do ensino por meio de inspetores escolares, remunerados, já Grupos Escolares e Jardins de Infância e tornando mais acessíveis a todas as vantagens que resultarem dos Exames da Escola Normal (SANTA CATARINA, 1907, p. 98).

Quanto às expectativas do curso da Escola Normal, Gustavo Richard foi enfático: “Nutro a esperança que este Instituto de ensino, sob administração do seu provedor diretor, auxiliado pelo ilustrado corpo docente, dê os resultados compensadores dos sacrifícios que faz o Estado” (SANTA CATARINA, 1908, p. 1).

Em 1909, o Governador Gustavo Richard já contava com os primeiros resultados de todo o esforço da reforma na Escola Normal.

A matrícula neste estabelecimento foi em 1908 de 64 alunos, sendo: 10 do sexo masculino e 54 do sexo feminino, tendo concluído o curso 10 alunos. No corrente ano a matrícula chegou a 85 alunos, do sexo masculino 18 e do feminino 67. Comparado a matrícula de um ano para outro, vê-se diferença para mais de 21, prova evidente do desenvolvimento que vai tendo este estabelecimento, destinado ao preparo do professorado primário (SANTA CATARINA, 1909, p. 14).

Em 1910, último ano da administração de Gustavo Richard, o número de alunos da Escola Normal continuou a crescer, alcançando mais de uma centena (105). Nas palavras do Governador, “Comparando a matrícula de um ano para outro, vê-se uma diferença para mais de 20 alunos, o que evidencia a prosperidade crescente deste instituto” (SANTA CATARINA, 1910, p. 18).

As intenções de fazer avançar o curso das ideias liberais de modernidade impeliam os governos dos diferentes entes federados a materializarem suas propostas para a instrução pública. Foi assim que o Município de Joinville, reconhecido por ser um dos focos de colonização alemã (1853), implantou o primeiro Grupo Escolar de Santa Catarina (1911), recebendo o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra¹⁰⁴. Com administração municipal, antes de se tornar Grupo Escolar, a instituição passou por reforma, quando ainda se denominava “Colégio Municipal de Joinville”. Realizada pelo Professor Orestes Guimarães¹⁰⁵ e Cacilda Guimarães¹⁰⁶ no período de 1907 a 1909¹⁰⁷, “A reforma representou uma transformação significativa do ensino primário,

¹⁰⁴O primeiro grupo escolar em Santa Catarina foi inaugurado na cidade de Joinville, em 15 de novembro de 1911 – dia da proclamação da República. Trata-se do Grupo escolar Conselheiro Mafra, cujo nome prestava uma homenagem a Manuel da Silva Mafra, que havia sido deputado e ministro da justiça no período imperial e, como jurista, no início do século XX, defendeu o Estado de Santa Catarina nas disputas territoriais com o Estado do Paraná na chamada “Questão do Contestado” [...]. Pela defesa do território catarinense, Conselheiro Mafra tornou-se uma autoridade distinta na primeira república (AURAS; DALLABRIDA, 2011, p. 37).

¹⁰⁵Nascido na cidade de Taubaté, a 27 de fevereiro de 1871, ele formou-se professor pela Escola Normal da Capital naquele Estado, aos 18 anos. Iniciou o magistério em uma escola rural em Quiririm, na região de Taubaté. Foi diretor do Grupo Escolar ‘Dr. Lopes Chaves’ instalado em 1º de setembro de 1896 nesta cidade. Instalou – isto é, organizou – e dirigiu Grupos Escolares do ensino público paulista. Era, portanto, um profissional da confiança da Diretoria da Instrução Pública daquele Estado – um quadro técnico e burocrático – experiente e familiarizado com as diretrizes do ensino primário de seu Estado, quando foi designado para dirigir o Colégio Municipal de Joinville em 1907” (NÓBREGA, 2002, p. 261)

¹⁰⁶Sobre a trajetória de Cacilda Guimarães, ver a Dissertação de mestrado *A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (1907-1931)*, desenvolvida no ano de 2011 por Elisabeth Martins e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, e orientada por Vera Lúcia Gaspar da Silva.

¹⁰⁷O início da modernização da instrução pública primária ocorreu, modestamente, no norte do estado de Santa Catarina, cujo centro, estava muito ligado às transformações econômicas. Teve como reformador Orestes de Oliveira Guimarães, contratado pelo grupo político no poder em 1907, especificamente pelo prefeito Oscar Schneider (1907–1910) e por Abdon Batista, coronel político, líder do Conselho dos Intendentes, dono da Abdon Batista & Cia e sócio da Companhia Industrial, denominado Oligarca do mate. O professor paulista foi nomeado diretor do Colégio Municipal de Joinville, em 1907, e procurou pôr em prática uma nova organização do ensino público primário numa perspectiva moderna de educação, de acordo com as diretrizes do ensino primário do Estado de São Paulo, onde ele atuava (MAFRA; CARDOSO; HOFF, 2007, p. 13).

pois suprimiu a divisão escolar entre alemães e ‘brasileiros’, que tinham cursos diferentes, e as classes mistas” (AURAS; DALLABRIDA, 2011, p, 37).

Na época, os Grupos Escolares eram as Escolas da República, e simbolizavam a modernidade e o progresso muito difundidos em São Paulo. A atuação do casal Guimarães em Joinville foi decisiva para que, posteriormente, liderassem a reforma no Estado.

3.2 A REFORMA ORESTES GUIMARÃES: O MARCO DA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO

Santa Catarina adentrou à república com dificuldade para organizar a educação, somente adquirindo maior relevância no período do Governo de Vidal José de Oliveira Ramos¹⁰⁸ (1865-1954). Em seu segundo mandato como governador (1910-1914), teve como uma de suas prioridades a instrução pública no território catarinense. Mafra, Cardoso e Hoff, em estudo sobre a educação escolar em Santa Catarina no período da erva-mate, referenciam a intenção modernizadora do governador:

Para termos uma visão sobre o pensamento modernizador de Santa Catarina, destacamos a figura progressista de Vidal José de Oliveira Ramos. Seu tino político captou o pensamento progressista dos empresários ao assumir o Governo do Estado de 1910 a 1914, uma vez que ele não aumentou os impostos, manteve o equilíbrio das contas e realizou obras públicas, incluindo a construção e a manutenção de prédios escolares (2007, p. 11).

A intenção do então governador, de realizar uma reforma do ensino público nos moldes da filosofia moderna, partiu das experiências do Estado de São Paulo – que havia realizado a reforma da instrução ainda no final do século XIX. Os princípios liberais difundidos na Europa à época davam sustentação aos princípios da sociedade urbano-industrial, também, no Brasil. “A bandeira liberal do ensino público esteve intimamente associada ao advento da sociedade capitalista moderna” (PINTO; LEAL;

¹⁰⁸ Vidal José de Oliveira Ramos Júnior nasceu em Lages, 24 de outubro de 1866. Foi Governador de Santa Catarina, de 28 de setembro de 1910 a 20 de junho de 1914, senador pelo mesmo estado, de 1915 a 1929. Foi deputado à Assembleia Legislativa Provincial na 26ª legislatura, de 1886 a 1887, deputado estadual na 1ª legislatura, de 1894 a 1895, na 2ª legislatura, de 1896 a 1897, na 4ª legislatura, de 1901 a 1903. Foi deputado federal na 6ª legislatura, de 1906 a 1908, na 7ª legislatura, de 1909 a 1911, renunciando em 1910, na 13ª legislatura, de 1927 a 1929. Além da política foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (PIAZZA, 1983).

PIMENTEL, 2000, p. 17). Assim, a reforma pensada para a educação em Santa Catarina teve a orientação alavancada nos princípios almejados pelos republicanos, constituindo-se no marco que dividiu a história da educação no Estado em antes e depois de 1911.

A modernização passou a fazer parte das intenções políticas no Brasil de maneira mais incisiva a partir da República, quando “[...] o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população” (SAVIANI, 2014, p. 17). O modelo de modernização que estava sendo atribuído à escola republicana “[...] deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade [...]” (AURAS, 2008, p. 33).

O professor Orestes Guimarães, sendo formado pela Escola Normal paulista, acreditava que,

[...] o caminho para mudar a escola, convertendo-a em instância civilizadora e inculcadora dos novos valores e normas de comportamento, era modificar o seu currículo, organizando-o e regendo-o sob os pressupostos do método intuitivo ou lições de coisas, considerando a encarnação do verbo modernizar (AURAS, 2008, p. 33-34).

Orestes Guimarães conduziu os trabalhos almejando a construção de um novo imaginário – que conectasse e aproximasse a população aos objetivos do projeto da classe dominante, sendo respaldado pelo governo. O projeto que moveu a política e mexeu com o imaginário da população foi a nacionalização. Santa Catarina tinha a característica de Estado de Imigrantes, fator que fortaleceu as discussões em torno do nacionalismo.

A primeira experiência de reforma da instrução, ocorrida no Município de Joinville¹⁰⁹, contribuiu como motivação, uma vez que realizou a reforma de sua escola municipal, (1906-1909), seguindo os moldes do estado paulista.

O pioneirismo de Joinville – cidade industrial – na implantação dos grupos escolares catarinenses deveu-se em boa medida pelo fato de que o professor Orestes Guimarães havia liderado a Reforma do Colégio Municipal [...] transformou a escola primária, organizada em classes separadas e assimétricas de ‘alemães’ e ‘brasileiros’, implantando a seriação de quatro

¹⁰⁹Para aprofundamento ver: CRISTOFOLINO, Nilton José. **Nacionalização do Ensino**: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Florianópolis, 2002. p. 109. Dissertação – Mestrado em História – UFSC.

anos, dividida por gêneros, nos moldes dos grupos escolares paulistas (AURAS; DALLABRIDA, 2011, p. 24).

O projeto de construir uma nação trazia o desejo de enterrar o passado colonial e resolver as questões precárias que se alastravam desde muito tempo sem resolução, como o ambiente urbano e as escolas públicas. A intenção correspondeu a conformar a sociedade aos contornos da modernidade, desprezando o modelo arcaico de sociedade até então em curso e avançando na direção dos modernos padrões sociais expressos na urbanização¹¹⁰ e na organização social. A reforma foi realizada sob a motivação e a crença de que a instrução poderia dar legitimidade política, inculcando um padrão cultural na população.

A reforma foi estruturada de maneira a criar os mecanismos de controle do Estado sobre a instrução pública.

[...] a organização de uma série de normatizações que deveriam reger o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos (as) professores (as), bem como a reestruturação da Inspetoria Geral da Instrução Pública e dos cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar, para a fiscalização do seu cumprimento e principalmente, para limitar toda a polissemia que de algum modo pudesse impedir ou dificultar a execução da reforma (AURAS, 2008, p. 32).

O processo reformador, iniciado em 1911, manteve-se em suas linhas gerais por mais de duas décadas. Para seguir o modelo paulista, o governador Vidal José de Oliveira Ramos teve o cuidado de contratar pessoas especializadas, além de já ter tido contato com a realidade do Estado, anteriormente. A sustentação legal da reforma veio através de um enfeixamento de leis que em conjunto remodelaram todo o sistema de ensino. Para efetuar a reforma, Orestes Guimarães apresentou muitos projetos e acompanhou seu desenvolvimento na prática, tais como: Regulamento da Instrução Pública; Regimento Internos dos Grupos Escolares¹¹¹; Regulamento da Escolas

¹¹⁰ “[...] foi em nome do novo, do moderno e do civilizado que a capital catarinense (e também centros urbanos de outras cidades, como Laguna, Joinville, Lages, Blumenau) passou a ser o cenário de uma série de remodelações e reformas urbanas e de novas formas de controle, de disciplinarização e de segregação social” (AURAS, 2008, p. 89).

¹¹¹ O Decreto Lei nº 588, de 22 de abril de 1911, criou o Regulamento interno dos Grupos Escolares. Esta lei deixou especificado que o programa de ensino deveria ser mais prático e concreto. Os materiais, a biblioteca, os arquivos, a escrituração, o tempo das funções escolares, a chamada dos alunos, a higiene escolar, a disciplina, a premiação, o recreio, dos exercícios militares e da ginástica, dos boletins, da penalização, dos deveres dos alunos, das matrículas, dos exames, das promoções, das pessoas (professores, diretor, porteiro e servente), do pagamento, das faltas e penalidades, dos mapas mensais, das estatísticas. Todas as atividades do grupo foram normatizadas no regimento de maneira a facilitar o controle das ações de todos os envolvidos.

Normal; Regulamento das Escolas Complementares; Programa dos Grupos Escolares; Programa das Escolas Isoladas; Programa da Escola Normal; Parecer sobre Obras Didáticas; Programa para admissão na Escola Normal; Instrução para a Prática; Horário para a Escola Normal; Horário para as Escolas Complementares; Horário para o Grupos Escolares; Memoriais e relatórios que acompanhavam estes projetos (SANTA CATARINA, 1914, p. 127).

O governador Vidal José de Oliveira Ramos deu início à reforma do ensino público pela Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Constou na referida lei que o ensino público catarinense seria ministrado em escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e na escola normal, a partir dos modernos processos pedagógicos. Autorizou a contratação de até três professores “[...] de reconhecida competência para dirigirem os primeiros grupos escolares [...]” (SANTA CATARINA, 1910, p. 03). A lei previu, também, o fechamento das escolas públicas da área urbana da capital e das cidades maiores, nas quais seriam implantados os grupos escolares e o aproveitamento dos professores nessas novas instituições. Autorizou, também, a construção do prédio para o grupo escolar na capital, e definiu prioridade aos municípios onde a municipalidade oferecesse a estrutura adequada, numa proposta de parceria para a implantação dos grupos escolares. Estava prevista, também, a nova organização da Escola Normal e a liberação dos recursos para a execução dessa lei.

Uma das marcas da Reforma empreendida por Orestes Guimarães em Santa Catarina foi a maneira como articulou a reforma. Iniciou pela Escola Normal. Diz o secretário: “Não seria explicável a tentativa de reorganização da instrução que não abrangesse também uma remodelação dos processos de ensino profissional, àqueles que ao magistério público se destinam” (SANTA CATARINA, 1911, p. 73). A reforma envolveu todos os níveis de ensino, iniciando pela Escola Normal e criando, também, a Escola Complementar, instituição responsável pela formação de professores no interior do Estado durante muitos anos. Sobre essa modalidade, Orestes Guimarães assim se referiu:

As escolas Complementares a serem creadas ad-referendum de um systema completo de ensino, que, pela sua latitude, se torne aparelho eficaz à actual organização. Tem ellas um duplo fim: 1) desenvolver gradativamente o ensino ministrado nos grupos, e por este modo levantar o nível da educação popular; 2) estabelecer pelas regalias que oferecem aos seus diplomados, a

necessária corrente de candidatos ao magistério primário (SANTA CATARINA, 1914, p. 166).

Essa modalidade de escola assumiu o lugar de uma lacuna que se localizava após o término do grupo escolar. O Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911, alterou o funcionamento da Escola Normal, considerando as brechas expressas na distribuição das disciplinas, no sistema de admissão, na frequência que deveria ser obrigatória¹¹² e no limite de idade para matrícula.

O Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911, aprovou o novo regulamento da Escola Normal, contendo nove capítulos que abordaram diversos assuntos, isto é: 1) Do ensino normal; 2) Da inscrição, exame, matrícula e promoção; 3) Das aulas e seu regime; 4) Do pessoal administrativo e docente; 5) Da congregação; 6) Dos livros de escrituração; 7) Dos concursos; 8) Dos diplomas; 9) Disposições gerais. Destacava a importância da prática para a formação dos professores e orientava a substituição do esforço da memória pela presença de exercícios práticos. O artigo 4º destacou: “[...] para que o ensino não se resumisse na simples transposição mecânica dos conhecimentos, os professores da escola normal deveriam: organizar o ensino de suas cadeiras de maneira que, durante o mês, um terço das suas aulas seja de caráter prático (SANTA CATARINA, 1911, p. 4). Dessa forma, Orestes Guimarães começou a articular em Santa Catarina os princípios já em curso na Escola Normal paulista.

O decreto no seu artigo I determinou que o Ensino Normal seria distribuído e ministrado pelas nove cadeiras abaixo relacionadas, cada uma regida por uma lente ou professor.

Quadro 6 – Cadeiras da Escola Normal após a reforma de 1911.

Cadeiras	Disciplinas
1ª cadeira	Portuguez e princípios de literatura da língua
2ª cadeira	Francez e alemão
3ª cadeira	Noções de história natural, physics e chimica
4ª cadeira	Geographia e história
5ª cadeira	Pedagogia e noções indispensáveis de psychologia
6ª cadeira	Arithmetica, álgebra e geometria plana
7ª cadeira	Desenho e Gymnastica
8ª cadeira	Música (abundancia de canto e hymnos)
9ª cadeira	Trabalhos mannuaes

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no relatório (SANTA CATARINA, 1911, p. 73).

¹¹²No atual regulamento, o Art. 215 diz que o aluno somente será eliminado após 50 faltas consecutivas. p. 73.

Quando Orestes Guimarães estruturou as disciplinas para a Escola Normal, procurou ordenar os princípios e saberes práticos, utilitários e científicos que eram demandas da indústria e do comércio em expansão. Vale ressaltar o que Auras reflete sobre a composição do currículo da Escola Normal elaborado por Orestes Guimarães: “A disciplina de português, incluída nos três anos do curso, objetivava assegurar aos futuros (as) professores (as) o ‘patriótico aprendizado do vernáculo’, considerado locus da nacionalidade e fortalecimento da coesão nacional” (AURAS, 2008, p. 163). O ensino da língua alemã, tinha também o caráter utilitário.

O aprendizado da língua alemã era por ele (Orestes Guimarães) considerado condição *sine qua non* para que os/as futuros (as) professores (as) ensinassem a língua vernácula aos alemãezinhos (as), possibilitando-lhes ‘assimilá-la’, de modo que lhes fosse possível não apenas falar, mas principalmente ‘pensar em português’. Sua introdução no Curso Normal tinha, pois, um objetivo patriótico, de interesse nacional: comunicar às crianças teuto-brasileiras o ‘espírito’ da língua portuguesa e, naturalmente, nacionalizá-las (AURAS, 2008, p. 165).

Na aritmética, a preocupação estava em aproximar aquilo que seria ensinado na sala de aula, com as necessidades da vida diária no exercício das profissões que as indústrias estavam a exigir.

Seus estudos deveriam ser iniciados por meio de ‘combinações e aplicações concretas’, por meio da resolução de problemas de aplicação usual, próximos da vida dos (as) alunos (as), os quais deveriam ser ‘escolhidos com método’, ou seja, selecionados segundo os princípios intuitivos: do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato” (AURAS, 2008, p. 162).

A história natural, a física e a química representaram uma transformação nas escolas normais, pois para operacionalizá-las, foram movidos recursos para organizar laboratórios, gabinetes e museus. “Estas inovações deveriam habilitar o (a) futuro (a) professor (a) à investigação direta das coisas, a praticar lições de coisas, as quais, mais tarde, deveriam empregar com os seus alunos na escola primária” (AURAS, 2008, p. 160).

As disciplinas denominadas de educativas visavam assegurar os princípios morais e cívicos através da escola. A geografia postulava “[...] a perspectiva da formação do caráter do (a) futuro (a) professor (a), devendo proporcionar-lhe, além do suporte instrumental acerca dos conhecimentos geográficos, o amor e o orgulho à pátria” (AURAS, 2008, p. 166). A disciplina de Ginástica estava localizada no contexto

dos pressupostos da educação integral: intelectual, moral e física – esta considerada importante para “[...] o cultivo dos corpos saudáveis, ágeis e vigorosos, condizentes com o novo modelo de vida urbano almejado e, sobretudo, a sua importância disciplinadora, moralizadora e higiênica, ou seja, a sua função educativa” (AURAS, 2008, p. 169).

As disciplinas de desenho e trabalhos manuais perfazem o currículo durante todo o curso e compõem o conjunto de disciplinas educativas pelo fato de

[...] contribuir para a educação dos sentidos, exercitando a visão e a destreza manual, possibilitando o desenvolvimento das noções de forma, cor, dimensão, textura, proporção, destreza manual, além do desenvolvimento da capacidade de observação, percepção e atenção (AURAS, 2008, p. 169).

Para Orestes Guimarães, estas disciplinas no currículo das Escolas Normais tinham uma função econômica importante, “[...] na trama cada vez mais complexa da economia nacional” (SANTA CATARINA, 1927).

As disciplinas de Psicologia e Pedagogia foram consideradas fundamentais para desenvolver o conhecimento pedagógico. A pedagogia já existia no currículo da Escola Normal antes da reforma, mas foi reestruturada a partir dos preceitos da modernidade. Foi denominada de ‘Noções indispensáveis de Psicologia e Pedagogia’, e “[...] deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do(a) moderno(a) professor(a), proporcionando-lhe o conhecimento sobre a organização e direção das escolas” (AURAS, 2008, p. 173).

O embasamento teórico que norteava os trabalhos nessas disciplinas estava fundamentado na teoria pestalozziana¹¹³, considerada moderna para o início do século XX no Brasil e muito difundida na educação paulistana. Spencer afirma que,

[...] a educação de qualquer gênero deve principiar desde o berço. Quem quer que tenham observado com alguma atenção, o olhar vago e contemplativo da criança para os objetos que a cercam, sabe perfeitamente que a sua educação começa logo [...] (1888, p. 129).

O método da lição das coisas ou intuitivo foi o fundamento da reforma de Orestes Guimarães.

¹¹³No livro de Herbert Spencer (1888), intitulado Educação Intelectual, Moral e Physica, nas páginas 117 a 128 estão expostos de maneira resumida os princípios de Pestalozzi para a educação.

A reforma de ensino do ano de 1911 “[...] reorganizou administrativa e pedagogicamente as escolas públicas catarinenses” (FIORI, 1991, p. 87). Dessa maneira, foi reestruturado o ensino primário e alterada a maneira de contratação dos professores – dando preferências aos normalistas e estabelecendo que as contratações somente seriam efetivadas mediante concurso.

A reestruturação da Escola Normal também contou com a alteração do regulamento e do programa de admissão ao curso. Para resolver [a questão/o problema da] formação de professores no interior do Estado, foram criadas as Escolas Complementares a partir da criação dos Grupos Escolares.

3.3 A INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A reforma de 1911 inovou ao criar as modalidades de Escolas Reunidas e as Escolas Complementares. Em 1911, foi aprovado o Decreto nº 604, de 18 de julho, com a votação da Lei nº 890, de 17 de agosto, que implantou a modalidade das Escolas Complementares para formar professores para as escolas de instrução primária, com o objetivo de facilitar o acesso dos candidatos que não tinham condições de se deslocar ou se manter na capital. Na opinião do Governador Vidal José de Oliveira Ramos, essa modalidade visa facilitar o acesso à formação profissional, uma vez que as dificuldades poderiam resultar em “[...] ficarem inaproveitadas decididas vocações para aquele nobre sacerdócio” (SANTA CATARINA, 1911, p. 04).

As Escolas Complementares inicialmente foram criadas em centros urbanos onde estavam instalados os Grupos Escolares, pois eram direcionadas “[...] aos egressos dos grupos escolares, devendo funcionar nos seus prédios e ter como mestres os próprios professores dos grupos [...]” (AURAS; DALLABRIDA, 2011, p. 70). Assim, essas escolas não eram acessíveis à maioria das regiões do Estado, pois o número de grupos escolares era insignificante. O curso teve a duração de três anos; após este período, os alunos poderiam acessar o último ano da Escola Normal.

As escolas Complementares, com a disciplina interna semelhante a dos grupos escolares, tem por fim desenvolver gradativamente o ensino dado naqueles estabelecimentos. É um complemento indispensável para o levantamento da instrução popular, e sua difusão e localização pelos diversos centros do interior do Estado é uma obra meritória (SANTA CATARINA, 1912, p. 69).

As escolas complementares tornaram-se uma maneira, mesmo que lenta, de interiorizar a formação dos professores e “[...] facilitar a habilitação dos candidatos [...]” (SANTA CATARINA, 1911, p. 05). O programa “[...] constará das mesmas matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal menos psychologia” (SANTA CATARINA, 1911, p. 06). As escolas teriam o seguinte currículo:

Quadro 7 – Disciplinas do programa das Escolas Normais.

ANO	MATÉRIA
1º ano	Português, francês, alemão, aritmética, geografia, ginastica, desenho, música, trabalhos.
2º ano	Português, francês, alemão, aritmética, geografia, ginastica, desenho, música, trabalhos.
3º ano	Português, francês, alemão, aritmética, história do Brasil, princípios de história natural, geometria plana, desenho, música, ginastica.

Fonte: Elaborado a partir das informações do regulamento das Escolas Complementares (SANTA CATARINA, 1911).

O art. 5º do Regulamento definiu que “[...] o ensino Complementar será ministrado por quatro professores inclusive o diretor, e as matérias serão distribuídas por entre os mesmos de acordo com as respectivas aptidões” (SANTA CATARINA, 1911, p. 07). A estrutura física da Escola Complementar seria a mesma dos Grupos Escolares e os recursos humanos seriam compostos por um diretor, quatro professores, um servente e um porteiro.

Na medida em que o projeto republicano avançava, a instrução pública seguia sendo reformada. Na opinião de Auras,

O Estado tomava para si a responsabilidade de formar um ‘professor nacional’ apto não apenas para ensinar a ler e escrever como fazia o antigo mestre-escola, mas capaz de desenvolver nas crianças, especialmente das classes populares, os valores e significados relacionados à ideologia republicana, ao mundo do trabalho e as suas reivindicações; um professor capaz de retirar as classes populares da ignorância, consideradas sinônimo de miséria e turbulência, desordem e, muito particularmente de servilidade, entendida como a adesão das massas às ‘ideologias dos revoltosos’, mormente o anarquismo e o socialismo, tidos como principais fontes de instabilidade política e econômica (2008, p. 147-148).

A tarefa assumida pelo Estado teria êxito se houvesse um controle efetivo das ações empreendidas no âmbito da educação. Diante disso, a reforma também estruturou os serviços de inspeção. O Inspetor Geral do Ensino era a função exercida por Orestes Guimarães, sendo auxiliado pelos Inspectores Escolares – que, por sua vez, eram auxiliados pelos Chefes Escolares, estes presentes nos municípios.

Embora o modelo de instrução fosse pautado na modernização liberal, para Fiori, “A ação administrativa e muito da ação pedagógica das escolas de então, nada tinham de cunho liberal” (1991, p. 97). A autora se referiu à centralização das decisões na pessoa do Inspetor. O controle da frequência, da aplicação das recomendações pedagógicas e administrativas e do uso da língua nacional eram aspectos controlados efetivamente.

Há, ainda, que referenciar no relato de 1911, a menção ao clientelismo político. Este assunto foi recorrente nos relatórios desde os tempos do Império. A educação foi um espaço em que se desenvolveram práticas clientelistas apontadas como um entrave causador das dificuldades no âmbito da instrução.

Infelizmente nem todos os Chefes Escolares cumprem com a exatidão que seria para desejar os deveres inerentes a tais cargos. A maior parte deles, ou por incompreensão dos benefícios que a fiscalização das escolas traria à instrução pública, ou porque não pode forrar-se às contingências partidárias do meio onde quase sempre são influências políticas, ou ainda, pelos encomodos de uma função não remunerada, limita-se a dar aos professores o atestado de exercício, que não fiscalizaram, para que possam receber vencimentos (SANTA CATARINA, 1911, p. 72).

Após ter implantado a reforma, Orestes Guimarães acompanhou a implantação diretamente, estando grande parte do seu tempo em viagens, principalmente assessorando os municípios na implantação dos grupos escolares.

Em 1914, Orestes Guimarães elaborou uma síntese do seu trabalho frente à educação catarinense e chamou a sua gestão de “[...] fecunda e patriótica gestão administrativa iniciada em 28 de setembro de 1910” (SANTA CATARINA, 1914, p. 114). Resgatou os motivos que levaram à reforma, a saber: falta de métodos adequados; falta de capacitação profissional dos professores; a adoção de processos incompatíveis com o desenvolvimento mental das crianças; e a absoluta falta de fiscalização técnica. Com relação ao método, constatou que era baseado na decoração de compêndios e que esta maneira de aprender já estava condenada.

Apontou para a necessidade de uma educação melhor para receber os imigrantes.

[...] numa democracia nova como a brasileira, que de braços abertos recebe anualmente milhares e milhares de imigrantes de todas as nações e nas quais estes recebem pelo menos uma instrução primária bastante desenvolvida, uma educação nacional acurada, não é lícito preparar os seus filhos no regime de ler, escrever e contar (SANTA CATARINA, 1914, p. 117).

Santa Catarina possuía um número considerável de analfabetos, fator que levou a reforma da educação a começar pela Escola Normal, considerando a importância da formação dos professores para equacionar esse problema. No decorrer da reforma, foram tomadas as seguintes medidas: exame de suficiência ou de admissão; distribuição de matérias e desdobramento de outras; criação e provimento da cadeira de noções de psicologia aplicada ao ensino e pedagogia como matérias indispensáveis para quem vai ensinar; estabelecimento do ensino do alemão durante todo o curso, entendendo que o domínio desta língua e do vernáculo pode levar o professor a se comunicar com os alunos; reformulação do ensino de francês, sendo o mesmo somente para que o professor possa fazer fáceis traduções; estabelecimento do número de faltas, entendendo a assiduidade como um dever do aluno; idade mínima para mulheres (14 anos) e para homens (16 anos) de acordo com o desenvolvimento mental; supressão dos exames vagos, entendendo que o curso é obrigatório para o magistério; supressão das sabatinas que eram marcadas com 48 horas de antecedência; reforma completa do programa de ensino; reforma do horário, aumentando o número de aulas ministradas no decorrer do ano (SANTA CATARINA, 1914, p. 124-126).

Com essas medidas, a Escola Normal foi sendo remodelada. No Estado tinha uma única Escola Normal até 1933, localizada na capital. Tal fato dificultava a presença de professores capacitados nas escolas do interior do Estado. Os normalistas também sofriam redução dos vencimentos sempre que passavam das cidades para as vilas e para os povoados – outro fator que afastava os candidatos à vaga nas escolas isoladas. Na tentativa de sanar essa dificuldade, foram sendo criadas as Escolas Complementares para formar os professores que iriam atuar no interior do Estado.

Em boa hora, pois, como me parece, obrou V. Exa. Creando as Escolas Complementares, as quaes, elevando o nível de ensino nas diversas zonas de interior do Estado, ainda constituem uma escada de fácil acesso à Escola Normal, em virtude das prerrogativas que ellas concedem aos seus diplomados. Ellas recolherão dos diversos pontos do Estado os aspirantes ao magistério e os encaminharão para o viveiro commum, a Escola Normal, depois de um preparo conveniente (SANTA CATARINA, 1914, p. 129).

Além da formação para as Escolas Normais e Complementares, em Santa Catarina, os professores também eram preparados para ocupar as vagas [em que locais / ou quais vagas] através da equiparação dos ginasianos aos normalistas, após

seis meses de prática nos grupos escolares e do aproveitamento dos normalistas diplomados por qualquer Escola Normal do país.

Antes da reforma de 1911, havia somente exames vagos, que eram mais fáceis, pois não precisava estudar por três anos e forneciam certificado de normalista. A reforma criou a equiparação das escolas particulares com o curso complementar. Para a equiparação era necessário: a) funcionar em local onde existisse o grupo escolar; b) ter mais de 100 alunos frequentes; c) sujeitar-se à fiscalização do governo por intermédio dos inspetores escolares; d) lecionar gratuitamente pelo menos 10 anos (SANTA CATARINA, 1911).

Em 1918, Santa Catarina foi acometida por uma epidemia de “[...] influenza, denominada hespanhola [...]” (SANTA CATARINA, 1919, p. 27), levando o Estado a uma tomada de atitudes na área da saúde¹¹⁴. Nesse mesmo período, no âmbito da instrução pública, o ensino de higiene foi inserido como uma cadeira na Escola Normal. Na saúde, o governo reorganizou a Diretoria de Higiene, intervindo diretamente nas residências com orientação sobre os princípios de higiene. Essa intervenção da diretoria de higiene iria se coadunar com as orientações nas escolas.

Neckel fala das mudanças nas práticas em relação ao higienismo, o que justifica a criação de uma cadeira no Curso Normal.

As várias medidas e discursos higienistas apontam para novas formas de intervenção e controle social. Seus investimentos indicam a superação dos meios baseados na repressão e no controle momentâneo dos focos de insalubridade, para práticas reguladoras do perigo social, que, pela ação contínua, afirmaria um controle mais efetivo sobre as doenças e condições de saúde da população (2003, p. 71).

¹¹⁴ Observado o primeiro caso em 13 de Outubro, em poucos dias, revestindo francamente o caracter pandêmico, a irreprimível moléstia se propagou com uma diffusão nunca vista, por todos os municípios do litoral, occupando em pouco tempo, numa celeridade impressionante, todo o território do Estado, atacando a cerca de metade de sua população. Para regularidade dos serviços então creados teve o Governo de mandar installar treze hospitaes provisórios, sendo dois nesta Capital, dois em cada uma das cidades de Itajahy, Laguna, Tubarão; dois na villa de Orleans, e um em cada um dos seguintes lugares: Mafra, Canoinhas e Imbituba; de contractar, para servirem em diversos pontos dezesseis médicos, dois doutorandos, três pharmaceuticos, onze práticos de pharmacia, treze enfermeiros e uma Irma de Caridade; de crear onze postos de assistência e auxiliar materialmente a vários outros, além de soccorrer pecuniariamente aos municípios de Porto União, Campos Novos, Canoinhas, Cruzeiro, Mafra, Lages S. Joaquim, S. Bento, Blumenau, Campo Alegre, Lages, Itajahy, Porto Bello, Camboriú, Tijucas, Nova Trento, S. José, Palhoça, Florianópolis, Laguna, Tubarão, Orleans, Jaguaruna e Araranguá (SANTA CATARINA, 1919, p. 28).

Em 1919, na gestão do Governo Hercílio Pedro da Luz, através do decreto nº 1.205, o Curso Normal passou de três para quatro anos de duração. Com as alterações, a intenção foi

[...] estabelecer perfeita ligação entre as matérias estudadas e o programma dos estabelecimentos de ensino primário, acrescentando-se, por isso, noções de educação cívica ao programma de pedagogia e pontos de hygiene a cadeira de história natural (SANTA CATARINA, 1919, p. 32).

Por ocasião da reforma do Curso Normal, foi alterado, também, o regimento das Escolas Complementares. Segundo os dados do governo, 62% dos alunos do terceiro ano, da Escola Normal, eram provenientes das Complementares. No ano de 1918, essas escolas atendiam 277 alunos. Após as mudanças,

[...] terão os complementaristas que frequentar-a durante dois anos, o que tem a apreciável vantagem de dar mais unidade ao ensino dos professorandos e de corrigir, com melhores resultados, alguma falha existente numa ou noutra Escola Complementar (SANTA CATARINA, 1919, p. 32).

Para o governo, qualquer mudança que necessitasse aumentar a despesa, principalmente com contratação de professores, não era possível devido à escassez de recursos.

A escola normal passou a fazer parte das instituições que deveriam estabelecer e propagar novos códigos de conduta social. A disciplina responsável pelos conteúdos que desenvolveriam no cidadão republicano o amor à pátria e à ciência de seus deveres passou a denominar-se, em 1919, cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica.

Em 1924, pelo Decreto-Lei nº 1.448, de 29 de fevereiro, novamente a formação de professores passou por uma reforma, sendo introduzidas modificações no programa das escolas complementares e reorganizações da escola normal, bem como a condução dos trabalhos em sede própria na Escola Normal da Capital. Nessa reforma, a Escola Normal deveria manter três cursos, conforme o Art. 1º, da referida Lei: “Fica reorganizada a Escola Normal, que terá, além do curso de professores, que é franqueado aos dois sexos, um curso de ciências e letras destinado ao sexo feminino e um curso profissional, também, exclusivo para o mesmo sexo (SANTA CATARINA, 1924, p. 09). Após esta Lei, as mulheres tiveram mais opções para sua formação profissional.

O ano de 1927 é marcado pelo centenário da primeira Lei da Instrução Pública no Brasil. Para comemorar esse marco, são realizados movimentos e conferências educacionais em diversos Estados. Em Santa Catarina, o Governador Adolfo Konder¹¹⁵ (1884-1956) convocou a Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em Florianópolis, nos meses de julho e agosto. Na pauta do evento, foram apresentadas 44 teses de professores e intelectuais com o objetivo de discutir assuntos importantes e de relevância para a educação, dentre as quais, aquelas relacionadas à Escola Normal. Para Thomé, “A palavra de ordem naquela ocasião era ‘educação nova’, ou seja, a escola ativa, vinculada à vida do estudante e não às páginas do livro ou da tradição escolar” (2002, p. 40).

Em 1928 são aprovadas diversas leis que interferiram na educação. O Decreto nº 2176, de 22 de junho, aprovou várias normas sobre a Instrução Pública. A criação dos Decretos nº 2.176, de 22 de junho, e Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928, aconteceu após medidas que foram debatidas na Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário em Santa Catarina, que ocorreu do dia 29 de julho a 10 de agosto de 1927. Foram elaboradas a revisão do programa, a redução dos conteúdos e a oficialização do método analítico para ensino da leitura nos grupos escolares. Também, houve a adoção de métodos mais práticos para ensinar os diferentes conteúdos. Mas estas alterações não se constituíram numa reforma. O movimento no âmbito da educação neste período preparou o caminho para as mudanças que ocorreram a partir de 1930.

3.4 AS ESCOLAS NORMAIS EM SANTA CATARINA APÓS 1930

Santa Catarina, no ano de 1929, possuía as seguintes instituições de ensino.

Quadro 8 – Modalidades educacionais em Santa Catarina.

01	Instituto Polytecnico
01	Instituto Comercial
02	Gymnasios
03	Escolas Normaes
01	Curso de Letras
15	Escolas Complementares
12	Grupos Escolares de Primeira Classe
12	Grupos Escolares de Segunda Classe
54	Escolas Isoladas Urbanas
561	Escolas Isoladas Rurais

¹¹⁵ Adolpho Konder foi governador de Santa Catarina de 1926 a 1930.

04	Escolas Nocturnas
180	Escolas Municipaes
282	Escolas Particulares

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, retirados da Mensagem (1929, p. 65).

Segundo Fiori, “considera-se que a reforma educacional do Governo Vidal José de Oliveira Ramos, coordenada por Orestes Guimarães, manteve os aspectos básicos de sua estrutura até o ano de 1935” (1991, p. 121). Após a morte do Professor Orestes Guimarães, em 1931, a educação catarinense esteve a cargo de três professores Inspectores Escolares: Luiz Trindade e João dos Santos Areão, integrantes da equipe de Orestes Guimarães; e Elpídio Barbosa, com carreira na área da educação. Ora um, ora outro, a educação estava sempre sob a responsabilidade de um deles. Eram conhecidos como a “Santíssima Trindade” em educação. A partir de então, ocorreram alterações na filosofia e na política educacional do Estado, sendo realizada uma nova reforma na educação. Por esta mudança ter sido conduzida pelo professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, ficou conhecida como Reforma Trindade.

Na década de 1930, o contexto político, econômico e social mudou no Brasil e, conseqüentemente, em Santa Catarina. À escola, cabia formar não mais o cidadão republicano, mas o cidadão nacionalista, além de carrear os ideais do governo de Getúlio Vargas – que havia chegado ao poder por meios impositivos, ocasionando uma nova conjuntura educacional como reflexo do projeto político, econômico e social, inserido no nacional desenvolvimentista, para o qual a educação teve importância fundamental. O próprio Getúlio Vargas, em mensagem apresentada à Assembleia Constituinte, no ato de sua instalação em 1933, fez uma referência ao ensino primário:

Devemos repetir que educar não consiste somente em ensinar a ler. O analfabetismo é o estigma de ignorância, mas a simples aprendizagem do alfabeto não basta para destruir a ignorância. A massa de analfabetos, peso morto para o progresso da nação, constitui mácula que nos deve envergonhar. É preciso confessá-lo corajosamente, toda vez que se apresentar ocasião. Cumpre fazê-lo aqui, não para recriminar inutilmente, mas apenas para nos convenceremos de que o ensino é matéria de salvação pública (BRASIL, 1933).

A compreensão do contexto político, econômico e social que envolveu a educação, bem como, as relações mediadas pela legislação estadual em consonância com a esfera nacional, é imprescindível para situar as escolas normais e a formação de professores no âmbito dos projetos de desenvolvimento e modernização da sociedade capitalista e da materialização de suas propostas.

A educação catarinense, após a década de 1930, principalmente, esteve determinada pela realidade nacional, como no caso do projeto de nacionalização, ou ainda, tomando como inspiração modelos pedagógicos paulistas¹¹⁶, considerados modernos e inovadores para a educação. Cabe ressaltar que Santa Catarina difere de São Paulo, quando consideradas as características econômicas, mas guarda as particularidades históricas que remontam ao período Imperial. Segundo Goularti Filho,

O salto que a economia catarinense dá nos anos de 1930 e 1940 em larga medida é explicado pela forte inserção que o Estado teve na economia nacional, principalmente na paulista, que estava num processo acelerado de formação de um parque industrial integrado. Os estados que estavam mais próximos da economia e que tinham estruturas socioeconômicas mais avançadas do que a das antigas regiões produtoras, rapidamente se ajustaram às demandas paulistas pós – 1930 (2016, p. 122).

A vantagem catarinense estava (mesmo incipiente) na indústria do vestuário desenvolvida em Blumenau e região; e, na indústria alimentar, por ser uma das características iniciadas com a imigração europeia, centrada na pequena propriedade de produção de alimentos. Eram produtos de primeira necessidade e que em São Paulo tinham demanda de consumo. Isso não significava que a economia estivesse baseada somente nessas indústrias. Há que ressaltar que havia, também, a indústria do carvão na região sul e o parque da erva mate e da pasta mecânica em Joinville, que impulsionavam a economia catarinense.

As relações que ocorrem entre a economia, a política e a sociedade, e destas com a educação, nem sempre são percebidas de maneira simples. Os contextos que envolveram as escolas normais e a formação de professores em Santa Catarina não foram lineares, e, para a compreensão da totalidade, é preciso entender a relação ocorrida entre partes envolvidas. Dito de outra maneira, é necessário aclarar como as instituições de formação de professores de Mafra se relacionaram com a sociedade catarinense em meio aos conflitos e tensões.

A precariedade da educação catarinense, desde o início da república, foi justificada pelo desconhecimento da importância da educação e, principalmente, pelo despreparo dos professores. Para acentuar a importância da educação, com o objetivo de construir uma sociedade moderna e de acordo com as necessidades do sistema capitalista industrial, era necessário levar a população a entender que a

¹¹⁶ Santa Catarina já tomou como base o modelo paulista para a reforma de Orestes Guimarães em 1911.

escolarização poderia trazer oportunidades e progressos. Nesse processo se insere o professor, que precisaria de habilidades para trabalhar com a nova realidade.

No entendimento do Governo Nacional, a educação era mais relevante do que somente alfabetizar. Getúlio Vargas, quando, ainda no governo provisório, falou ao Congresso sobre a educação:

Existem iniciativas parciais em alguns Estados, embora incompletas e sem sistematização. Quanto ao mais, permanecemos no domínio ideológico das companhias pró-alfabetização, de resultados falhos, pois o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter (BRASIL, 1933).

A percepção da escola como um instrumento capaz de moldar o caráter e contribuir com os projetos econômicos levou o Estado, através de seus representantes, a assumir uma postura de poder e controle sobre a educação – e as estratégias passavam pela formação dos professores, para que cumprissem a tarefa com a dedicação de um “sacerdócio” e sob controle, como cativos, diante de relatórios e supervisão.

As escolas normais deveriam levar os professores à compreensão de sua função social diante do Estado, assumindo os ideais do projeto do governo. A conduta do professor deveria estar refletida no aluno. Características como docilidade, obediência e submissão faziam parte das condutas de civilidade que a escola buscava. Assim, as escolas normais assumiram importância nos projetos de governos.

A exigência de trabalhadores qualificados passou a ser uma obrigatoriedade para a sociedade, cada vez mais desenvolvida e industrializada, fator que exigiu a escola pública e gratuita. A educação, para se adaptar às novas exigências, teve que ser reformada. As recorrentes reformas que ocorreram na educação foram fruto das transformações que foram se sucedendo ao longo do tempo. A década de 1930 era um dos momentos em que a sociedade passava de agrária-exportadora para urbano-industrial.

As exigências relacionadas à educação exigiam esforços e investimentos. Até 1934, não havia uma determinação de percentuais a serem aplicados na instrução pública. Somente na Constituição desse mesmo ano, no Art. 156, foram demarcados os percentuais que deveriam ser aplicados.

Art. 156 - A união, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e Municípios e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, a manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo Único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934).

Além de legalizar os investimentos em educação, a Constituição de 1934 também direcionou, segundo Cury, “[...] maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios” (2000, p. 573). A Constituinte (1934) foi realizada no governo de Getúlio Vargas, e representou o novo momento político e econômico brasileiro. Com a ascensão ao governo de Nereu Ramos em Santa Catarina, a concepção era de que a educação seria uma espécie de salvacionismo para alguns dos principais problemas da sociedade, e, principalmente, para preparar, não mais o cidadão republicano, mas o cidadão urbano-industrial.

Santa Catarina, assim como outros Estados, passou a expressar a necessidade de aproximar a educação aos anseios do mercado de trabalho, que desejava um homem com formação de “cidadão e trabalhador”. A reforma realizada pelo Professor Orestes Guimarães, em 1911, foi considerada uma base para envolver a sociedade escolar catarinense com os modernos processos pedagógicos.

[...]ao eleger a educação escolar como o campo de ação política e como instrumento de regeneração da nação, o faz para enquadrar, moldar, adaptar amplos setores da população aos ideais de progresso e de civilização avalizados pela história dos países ‘mais avançados’, leia-se aos imperativos da lógica capitalista (AURAS, 2008, p. 75).

A reforma subsequente, denominada Reforma Trindade, realizada em 1935, foi coordenada pelo Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, Diretor da Instrução Pública no Estado. O Decreto-Lei nº 713, de 05 de janeiro de 1935, legalizou a reforma, alterando o funcionamento da educação no Estado. Segundo Fiori (1991), esta reforma teve inspiração nas Diretrizes do VI Congresso de Educação e influência do Sistema de Ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo em 1928, em São Paulo. Esta reforma buscou ajustar as instituições aos novos modos de governar de maneira centralizada. No art. 15, a Lei nº 713, de 05 de janeiro de 1935, determina que: “Os Institutos de Educação abrangerão: Jardim de Infância; Grupo

Escolar; Escola Isolada (tipo rural), Escola Normal Primária; Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior vocacional” (SANTA CATARINA, 1935, p. 06).

Foi nesse período que a Escola Normal Complementar passou à Escola Normal Primária, mantendo os três anos de duração com objetivo de preparar professores para as escolas isoladas rurais.

No Art. 5º - As atuais Escolas Complementares passam a ser denominadas de Escolas Normais Primárias, com o fim de prepararem professores para as zonas rurais, contendo um curso de, até então três anos.

Art. 6º - No I ano dos referidos estabelecimentos será adotado o atual programa do primeiro ano das Escolas Complementares; no segundo e no terceiro ano serão adotados os Programas da primeira e segunda série do Colégio Pedro II;

Parágrafo Único - Além das matérias acima especificadas serão lecionadas breves noções de pedagogia, psicologia e agricultura.

Art. 7º - As Escolas Normais Primárias continuarão a se regerem pelos regulamentos em vigor até a elaboração do Código de Educação do Estado (SANTA CATARINA, 1935, p. 02).

Entre as principais mudanças introduzidas com a nova legislação, destacam-se o aperfeiçoamento dos professores, a nova organização do Instituto de Educação. Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação, a partir de uma organização que teve como objetivo “[...] a formação técnica para o magistério” (SANTA CATARINA, Lei nº 713 – Art. 14, 1935). De acordo com o Art. 15, da Lei nº 713, “Os Institutos de Educação abrangerão: Jardim de Infância; Grupo Escolar; Escola Isolada (tipo rural), Escola Normal Primária; Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior vocacional” (SANTA CATARINA, 1935, p. 6).

Conforme o Decreto de 1935, as escolas normais primárias, com um curso de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas rurais (antigas escolas complementares).

Os Institutos englobaram todas as modalidades de educação, incluindo a Escola Normal Superior Vocacional. A reforma articulou o acesso à Escola Normal Secundária somente a quem houvesse concluído a Escola Normal Primária. O mesmo ocorria com a Escola Normal Superior Vocacional, cujo acesso se daria com a conclusão da escola Normal Secundária ou com certificado do Colégio Pedro II, ou a ele, equiparado. Os Ginasianos também poderiam ter acesso a ela, mediante apresentação de requerimento e certificados de cursos.

O acesso à matrícula se daria mediante comprovação do curso primário em Grupo Escolar ou Equiparada e, para quem não tivesse o curso primário, seria

realizado o exame de admissão. No artigo 11 da referida lei, constam as disciplinas a serem ofertadas durante os três anos do curso, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Disciplinas das Escolas Normais Primárias em 1935.

1º ANO	Aulas Semanais	2º ANO (1º Ano do Pedro II)	Aulas Semanais	3º ANO (2º ano do Pedro II)	Aulas Semanais
Português	04	Português	04	Português	04
Aritmética	03	Francês	03	Francês	03
Geografia do Estado	03	Geometria	01	Alemão (Inglês)	02
História do Brasil	03	Álgebra	02	Geometria	02
Desenho	03	Aritmética	03	Aritmética e Álgebra	03
Música	03	Geografia	04	Geografia	02
Trabalhos	03	História da Civilização	02	História da Civilização	02
Educação Física	03	Ciências Físicas e Naturais	02	Ciências Físicas e Naturais	03
	Total: 25 horas	Desenho	03	Agricultura	02
		Música	02	Noções de Pedagogia e Psicologia	02
		Trabalhos	02	Desenho	01
		Educação Física	02	Música	01
			Total: 30 horas	Trabalhos	01
				Educação Física	01
					Total: 30 horas

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no Decreto nº 713 de 05 de janeiro de 1935.

A reforma de 1935, sintonizada com os principais centros urbanos do país, teve a influência da Pedagogia da Escola Nova – que, à época, representava a adoção pela educação dos avanços da psicologia, biologia e sociologia. O cientificismo, a psicologia, a sociologia e a biologia representavam a inovação na escola.

As Escolas Normais Primárias estavam alinhadas, programaticamente, ao Colégio Pedro II, e foram acrescentadas das disciplinas de Noções de Pedagogia, Psicologia e Agricultura. As Escolas Normais Secundárias tinham a duração de três anos e o programa, também, estava alinhado ao Colégio Pedro II, adotando os programas da 3ª, 4ª e 5ª séries, com a finalidade de fornecer sólido preparo aos que pretendiam se dedicar ao magistério (SANTA CATARINA, 1935).

A reforma criou uma terceira modalidade, denominada de Escola Normal Vocacional e direcionada “[...] ao preparo exclusivo dos professores para as diversas modalidades do ensino” (SANTA CATARINA, 1935, p. 2 Art. 17). Com dois anos de

duração, a matrícula estava condicionada “[...] aos alunos que tenham terminado o curso das Escolas Normais Secundárias ou aos candidatos que exibirem certificado de conclusão da quinta série do Colégio Pedro II ou Colégios a ele equiparados” (SANTA CATARINA, 1935, p. 2, Art. 19). Quanto às escolas da iniciativa privada, deveriam seguir as mesmas recomendações válidas para as escolas públicas. Os Institutos de Educação públicos eram dois, localizados em Florianópolis e Lages; e quatro particulares, equiparados aos oficiais.

No contexto da reforma de 1935, ainda se abriram as oportunidades para as iniciativas particulares.

Conta o Estado atualmente duas escolas normais secundárias oficiais, transformadas em Institutos de Educação, uma nesta Capital e outra em Lages, além de quatro particulares equiparadas, uma nesta Capital, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos em Porto União, a terceira anexa ao Colégio Aurora em Caçador, e a quarta ao Colégio Coração de Jesus em Canoinhas (SANTA CATARINA, 1936, p. 12).

A reforma de 1935 estava alinhada com as estratégias nacionais para a educação. No interior do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criada uma Diretoria Nacional de Educação, através do Decreto nº 24.439, de 21 de junho de 1934, e, nas palavras de Getúlio Vargas ao Congresso Representativo, tinha as seguintes funções:

[...] exame das condições materiais e didáticas dos educandários, às questões ligadas à formação e recrutamento do professorado, à organização e revisão dos programas de ensino, à elaboração de testes para os cursos secundários e comerciais e à fiscalização dos processos educativos, em todo o país [...] (BRASIL, 1935).

As funções da Diretoria Nacional levaram os Estados a realizarem reformas para ajustar suas ações às determinações nacionais. Dessa forma, deixou de existir a diretoria de Instrução Pública, sendo criado o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Estado do Interior e Justiça e constituído do Instituto de Educação e das subdiretorias.

Na Mensagem que o Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentou à Assembleia Legislativa, em 16 de julho de 1936, o ensino catarinense apresentava os seguintes dados:

Quadro 10 – Dados da educação em Santa Catarina no ano de 1936.

Número de Escola	Modalidade	Matrícula	Frequência
818	Escolas Isoladas Estaduais	45.621	33.957
564	Escolas Municipais	23.164	17.369
610	Escolas Particulares Fiscalizadas e Subvencionadas	25.200	20.824
49	Grupos Escolares	13.056	9.889
41	Escolas Normais Primárias	1.770	1.420
	Total	108.811	83.459

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Mensagem do Governo (1936, p. 05.)

O Relatório de 1936 apresentou uma relação dos investimentos em educação no Estado catarinense ao longo de uma década, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 – Percentual de investimento em educação e número de escolas.

Ano	% Investido	Nº de Escolas	Matrículas
1925	15,5%	385	33.225
1926	16,3%	589	34.491
1927	13,6%	626	36.961
1928	12,3%	673	40.361
1929	12,8%	730	46.786
1930	13,5%	755	48.225
1931	15,7%	778	49.412
1932	16,2%	770	51.728
1933	16,3%	779	55.812
1934	20,3%	865	58.729
1935	23,5%	892	60.447
1936	24,03%	953	68.861
1937	24,5%		

Fonte: Santa Catarina (1936, p. 130)

3.5 O ESTADO NOVO EM SANTA CATARINA

No final da década de 1930, ocorre a implantação do Estado Novo¹¹⁷. Para Fiori, este acontecimento coloca fim na fase de nacionalização, de perspectiva liberal, tal como preconizado por Orestes Guimarães em 1911: “[...] estabeleceu-se um estilo de escola que transmitia uma conotação de ‘assimilação coercitiva’” (FIORI, 1991, p. 135). A Constituição de 1937 foi outorgada por Getúlio Vargas e lhe conferia poderes autoritários e centralistas. O fato de ter assumido o poder por vias não democráticas, fez com que fossem estabelecidas normas para a educação, que contribuíram para legitimar o novo momento político e econômico pelo qual o Brasil estava passando.

¹¹⁷ O chamado Estado Novo representou um regime político unitário e autoritário. As concepções sociais e políticas então correntes davam especial ênfase à unidade nacional; e a escola passou a ser considerada um decisivo fator na obtenção dessa decantada unidade (FIORI, 1991, p. 134).

As Reformas Educacionais realizadas em diferentes regiões, no decorrer da década de 1920¹¹⁸, criaram as bases para que, na década de 1930, se concretizasse o projeto da Escola Nova. Materializados no documento conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado no Brasil em 1932. Santa Catarina, no decorrer da década de 1930, viveu sob o entusiasmo da Escola Nova e as investidas do tradicionalismo.

[...] havia uma polêmica entre as concepções da escola nova e da escola tradicional. A escola tradicional intelectualista costumava ser caracterizada pelo fato do professor desempenhar o papel de agente ativo do ensino e o aluno, o passivo; a disciplina ser exagerada e endossar métodos de memorização que desenvolviam nos alunos comportamentos automatizados. Já para a escola nova, a disciplina deveria ser natural e espontânea, a escola respeitar a individualidade do aluno e este ser o agente do ensino (FIORI, 1991, p. 125).

Porém o projeto da Escola Nova no Estado de Santa Catarina apenas impôs-se, oficialmente, a partir do Decreto Lei nº 298/1946, com 14 anos de atraso, quando os rumos da educação no Brasil já estavam se aproximando do tecnicismo. Saviani auxilia no entendimento das concepções educacionais desse período no Brasil:

Se o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna (SAVIANI, 2007, p. 299).

O fechamento do regime político em 1937, pelo governo de Getúlio Vargas, repercutiu na política catarinense. O Estado estava desenvolvendo uma política de nacionalização desde 1919, em consonância com o governo nacional. Mas, as relações entre os catarinenses e os imigrantes, principalmente teuto-brasileiros, ficaram acirradas a partir de 1933, devido à “[...] intromissão das ditaduras fascistas, alemã e italiana, através de vários processos de escolarização das áreas de colonização, onde predominavam descendentes de imigrantes daqueles países” (PIAZZA, 1983, p. 649). As cidades catarinenses com grandes contingentes de imigrantes eram, ao mesmo tempo, um problema e uma solução, pois o Estado estava num processo de industrialização; e onde estavam localizados os imigrantes, este

¹¹⁸“O trabalho industrial começava a modificar muitas regiões, deslocando do campo para a cidade consideráveis grupos de população” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 22).

processo estava mais avançado – porém, constituíam-se num problema o excesso de escolas étnicas e a carência das escolas nacionais nesses locais.

Em consonância com o projeto nacional, o Governador Nereu Ramos editou Decretos-Lei que materializaram a política de nacionalização no Estado. O Decreto-Lei nº 35, de 13 de janeiro de 1938, proibia o uso de nomes estrangeiros em sedes ou núcleos de populações que se criassem e nos estabelecimentos escolares que recebiam subvenção. No contexto das ações nacionalistas, o governo editou o Decreto nº 88, de 31 de março de 1938, que “[...] estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no Estado” (SANTA CATARINA, 1938, p. 14). Nesse decreto, constavam 27 artigos que buscavam enquadrar as escolas particulares às normas do Estado, segundo os princípios do Estado Novo. Para garantir a execução das normas estabelecidas no decreto, foi criada a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, por meio do Decreto-Lei nº 124, de 18 de junho de 1938.

O Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938, proibia a circulação de revistas e livros em língua estrangeira, e, tornou legal o fechamento de escolas estrangeiras. A Lei nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, determinava que nas escolas de instrução primária somente fosse utilizada a língua portuguesa. A proibição da língua foi uma das mais severas políticas, que afetou a escola diretamente, pois os professores não conseguiam se comunicar com os alunos. A etnia alemã foi a que mais resistiu aos ditames da lei de nacionalização, não deixando de expressar o quanto tinha orgulho de suas origens. A ausência de escolas públicas nas regiões de imigração e o isolamento das colônias favoreciam que a cultura da língua e as escolas fossem mantidas entre os imigrantes.

Com a intervenção nas escolas criadas pelos imigrantes, Nereu Ramos ampliou a rede de escolas públicas do Estado. O Decreto-Lei nº 1.545, de 15 de agosto de 1939, instruiu os Secretários Estaduais de Educação à construção de escolas públicas nas áreas de colonização. A escola tinha uma tarefa no processo de nacionalização que consistia em socializar o ideário político e econômico, com base em princípios racionais e científicos. Para cumprir essa tarefa, a formação de professores teve lugar estratégico. Quem não cumpria com as determinações era enquadrado no Decreto-Lei nº 142, com base no Artigo 181 da Constituição, que autorizava o governo a fechar as escolas que não se adaptavam às determinações da lei de nacionalização.

No relatório de 1938, foram apresentados os dados referentes à educação no período de 1935 a 1937 no Estado. Os dados seguem na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de unidades escolares em SC nos anos de 1935 a 1937.

Estabelecimento	Nº de unidades Escolares.			Número de matrículas			Frequência		
	1935	1936	1937	1935	1936	1937	1935	1936	1937
Escolas Isoladas Estaduais	818	866	971	45.621	50.814	56.108	33.957	36.760	40.795
Escolas Isoladas Municipais	564	611	706	23.164	26.038	29.417	17.369	19.018	21.226
Escolas Part. Subvencionadas	610	636	661	25.500	26.335	27.490	20.824	20.823	21.578
Grupos Escolares	49	55	56	13.056	15.273	16.396	9.889	11.139	12.053
Escolas Normais Primárias	41	46	53	1.770	2.127	3.619	1.420	1.730	3.038
Total	2.082	2.214	2.447	108.811	120.587	133.030	83.459	89.470	98.690

Fonte: Santa Catarina (1938, p. 07).

Os dados demonstram que houve um aumento significativo no número de escolas isoladas, o que gerou uma demanda por professores formados. O crescimento menor se deu no âmbito das escolas particulares, o que pode ter sido ocasionado pelo aumento da presença do Estado na oferta de educação popular. A inclusão das disciplinas de psicologia e pedagogia no currículo das Escolas Normais Regionais, a partir da reforma de 1935, permite a inferência de que, os candidatos a professores, passaram a receber formação específica direcionada para a área de atuação. O número de alunos das Escolas Normais Primárias aumentou significativamente, demonstrando que esta modalidade de ensino para a formação de professores contribuiu para sanar a lacuna da falta de professores para as escolas isoladas.

O Governador Nereu Ramos, questionando a eficácia da reforma de 1935, fez considerações a respeito das modalidades educacionais, dentre as quais, a Escola Normal Regional. Por meio do Decreto-Lei nº 244, de 08 de dezembro de 1938, dá nova organização aos Grupos Escolares e ao Ensino Complementar:

- a) Considerando que as Escolas Normais Primárias, assim denominadas pelo Art. 5º, do Decreto nº 713, de 05 de janeiro de 1935, são na realidade, Cursos Complementares aos Grupos Escolares;
- b) Considerando que o programa do 1º ano dessas escolas é menos desenvolvido que o 4º ano dos Grupos Escolares, estabelecendo-se assim um hiato na continuidade da instrução do aluno;

- c) Considerando que a manutenção dessas classes, que constituem peso morto no sistema escolar, sobre acarretar perda de tempo ao aluno representa prejuízo econômico ao Estado;
- d) Considerando que as atuais escolas normais primárias não preenchem as formalidades de formadoras de professores, porque os alunos que a frequentam são crianças de dez a doze anos, sem a maturação mental necessária à assimilação de matérias básicas para o exercício do magistério tais como psicologia e pedagogia;
- e) Considerando que existem anomalias na organização dessas escolas, por isso que umas contam dois professores, outras três e algumas cinco, embora tenham elas o mesmo número de alunos;
- f) Considerando que havendo o Estado deficiência de professores normalistas em atividade, resulta disso super lotação de grande número de classes, em detrimento do ensino da higiene escolar e da produtividade dos professores, além de concorrer para a regência de classes por complementaristas ou leigos;
- g) Considerando que essa falta de professores normalistas ainda mais se acentuou com a matrícula dos que entraram no curso de Educação Física;
- h) Considerando, assim, que procede a reforma da organização e da distribuição das classes nos Grupos Escolares¹¹⁹, não só para melhor rendimento dos trabalhos dos professores em exercício, como para preenchimento, por normalistas, das classes desempenhadas por complementaristas;
- i) Considerando ainda a necessidade de modificar por arbitrária, a atual classificação dos Grupos Escolares, e bem assim de lhe regular as verbas de expediente e o número de empregados proporcionalmente as classes que possuem (SANTA CATARINA, Lei 244 de 08 de dezembro de 1938).

Pelo Decreto, o governador, a partir de um conjunto de justificativas, determina que não seriam mais criados cursos complementares, caso não houvesse o número mínimo de 30 alunos, e que seriam fechados aqueles que não tivessem este número. Com relação às Escolas Normais Primárias, estas sofreram alterações pelo Art. 1º, voltando à denominação de Curso Complementar. O § 1º definia que os cursos teriam duração de dois anos, e seriam moldados ao programa da primeira e da segunda série do Ginásio D. Pedro II. O § 2º determinava que as classes seriam regidas pelo diretor e pelos professores do Grupo Escolar, conforme o regulamento (SANTA CATARINA, 1938). Com esta lei, o governo economizou com recursos humanos, uma vez que professores foram demitidos. Também, para essa modalidade de oferta de ensino, não foi necessária estrutura própria, mas anexa aos grupos escolares. No conjunto de considerações que o Governador se utilizou para justificar as mudanças, uma frase pronunciada foi: “[...] que a manutenção dessas classes, que constituem um peso

¹¹⁹A partir de 1939, os grupos escolares foram classificados a partir do número de classes em quatro categorias: a) 1ª categoria (19 a 25 classes); b) 2ª categoria (13 a 18 classes); c) 3ª categoria (7 a 12 classes); Nas classes são compreendidas os cursos complementares. Será de quatro anos o curso dos grupos escolares. As classes do 1º, 2º e 3º anos terão uma só professora. O quarto ano do Grupo será dividido em 3 seções sendo: 1º - leitura, linguagem oral, linguagem escrita, desenho. 2ª - aritmética e noções de ciências; 3ª - geografia, história, educação cívica e trabalhos manuais. A Canto Orfeônico e a Educação Física passam a ser obrigatórios ao 4º ano. (SANTA CATARINA, 1939, p. 146).

morto no sistema escolar, sobre acarretar perda de tempo ao aluno representa prejuízo econômico ao Estado” (SANTA CATARINA, 1938).

No ano de 1938, também foi implantada a disciplina de Educação Física nas escolas, para a qual foi criada uma inspetoria específica para atuar de acordo com o Decreto-Lei nº 76, de 4 de março de 1938. Segundo Horta, a Educação Física, junto com a Educação Moral e o Canto Orfeônico, tornaram-se “[...] questões importantes na perspectiva de utilização da educação como instrumento a serviço da ideologia autoritária” (2012, p. 155). Foi publicado, também, o Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, que estimulava a Educação Física e o ensino de História e Geografia, dentre outros.

Em 1939, com o Decreto-Lei nº 306, de 2 de março, foram reformulados os Institutos de Educação que estavam localizados na capital, Florianópolis e em Lages, e a Escola Complementar passou a fazer parte do curso fundamental. Isso fez com que as escolas complementares perdessem sua característica de servir de escopo ou preparo para o magistério, sendo somente uma continuidade do primário. O ensino no Instituto de Educação, em face do Decreto nº 306, estabeleceu os cursos pré-primário em 3 anos e primário em 4 anos, fundamental em 5 anos e normal em 2 anos. A Escola Normal Primária e Secundária fundira-se no curso fundamental com o mesmo programa de cursos ginasiais. O superior vocacional, estipulado pelo Decreto 713, tornou-se o verdadeiro Curso Normal com as seguintes matérias: psicologia educacional e pedagogia, biologia educacional, sociologia educacional e história da educação; metodologia prática do ensino, língua e literatura vernácula (1939, p. 27).

Consta no capítulo VII da organização do Curso Normal:

Art. 32 – O ensino no Curso Normal será intensivo e, além das aulas teóricas e das de práticas pedagógicas constará de aulas de prática de laboratório, de investigação, de círculo de debates e discussões com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, bem como o hábito de reflexão e de exposição do pensamento (SANTA CATARINA, 1939, p. 34).

As disciplinas foram distribuídas nos dois grupos, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 – Disciplinas do Curso Normal em 1939

1ª seccção	Psicologia educacional. Pedagogia	1ª seccção	Desenho pedagógico
2ª seccção	Biologia educacional	2ª seccção	Música e Canto Orfeônico
3ª seccção	Sociologia educacional. História da Educação	3ª seccção	Trabalhos manuais para homens
4ª seccção	Metodologia e Prática de Ensino	4ª seccção	Trabalhos manuais para mulheres
5ª seccção	Língua e Literatura Vernácula	5ª seccção	Educação física para homens
			Educação física para mulheres

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir do Relatório de 1939 (p. 34).

Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 301¹²⁰, de 24 de fevereiro, ficaram estabelecidas as normas para a obrigatoriedade do ensino primário, e instituiu-se a quitação escolar¹²¹, além de criar o registro do censo escolar. No relatório de 1939, o Governador Nereu Ramos apresentou ao Presidente da República os dados sobre a educação no Estado, expondo o número de Cursos Complementares e a matrícula. Havia 49 Cursos Complementares, sendo 36 administrados pelo Estado, e, 13, pela iniciativa privada, e juntos possuíam 3.082 matrículas (SANTA CATARINA, 1939).

Estas são somente algumas das leis que foram fazendo a mediação entre o Estado e a sociedade. Para Fiori, no período de 1937 a 1945, “[...] a educação foi transformada em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos, e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento desses dispositivos de lei” (FIORI, 1991, p. 130).

Durante o período em que esteve em vigência o Plano de Nacionalização no Estado, a educação primária foi atingida em toda sua estrutura, ao passo que as discussões sobre a Pedagogia da Escola Nova estiveram confrontadas com a corrente conservadora. Havia no Estado duas correntes que estavam disseminadas no meio educacional. Uma delas pautava-se nos princípios da Escola Nova, e outra, nos princípios espiritualistas do catolicismo.

¹²⁰ SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939, que estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro do censo escolar. In: Coleção de decretos-leis de 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

¹²¹ Art. nº 20 da Lei 301 de 24 de fevereiro de 1939. “É instituída a quitação escolar, que consistirá no atestado, a pedido verbal do interessado, de que este está cumprindo as exigências das normas que regem a obrigatoriedade escolar, ou delas está isento legalmente (SANTA CATARINA, 1939; In: D’AQUINO, 1942, p. 86).

As discussões sobre o assunto foram resolvidas pela intervenção do Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, que determinou que a Escola Nova seria aplicada a qualquer custo, revogando o contrário. A Escola Nova implantou na educação o método da escola ativa, dando ao aluno o protagonismo na educação. Porém, em Santa Catarina se observava que o ensino era tradicional, pautado, ainda, na memorização e na decoração de conteúdo.

A imposição do método da Escola Nova pode expressar o reflexo do sistema industrial que evoluía em Santa Catarina e visualizava no horizonte, um trabalhador que deveria estar preparado para atuar num contexto diferente do espaço rural, ou seja, na fábrica. As habilidades não seriam possíveis com métodos tradicionais de ensino. Lourenço Filho afirmou que a sociedade começou a mudar juntamente com o avanço da indústria, mas na escola, "[...] os programas, a organização e os procedimentos didáticos permanecem os mesmos, pelo que uma inadequação geral começou a ser observada" (1974, p. 19).

Piazza traz alguns dados para se entender como a economia estava se desenvolvendo naquele período em Santa Catarina. Em 1943, quando o Brasil tomou parte na 2ª Guerra Mundial, a agricultura estava produzindo milho, mandioca, arroz, feijão, cana-de-açúcar, trigo, aipim. Na indústria, havia 8.002 estabelecimentos extrativistas, de beneficiamento e manufatura na área têxtil. Além dos produtos já citados, havia a erva-mate, a banha e os laticínios. Durante a guerra, houve também aumento das exportações de madeira. De 1941 até 1943, surge a produção de pasta mecânica e óleo de sassafrás. A guerra levou os Estados Unidos a perderem alguns de seus mercados na Ásia – e o Brasil se beneficiou, vendendo seus produtos, como foi o caso da fécula de mandioca (PIAZZA, 1983). Para essa indústria em expansão, a escola estava sendo um instrumento a ser mobilizado para o preparo do cidadão trabalhador.

As Leis Orgânicas, em 1942, deram início às reformas no ensino em diferentes modalidades – comércio, indústria, agricultura, ensino primário, ensino normal. Essas leis repercutiram no Estado, levando a medidas também em âmbito catarinense. O período anterior a 1946 foi de despertar para as novas necessidades da sociedade em desenvolvimento, para a qual a escola estava em adaptação. As Leis Orgânicas de Ensino, criadas entre 1942 e 1946, fizeram parte do sistema de regulamentação das políticas públicas de educação e normatizaram os níveis de ensino em dimensão nacional. Esta reforma recebeu o nome de reforma Gustavo Capanema.

3.6 A REDEMOCRATIZAÇÃO EM SANTA CATARINA

Com o fim do governo de Getúlio Vargas e do Estado Novo, não só Santa Catarina, assim como todo o Brasil entraram em nova fase. A presença da educação como instrumento dos projetos políticos estava se tornando fundamental para as novas experiências de base urbano-industrial. Era necessária a expansão da escolarização primária e, conseqüentemente, do ensino normal. O Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que criou as Leis Orgânicas em nível nacional, regulamentou, “[...] sem grandes inovações, uma certa uniformidade [...]” (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 17) no ensino brasileiro. A Lei teve como finalidade prover a formação de professores para as escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. Seria ministrado em dois ciclos, sendo que o primeiro daria o curso de regentes de ensino primário em quatro anos; e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Haveria três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

O Estado adaptou-se às normas nacionais pelo Decreto-Lei nº 257, de 21 de outubro de 1946, fazendo modificações no Ensino Normal, criando dois ciclos: Curso de Regente do Ensino Primário (Curso Normal Regional) com 4 anos de duração e Curso de Formação de Professores Primários (Escola Normal) com três anos. Estavam em funcionamento no Estado, naquela data, 38 Cursos Normais Regionais e um Instituto de Educação. Houve avanço significativo na modalidade de Escolas Normais Regionais, demonstrando sua realidade de suprir a carência na formação de professores nas regiões interioranas.

A partir de 1950, em nível nacional, o Presidente Juscelino Kubitschek movimentou a política e a economia com o Plano de Metas, que tinha como objetivo industrializar e modernizar o Brasil.

A associação que passou a ser estabelecida entre desenvolvimento econômico, planejamento, educação e modernização, a partir do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, influenciou os estados da federação no sentido de também organizarem planos que propiciassem o ‘arranco’ desenvolvimentista e, principalmente, que consolidassem o desenvolvimento do modelo econômico definido nacionalmente (AURAS, 1997, p. 29).

Alinhado com as políticas nacionais, em 1955, o então governador Irineu Bornhausen enviou para a Assembleia Legislativa o Projeto de Lei com objetivo de direcionar a atuação do Estado, considerando o desenvolvimento. Este projeto deu origem ao POE – Plano de Obras e Equipamentos (1955-1960). A educação somente foi considerada, neste plano a partir de 1959, com a realização do Seminário Socioeconômico (1959-1960) realizado pela FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina no decorrer da Gestão de Celso Ramos na entidade.

O levantamento dos dados apurou que, em 1959, existiam 275 mil matrículas para 500 mil crianças em idade escolar; no ensino médio, 23 mil vagas; no ensino superior, menos de mil; as escolas eram precárias, o método tradicional, ausência do ensino técnico profissional e o despreparo do corpo docente. Após levantamento no ano de 1961, já no governo de Celso Ramos¹²², foi editada a Lei nº 2.772, criando o Plano de Metas (PLMEG) para vigência de 1961 a 1965, a exemplo do que já havia realizado Juscelino Kubitschek em nível nacional.

O foco do plano consistia na execução, aperfeiçoamento e atualização de obras dos serviços públicos para o desenvolvimento social e econômico do Estado. Os recursos foram direcionados a: estradas, energia, agricultura e educação. Os objetivos principais do PLAMEG (execução, aperfeiçoamento e atualização) foram direcionados conforme quadro abaixo.

Quadro 12 – Objetivos do Plameg em Santa Catarina.

O Homem	Educação e Cultura; Justiça e Segurança Pública, Saúde e Assistência Social e, Sistema de Água e Esgoto.
O Meio	Energia, Rodovia e Obras de Arte
Expansão Econômica	Agricultura e Pecuária; Indústria e Crédito

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora com base nos dados publicados na revista de 50 anos da UDESC, 2015¹²³.

A educação, direcionada aos princípios do desenvolvimento e da modernização do Estado passou a ser prioridade e a contar com investimentos para a formação para o trabalho e para a universidade. A escolarização total foi defendida e o Fundo Estadual de Educação criado para reestruturar o sistema educacional com prédios,

¹²²Celso Ramos foi o presidente da FIESC e coordenou a realização do Seminário no Estado. Depois se candidatou tendo ganho as eleições e assumido em 1961.

¹²³SANTA CATARINA. UDESC 50 Anos: a trajetória da Universidade dos catarinenses, 2015. Disponível em: https://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf

equipamentos, aperfeiçoamento de serviços, padronização pedagógica, subvenções e ajuda técnica a entidades educacionais. O PLAMEG I foi executado no período de 1961 a 1964 e seguido pelo PLAMEG II.

O Documento final resultado do Seminário Sócio - Econômico revelou que, em Santa Catarina, de 335 mil crianças na faixa etária dos sete aos doze anos, 140 mil no ano de 1960, não tinham oportunidade de matrícula. No quadro dos professores, de 9.000 que atuavam no ensino primário, 5.500 não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério (AURAS, 1997, p. 31). A educação era prioritária para o programa desenvolvimentista estadual baseado na industrialização. Para guiar as ações do Estado, foram organizadas 20 metas, das quais a meta 05 fez referência à formação de professores.

A reformulação, tendo em vista o plano geral de educação, da política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente dos diferentes níveis e técnicas, com o fim de alcançar as quantidades necessárias, com a qualificação exigida. Para tanto dever-se-á elaborar e executar um plano especial, somando os esforços do Estado aos da iniciativa particular (AURAS, 1997, p. 32).

Para fazer frente ao desafio da formação de professores, os cursos normais regionais de ciclo ginásial foram priorizados para atender a demanda. Na década de 1960, treze anos após o início das discussões, foi aprovada pelo Congresso Nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada sob o nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, no seu contexto geral, legitimou a formação de professores já existentes. O Curso Normal Regional foi transformado em Curso Normal Ginásial. A Lei Estadual nº 3.191, de 1963, definiu que o ensino normal seria ministrado no ginásio normal como primeiro ciclo; o colégio normal ministraria o segundo ciclo. Dessa maneira, o modelo das Escolas Normais deixou de existir após a aplicação da LDBN 5.692, no ano de 1971, transformando a formação de professores num curso técnico.

No próximo capítulo é importante compreender qual foi a relação e a influência dos governos estadual e nacional na educação de Mafra.

4 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE MAFRA

*“Se queres ser universal, conta tua aldeia”
Liev Nikoláievich Tolstoi.*

A intenção neste capítulo é apresentar, a partir da leitura e da análise das fontes primárias, o movimento histórico das singularidades que moveram a sociedade mafrense no período em estudo. Sendo assim, as escolas normais de formação dos professores em Mafra somente serão compreendidas a partir do contexto histórico no qual foram instaladas e funcionaram.

O estudo dos aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos do município de Mafra objetiva lançar um olhar que possibilite identificar as razões que levaram à criação das escolas normais a fazer parte das realizações da sociedade mafrense. Para tanto, faz-se necessário apreender os movimentos desta sociedade desde seus princípios. Para Bloch, a história é “[...] um esforço para melhor conhecer uma coisa em movimento” (BLOCH, 1965, p. 29). Dessa forma, “[...] não se explica um fenômeno histórico fora do seu movimento” (BLOCH, 2001, p. 60). Sendo assim, conhecer o processo de criação das escolas normais em Mafra, torna-se fundamental para entender a sua função no modelo de ensino construído em Santa Catarina e no Brasil.

A pesquisa histórica em Mafra apresentou algumas dificuldades para avançar no entendimento do passado. O município não possui um arquivo histórico legalizado e organizado, de maneira que o acesso aos documentos ocorresse de maneira regular; além desse aspecto, há pouquíssimas narrativas a respeito do tema aqui proposto (no âmbito da história) – o que eleva a atenção do pesquisador, para que não incorra na confusão e na incoerência histórica. Tendo presentes os limites, buscamos recuperar os fragmentos da história no âmbito particular, para inseri-la no contexto geral, com a intenção de extrair deste, informações esclarecedoras que possam suprir as possíveis lacunas documentais.

4.1 O TERRITÓRIO EM QUESTÃO

Os traços iniciais do desenvolvimento de um determinado território são demarcados pela maneira como foram divididas as terras nos primórdios da colonização. No caso do Brasil, trata-se do sistema de sesmarias – que por si já

resume a concentração de um bem público por cedência¹²⁴. Esse sistema se caracterizava, à época, pela cessão gratuita do uso da terra, em áreas devolutas no litoral e no sertão, para as minas, a lavoura e a pecuária, e destinava-se a um público seletivo, privilegiado e envolto às conexões com os sistemas político e econômico do momento.

A proximidade existente entre o poder político e o poder econômico foi sendo construído no Brasil desde o período da colônia. Faoro nos auxilia no entendimento dessa relação.

Este é o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. Este rumo histórico [...] tem diante de si os séculos, rumo que se infla de açúcar, de tabaco, de ouro e de café. A colônia e a metrópole, com a orquestração comandada da metrópole, traço inicial do povoamento, asseguram, os dois termos, sua permanência com a mudança de nome dos dois polos. A realidade econômica e social se articulará num complexo político que governa as praias e atravessa os sertões, por meio do financiamento aos meios de produção, sobretudo do escravo, e dos vínculos aos compradores europeus (2001, p. 136).

A formação do Município de Mafra, situado à margem esquerda do rio Negro e cortado do Sul ao Norte pelo Caminho dos Tropeiros, está geograficamente imbricado com o município de Rio Negro, de onde foi emancipado. É importante perceber que Rio Negro, outrora, foi território da Província de São Paulo¹²⁵. Dessa maneira, podemos afirmar que Mafra fez parte de um território pelo qual se escoava a produção de víveres diversos, por um caminho que, embora lúgubre, facilitava o acesso das mercadorias até as feiras de Sorocaba (SP). Ou seja, foram as necessidades da elite do ouro e da oligarquia rural que favoreceram a criação dos povoamentos às margens das estradas, passagens abertas para formação dos povoados.

Para compreendermos a formação do povoado que deu origem a Mafra, há que se conhecer o processo de desenvolvimento do município de Rio Negro, do qual Mafra fazia parte. Há que se reconhecer, também, que Mafra e Rio Negro faziam parte do

¹²⁴Desde a época da Governadoria –Geral do Brasil, os portugueses aproveitaram para se consolidar na costa brasileira e avançar para o Oeste, utilizando o sistema agrário das Sesmarias (THOMÉ, 2007, p. 21).

¹²⁵“Os paulistas iniciaram a marcha para o Planalto, alcançando os chamados Campos Gerais do Paraná, que também se mostraram propícios para a criação de gado e, assim, chegaram a Campo Tenente, Palmeira, Ponta Grossa e Castro onde a eles foram concedidas inúmeras sesmarias de campos. Com a abertura da Estrada Real (Caminho das Tropas), o movimento das tropas estendeu a ocupação das terras para o Norte, em direção à Sorocaba, e para o Sul, em direção ao Rio Negro, em terras devolutas e despovoadas” (THOMÉ, 2007, p. 23).

mesmo município até o Acordo dos Limites (1916)¹²⁶. Após o acerto das divisas, o rio Negro separou os territórios legalmente, ficando Mafra à margem esquerda e Rio Negro à margem direita. Uma parcela de pequenos proprietários de terras, comerciantes e um contingente de trabalhadores passaram a formar o território mafrense. Como narra a letra do hino de Mafra, passaram a “[...] marchar firme na imensa arrancada que esta pátria a seus filhos destina”¹²⁷. Antigos colonos, bem como industriais de Rio Negro e seus descendentes, formaram a população de Mafra, juntamente com outras famílias oriundas de propriedades interioranas envolvidas na extração da madeira e da erva-mate, além dos caboclos remanescentes da Guerra do Contestado.

No âmbito político e econômico, as disputas de poder aconteciam entre os dirigentes das classes dominantes tradicionais, formadas por comerciantes e proprietários, cujo monopólio do poder político carregava o enriquecimento dos membros de sua própria classe social. Nesse tecido social, os limites entre o público e o privado eram tênues e se confundiam, tendo esse público raízes profundas nas localidades rurais.

Do ponto de vista político, houve a reorganização racional do poder através da Proclamação da República. Mas, se por um lado, a República trouxe a motivação e a renovação; por outro, as permanências continuavam a operar. O coronelismo¹²⁸ continuou a sustentar o poder na República. “[...] o sistema coronelista não é interrompido com o advento do regime republicano, [...]” que “não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista” (NAGLE, 1974, p. 04). Esta constatação foi também observada por Sodré, que afirmou: “As instituições políticas brasileiras, tomadas, com o advento da República, segundo o modelo burguês mais avançado, procuravam conciliar seu liberalismo literal com a realidade do poder mantido pelas oligarquias, isto é, a classe que mantinha o monopólio da terra, o latifúndio” (1974, p. 55).

¹²⁶ O Acordo que definiu os limites dos territórios entre o Paraná e Santa Catarina foi firmado em 20 de outubro de 1916. A Assembleia Legislativa do Paraná assinou o Acordo em 23 de fevereiro de 1917 e Santa Catarina em 03 de março de 1917.

¹²⁷ Letra de Elzeário Schmidt e música de Odorico Durieux. Disponível em: <<https://www.mafra.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/28127>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

¹²⁸ “Concebemos o coronelismo como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo à uma estrutura econômica e social inadequada. [...] o coronelismo é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influencia social dos chefes locais, notadamente senhores de terras” (LEAL, 1975, p. 20).

No contexto brasileiro, o poder local teve forte influência de coronéis que perderam a patente no período da primeira República, porém continuaram detendo o título, exercendo o mandonismo local e regional e sustentando relações clientelistas. Para Faoro, “A passagem do regime imperial ao republicano irá acentuar e exacerbar a função eleitoral do coronel. Tirar-lhe-á as albardas centrais, não para autonomizá-lo, mas para entregá-lo aos poderes estaduais” (2001, p. 700).

Com a República, houve avanços no desenvolvimento da sociedade brasileira, porém, muitas permanências se manifestaram. Dentre elas, aquela apontada por Nagle, de que “[...] o regime republicano não provocou destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista” (1974, p. 04). No meio rural, a oligarquia patrimonialista; no meio urbano, a burguesia industrial. Ambas se movimentaram na defesa da sociedade estratificada. No âmbito do mercado econômico, associado ao terreno da política, observou-se o surgimento da classe burguesa que ascendeu ao poder, formada por antigos colonos e proprietários de pequenas serrarias.

A entrada de imigrantes na Região do Contestado, principalmente egressos do Paraná e do Rio Grande do Sul, a partir de 1917, provocou a montagem das serrarias junto aos densos pinhais da Floresta da Araucária (THOMÉ, 2010, p. 37).

Entretanto, alguns fazendeiros, de mais larga visão, montaram suas próprias serrarias para explorar os pinhais e, com mão de obra contratada, vieram a ser também madeireiros, igualmente constituindo grandes fortunas (THOMÉ, 2010, p. 39).

A composição do poder político e econômico dos coronéis e seus interesses patrimonialistas os levaram a defender os ideais liberais no contexto republicano. São trabalhadores que ascenderam economicamente e passaram à posição de domínio na conjuntura social que os cercava.

Na obra comemorativa ao primeiro centenário da Colonização Alemã de Rio Negro e Mafra, encontra-se o registro (possível) do primeiro povoamento da Região que deu início ao município. Djalma Forjaz¹²⁹ considerava que

A povoação de Rio Negro deve ter sido iniciada após a chegada dos trabalhadores para a factura da estrada da Matta, em princípios de 1827, mas até que se fizessem as primeiras construções, se construíssem a Capella, se attrahissem moradores e se fizessem outros arranjos, entendendo que deve ser

¹²⁹Djalma Forjaz foi Diretor do Arquivo Público de São Paulo (1929).

festejado, como dia da sua fundação, o dia em que foi erecta em Capella curada [26 de julho de 1828] (1929, p. 17).

Martins corrobora com a narrativa de Forjaz, afirmando, a partir dos registros de Vieira dos Santos¹³⁰ no documento “*Memória Histórica do Povoado do Porto de Cima*”¹³¹, que

Em 1829, [...] transitou pelo mesmo caminho uma porção de famílias de colonos alemães que foram povoar a ‘Mata do Sertão’, onde em 1828, sob a invocação do Senhor Bom Jesus da Coluna, fora erigida a ‘Capela da Mata do Caminho do Sul’ na localidade que então já contava com 108 moradores e com 160 fogos em 1829, todos descendentes de portugueses e de índios (MARTINS, 1995, p. 352).

Com a finalidade de povoar a região, foi construído um povoamento para dar suporte e logística às lides necessárias à construção da Estrada da Mata. O povoamento cresceu a partir de 1829, quando chegaram os imigrantes alemães¹³² e formaram o povoado do Curralinho¹³³. Logo foi construída uma capela que teve o nome de Bom Jesus da Coluna. Esta pequena comunidade foi sendo elevada à condição de Capela Curada, Freguesia e Vila, até se constituir no município de Rio Negro, conforme as datas no quadro abaixo.

Quadro 13 – Processo de emancipação do município de Rio Negro/PR.

Data	Acontecimento	Observação
1826	Iniciada a construção da Estrada da Matta	Por João da Silva Machado
26 de julho de 1828	Elevação de Capela Provisória à Capela Curada	Padre Marcellino José dos Santos (Vindo da Lapa)
28 de fevereiro de 1838	Elevação de Capela Curada à Freguesia do Senhor Bom Jesus de Rio Negro	Padre Francisco Gonçalves Pacheco substituiu o Padre Marcelino José dos Santos.
02 de abril de 1870	Elevação de Freguesia à condição de Vila	Lei nº 219 de 02/04/1870.

¹³⁰ Em 1825, Vieira dos Santos estabeleceu-se na cidade de Morretes e abriu uma beneficiadora de erva-mate. Homem de cultura aguçada, apreciava o teatro e a leitura, sendo que mesmo longe da sua terra natal recebia regularmente jornais e livros de Lisboa. Este apreço pela literatura fez com que Antonio se interessasse pela história das terras em que vivia. Como tinha total abertura aos parcos arquivos e documentos produzidos na época, passou a pesquisar e a editar livros que são considerados, na atualidade, de valor histórico/cultural, sendo Vieira dos Santos considerado o "Pai da História Paranaense". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Vieira_dos_Santos Acesso em: 06 jul. 2019.

¹³¹ Porto de Cima é um povoado que dista a seis quilômetros de Morretes (PR).

¹³² Oksana Boruszenko no prefácio do livro sobre os Bucovinos do Brasil afirmou que “[...] a política imigratória brasileira se insere nessa emergência e consolidação do capitalismo, uma vez que os imigrantes são chamados para criar uma agricultura de abastecimento e favorecer trabalhadores para as obras públicas” (BORUSZENKO *apud* CELESTINO, 2002).

¹³³ A região do Curralinho atualmente se constitui no bairro São Lourenço, distante à 5 quilômetros da sede do município de Mafra.

15 de setembro de 1870	Eleição dos membros da Câmara de Rio Negro	Foram eleitos: Commendador João de Oliveira Franco; Capitão Francisco de Paula Xavier Frade; Capitão João Bley; João Vieira Ribas; Tenente Pedro Amálio Ribas; Salvador José de Lima e Tibiriçá dos Santos Pacheco Lima.
02 de abril de 1870	Desmembramento da Lapa	Lei Provincial nº 219 de 02 de abril de 1870.
15 de novembro de 1870	Instalação oficial do Município de Rio Negro	
1896	Pela Lei nº 201 de 26 de novembro foi elevada à condição de Comarca.	Em 07 de Janeiro de 1897 foi legalmente instalada sendo o primeiro Juiz de Direito o Sr. Dr. Augusto Leonardo Salgado Guaritá.
1916/1917	Efetivação do Acordo dos Limites entre Paraná e Santa Catarina.	Acordo Judicial de 20 de outubro de 1916. Regulamentado pela Lei Federal nº 3.304, de 03 de agosto de 1917.
1917	Criação do Município de Mafra (SC) em território desmembrado do Município de Rio Negro (PR).	Lei Estadual nº. 1.147 de 25 de agosto de 1917.

Fonte: Revista do Centenário da Colonização de Rio Negro e Mafra (1929).

É importante ressaltar que não foi a construção da capela que determinou o início do povoado, mas o inverso. Foi o Barão de Antonina que, para pôr em curso seus interesses, atrelados ao poder central, organizou, naquele momento, os meios necessários para construir uma estrada, com finalidade de escoar os produtos alimentícios e outros, vindos do Rio Grande do Sul para suprir as demandas dos consumidores da região de mineração das Minas Gerais¹³⁴. Além da produção de alimentos para os trabalhadores que estavam construindo a estrada. Daí então, foi viável a construção de moradias nas margens da estrada, dando origem ao povoado. Outro fator comum na região era o ataque de índios aos acampamentos¹³⁵, junto à crença de que a população mais densa, formando um povoado, poderia afugentar os “invasores”.

Dessa forma, é possível afirmar que foi o interesse econômico que marcou e definiu a constituição inicial do município que hoje denomina-se de Mafra. Os agrupamentos humanos se constituíram para atender às necessidades dos transeuntes com seus muares, carroças e carroções¹³⁶, que faziam uso do caminho

¹³⁴“O gado transportado do Rio Grande do Sul era revendido em Sorocaba e conduzido até as Minas Gerais” (WACHOWICZ, 2001, p. 107).

¹³⁵“[...] ferozes e destemidos Botocudos, Xoklêngs e Caaingangs ocupavam a região, impondo um clima de tensão e terror entre os recém-chegados portugueses açorianos e, principalmente, causando preocupação aos tropeiros que percorriam a Estrada da Mata, conduzindo tropas de gado” (CELESTINO, 2010, p. 47-48).

¹³⁶“Puxados por oito animais, os carroções transportavam a erva-mate do sertão até os exportadores e consumidores de Ponta Grossa, Curitiba e Antonina. Dessas praças, seguiam para o interior com matérias e mercadorias de consumo. Também chamados de carros grandes, os carroções tinham 4,50 metros de comprimento, 2,50 metros de largura e 1,20 metros de altura” (BACH, 2003, p. 19).

das tropas – posteriormente, Estrada da Mata. Podemos (re)afirmar, neste caso, que o Caminho das Tropas foi o eixo que originou a vila de Rio Negro; e que os estabelecimentos de comércio – as bodegas¹³⁷, as pousadas, os piquetes de aluguel – deram início ao povoado. Para Wachowicz, essas povoações, atualmente cidades, “[...] enfileiram-se uma após outra, tais como as contas de um colar, ao longo de sua rota” (2001, p. 107-108). Assim, nomeiam-se, na região que circunda Mafra e Rio Negro, atualmente, as cidades de Papanduva, Campo Tenente, entre outras.

A matriz econômica que deu origem a Rio Negro e Mafra foi o comércio de produtos levados do Rio Grande do Sul para São Paulo pelos tropeiros. “Foi o tropeiro um personagem típico de nossa sociedade de antigamente. O dono das tropas não era um homem pobre. A formação de uma tropa requeria quantias razoáveis, sendo a maioria de seus proprietários homens abastados e de destaque” (WACHOWICZ, 2001, p. 108).

Wachowicz (2001) nomeou alguns dos Barões do Tropeirismo da região dos Campos Gerais, homens responsáveis pelo suprimento de mercadorias para os empreendimentos do Sudeste: o Barão do Tibagi (José Caetano de Oliveira), o Barão dos Campos Gerais (Coronel David dos Santos Pacheco), o Coronel Joaquim Resende de Lacerda, Francisco Paula e Silva Gomes (este, renomado na Comarca de Curitiba e na Corte do Rio de Janeiro), além do Barão de Antonina (João da Silva Machado). O transporte de mercadorias por muares preenchia a lacuna da falta de estradas, pois o animal circulava facilmente pelos inóspitos carreiros do sertão.

A ordem para abrir a Estrada da Mata no traçado do Caminho das Tropas veio da necessidade de alavancar as vendas de animais tanto para o trabalho como para o corte.

A abertura de estradas de penetração foi também consequência desse facto pela necessidade resultante da chegada ao Rio da numerosa e faustosa corte de D. João VI, cujas exigências obrigaram a importação de grande quantidade de animais de tracção e de corte. Só as campanhas do sul possuíam em suas pastagens, gado vacum e cavalos em abundancia capaz de abastecer a metrópole, mas para isso era necessário boas vias de comunicações (FORJAZ, 1929, p. 30).

¹³⁷O Dicionário Histórico do Brasil (Colônia e Império) define ‘Bodega’ como “venda armada com estacas e panos, na qual se cozinhava e se comercializava comida. De caráter itinerante, atendia às feiras ou às festas populares” (BOTELHO; REIS, 2008, p. 27).

O transporte de mercadorias era penoso e as dificuldades levavam a muitas perdas. Raul d'Almeida descreveu em detalhes as tramas que levaram à construção dessa estrada, responsável pelo desenvolvimento econômico da região sul do Brasil e, também, pelo desenvolvimento do município de Rio Negro e, posteriormente, de Mafra.

Em 1825, pela segunda vez, João da Silva Machado apresentou à Província de São Paulo uma proposta para a construção da Estrada da Mata, com sugestão de prazos e fonte de recursos¹³⁸. A proposta foi aceita, sendo iniciada em 1826 e concluída três anos depois, em 1829. “Estava, pois, realizada essa obra reclamada durante muitos anos, como sendo de premente necessidade, apesar das dificuldades que tiveram de ser vencidas, no prazo de tempo de três anos” (FORJAZ, 1929, p. 21). João da Silva Machado, o Barão de Antonina, foi tropeiro, e conhecia bem as dificuldades enfrentadas pela classe. Como responsável pela obra, entre as providências inicialmente tomadas, esteve o

[...] ‘abarracamento de São Lourenço’ nas margens do rio de mesmo nome, composto de: uma casa coberta de telhas, [...] um paiol, [...] dois manjolos, [...] uma olaria e forno de cozer telhas [...] uma porção de capoeiras [...] (FORJAZ, 1929, p. 20).

Além desses recursos, o Barão de Antonina contou com a recomendação, por parte da autoridade da Província, de apoio da Vila do Príncipe (Lapa).

O contexto de construção da Estrada da Mata deve ser entendido a partir do movimento de expansão do sistema capitalista que, ao explorar as minas, cria uma demanda de produtos que impulsiona os meios extrativos/produtivos (comércio, produção de alimentos e a oferta de serviços), gerando um sistema de desenvolvimento local, regional, nacional e internacional. A compreensão e a apreensão devem seguir o raciocínio da necessidade gerada pelo capital aurífero e pecuário, que vai transformado as relações econômicas regionais, ao mesmo tempo, que impulsiona transformações nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Pode-se relacionar de maneira específica as cidades que são formadas a partir de relações econômicas, sociais e políticas, e que têm a necessidade de sustentar essas relações, a partir de mecanismos ideológicos. Cita-se, nesse caso, a catequese dos índios – na medida em que se decide oferecer o caminho para a conversão dos

¹³⁸ Ver proposta em Djalma Forjaz (1929, p. 17-32).

índios ao cristianismo, gerando a conformação e a resignação, que fazem parte, entre outras, dos dogmas da fé da Igreja Católica. Por outro lado, a assimilação da fé cristã, integrava os índios adequando-os à ordem social.

É importante, também, citar os aspectos econômicos e sociais, pelos quais, em torno da capela e dos seus preceitos, vão se agrupando pessoas, construindo mais casas e aumentando o comércio necessário. Se a Capela, no primeiro momento, é uma necessidade imposta pelo embrião da cidade, posteriormente, ela passa a ser um dos importantes elementos do expansionismo urbano. Dessa forma, um pequeno povoado ao redor de uma Capela Curada tornou-se Freguesia, depois Vila e, então, Município de Rio Negro. Com a necessidade de organização da vida em sociedade e do desenvolvimento econômico da região, alcançou a condição de Comarca.

Após a legalização da Freguesia, ou da Vila, o pequeno povoado passa a ser reconhecido pelos órgãos de instâncias superiores e passa a ter autonomia em alguns processos burocráticos: a distribuição de terras loteadas, a organização das Câmaras, a outorga de Comarca, e, outras instituições sociais que fazem parte das necessidades – como a prefeitura, cujo representante assume a incumbência de zelar pelo bem comum. A partir da organização mínima do espaço, surgem ações pensadas, cujas benfeitorias são de uso coletivo; ou seja, públicas, como a escola. O Barão de Antonina, considerado patrono da cidade de Rio Negro, teve muito empenho nas ações para vê-la desenvolver-se política e economicamente. Possuía muitos bens na região Sul: “Não houve região alguma da Comarca vastíssima onde ele não registrasse uma posse de terras escolhidas entre as melhores” (MARTINS, 1995, p. 330). Também possuía muita influência política, a ponto de interferir nos acordos para a emancipação da quinta província de São Paulo – que hoje se conhece como o Estado do Paraná. “A Comarca fê-lo Barão de Antonina. A Província fê-lo senador [...]” (MARTINS, 1995, p. 330).

No processo de desenvolvimento econômico, os imigrantes europeus foram os impulsionadores da técnica e da indústria, instalando as ferrarias, carpintarias, selarias, barricarias, além das tecnologias das carroças ou carroções – utilizados no transporte de erva-mate, madeira, outros materiais e pessoas. O uso do arado, instrumento utilizado na agricultura desde 1847, a região dos Campos Gerais o conheceu a partir dos imigrantes.

Os nativos dessa região não tinham o hábito de cultivar a terra, pois estavam mais adaptados com a lida do gado no campo ou com a extração da erva-mate. O

conhecimento com as lides da terra foi uma das motivações para que o governo estimulasse a vinda de imigrantes europeus para a região.

A imigração ocorreu de dois modos: um foi o destino de imigrantes para o trabalho nas grandes fazendas de café, inicialmente; outro, foi o estabelecimento em pequenas propriedades com objetivo de povoar regiões e atender a demanda de produção de alimentos – este foi o caso da região dos Campos Gerais. As oficinas de Rio Negro, primeiramente, e de Mafra, posteriormente, começaram a fabricar e a fornecer às localidades vizinhas, os instrumentos agrícolas, carruagens e outros bens. Os imigrantes vindos para a região dos Campos Gerais, e que se estabeleceram em Rio Negro a partir de 1829, possuíam experiência em atividades diversificadas. Celestino (2002) relata que os profissionais pioneiros que aqui chegaram eram: ferreiros, sapateiros, oleiros, carroceiros, comerciantes, barbeiros, coureiros, farmacêuticos, marceneiros, pedreiros, agricultores, músicos, entre outros. Logo foram surgindo os moinhos de farinha, matadouros de rezes, engenhos de erva-mate, serrarias, fábricas de carroções. “Rio Negro vivia um momento mágico. Todos procuravam novas formas de crescimento” (CELESTINO, 2002, p. 209)¹³⁹.

Quanto à instrução, “havia uma Sociedade Escolar que não possuía sede. Existia e já era um bom começo... Professor... também não havia e era uma pena” (CELESTINO, 2002, p. 120).

Esses dados possibilitam a compreensão de que Rio Negro se desenvolveu, dentre outras formas, a partir da vitalidade da agricultura e do extrativismo da madeira e da erva-mate. O desenvolvimento se deu também no âmbito político, quando no final do século XIX, a oligarquia rural assume contornos da burguesia industrial. Isso porque, “[...] na mesma medida em que a cidade nasce das necessidades expansionistas do mundo agrário, o espaço político é determinado pelas necessidades circunscritas nesse mesmo espaço” (BETTINI, 1993, p. 21). Dessa maneira, podemos compreender as composições, articulações, arranjos, posicionamentos e decisões políticas desencadeadas na esfera local. No caso da região do Planalto Norte, as disputas em torno da terra e das riquezas nela existentes resultaram na Guerra do Contestado.

Paulino (2012), no prefácio da obra *Contestado em Guerra: 100 anos do massacre insepulto do Brasil*, aponta a prática do silêncio sobre este assunto.

¹³⁹ Nas páginas 119 a 123, o autor cita o nome dos imigrantes com os respectivos empreendimentos.

Primeiro, pelo silêncio teórico, fazendo com que só recentemente este assunto fosse pauta de estudos. Moura (2013) relata que a primeira pesquisa sistemática sobre o assunto surgiu na Universidade de São Paulo e versou sobre o movimento messiânico do Contestado. Foi desenvolvida por Maria Isaura Pereira de Queiroz em 1957¹⁴⁰. Segundo, por ‘ignorância’, porque o Contestado foi um dos enfrentamentos liderados por camponeses contra a ordem estabelecida e ignorado pela elite¹⁴¹ oficial.

Silenciar sobre fatos ou processos densos tem sido uma estratégia de longa data para controle social e exercício da hegemonia, aos quais conviria o sepultamento da própria dialética, dado que não é possível remover marcas impressas pelos seres humanos em suas mediações exteriorizadas pelo ato de produzir seus meios de vida, logo, a grafia de sua existência (PAULINO, 2012, p. 15).

As consequências deste silêncio podem ser consideradas a partir de duplo viés: ou esquecido, ou interpretado de maneira inadequada. Rios (2013) assim se refere a este assunto:

A Guerra do Contestado é fenômeno de grande complexidade e, até há pouco, quase esquecido, riscado dos compêndios escolares, ou, o que é pior, tratado sob o ângulo ideológico como ‘guerra camponesa’ ou revolta proletária, o que lhe deturpa inteiramente o sentido (2013, p. 31).

A Guerra do Contestado é um episódio complexo, pois está alimentado por vários fatores que se entrelaçam, sejam de ordem social, política, econômica, cultural ou religiosa. Diversos olhares convergem para uma mesma constatação, de que há “[...] um profundo silêncio público sobre o conflito que vigora desde o final da guerra sertaneja” (RIOS, 2013, p. 40-41).

Por ocasião do centenário da Guerra do Contestado, Arno Wehling e demais estudiosos no assunto organizaram o livro *Cem anos de Contestado: memória, história e patrimônio*, no qual propuseram refletir sobre diversos aspectos envolvidos em

[...] tão dramático episódio [...], bem como, despertar atenção das pessoas para sagas que repousam ou fermentam no silêncio, auscultando a

¹⁴⁰ “*La Guerre Sainte au Brésil; le Mouvement Messianique du Contestado*”, publicado no Boletim n. 187, *Sociologia* I, n. 5, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1957.

¹⁴¹ Elite entendida como “[...] uma pequena minoria de pessoas que conta em qualquer ramo ou campo ou campo de atividade e que, mesmo em política, é essa minoria que decide sobre os problemas do governo” (ABBAGNANO, 2000, p. 309).

multivocalidade dos personagens e intérpretes envolvidos e seus discursos polifônicos, acrescentando complexidade a visões correntes (2013, p. 13-14).

Nesta obra, coube a José Murilo de Carvalho introduzir a temática, localizando-a no contexto nacional. A invisibilidade e o silêncio sobre o assunto são identificados também por este autor. É recorrente nos estudos sobre o tema a comparação do Contestado (1912-1916) com Canudos (1896-1897). De fato, há pontos comuns entre ambos – como populações marginalizadas, lideranças messiânicas, envolvimento do governo federal e emprego da força do exército –, embora os contextos políticos sejam distintos. O movimento de Canudos foi nacionalizado desde seu início pelo medo que pudesse forçar a restauração do antigo regime (Império). O envio de Euclides da Cunha para escrever sobre o evento tornou-o ainda mais visível em nível nacional.

Quando eclodiu o conflito do Contestado, já haviam se passado mais de duas décadas do advento da República, não sendo mais motivo de ameaça ao novo regime. A ligação direta do governo do Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca no Contestado foi através do General Setembrino de Carvalho. Este, a partir de 1906, estagiou junto ao Exército Alemão com o objetivo de modernizar as forças de defesa do Brasil. “O General Setembrino de Carvalho, que passou a comandar a repressão no Contestado em 1914 [...] usou a luta para testar as novas práticas” (CARVALHO, 2013, p. 22). Havia quatro anos que os caboclos estavam resistindo ao exército do Estado Republicano. Mesmo sendo a Guerra do Contestado um movimento regionalizado e extemporâneo a Canudos, tornou-se destaque nacional.

A modernização, expressa pelas estradas de ferro e pela navegação a vapor, foi determinante para a ligação entre pontos estratégicos, e cada vez mais com aparência de vila. Mas, concomitante à modernização, também ocorreu a dizimação de alguns grupos da população, cuja conduta não se coadunava com a Europa em adiantado processo de desenvolvimento. Na região do Contestado, os ataques foram aos índios, seguidos dos caboclos.

A organização do modo de produção nos moldes capitalistas tinha como base a propriedade privada da terra, conduzida pela separação entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. Esta modalidade de organização capitalista será de extrema importância para compreender a exploração da erva-mate e da madeira. Não havia lugar para aqueles que mantinham uma outra maneira de se relacionar com a terra e com o espaço, como o caso dos índios inicialmente, e dos caboclos posteriormente. O modo de vida indígena ou caboclo era considerado arcaico diante

da crescente organização e exploração da terra e do trabalho. Os grupos que se submetiam à 'civilização', ao novo sistema, eram incorporados; os que se opunham, eram exterminados. Ressalta-se que, os imigrantes com base nas experiências europeias, haviam assimilado em suas condutas cotidianas, o trabalho nos moldes da produção capitalista, devendo-se a isso sua aceitação social no Brasil.

Os grupos indígenas foram sendo deslocados no seu território de diferentes maneiras, mas pelo mesmo motivo: do Rio Grande do Sul pelos criadores de gado, do Paraná pela plantação de café e de Santa Catarina pelas frentes de ocupação. Outro fator que contribuiu decisivamente para a expansão econômica e para a dizimação dos índios e caboclos da região foram as estradas de ferro. A devastação da floresta de araucárias, também atingiu diretamente a sobrevivência dos índios da tribo Kaingang e, também dos Xokleng – que no modo de vida seminômade, e em pequenos grupos,

[...] dominavam em toda a região contestada [...] conhecidos impropriamente por 'botocudos', [...] fogem a todas as tentativas de catechese com horror e preferem a morte a viver ou manter relações com os homens civilizados. (OURIQUE, 1887, *apud* THOMÉ, 1995, p. 25).

Com a chegada maciça de imigrantes europeus, principalmente, alemães, italianos e eslavos, Santa Catarina, já a partir do século XIX, teve extensões de terras ocupadas através do processo de colonização governamental oficial e por empresas particulares. O projeto do governo havia planejado a colonização a partir de pequenas propriedades de produção agrícola. Estes colonos, após tomarem posse do lote, ficavam isolados no interior, amedrontados com as ameaças do índio, tendo que aprender a lidar com estas situações difíceis. Muitas famílias de imigrantes saíram de Santa Catarina devido à hostilidade encontrada na região. Em face disso, o governo tomou algumas providências, destacando guarnições militares e a formação de turmas de sertanejos para expulsarem e, se necessário, exterminarem os índios. Esta situação está relatada no livro *Colônia Lucena Itaiópolis: Crônica dos imigrantes poloneses*: “[...] quando os imigrantes receberam os lotes, tiveram que enfrentar os problemas para os quais deveriam estar preparados: moradia precária, trabalho árduo, espera da primeira colheita, ataques dos índios, etc.” (RODYCZ, 2002, p. 62-63). O autor registra, numa passagem sobre este assunto, uma nota de rodapé atribuída ao professor Ruy C. Wachowicz e a Sílvia Coelho dos Santos: “O choque

dos colonos com os índios Xokleng que habitavam a região representou muito mais do que o encontro de duas culturas: foi a luta de dois povos por sua própria sobrevivência” (RODYCZ, 2002, p. 62).

A disputa entre Paraná e Santa Catarina data de 1853 e somente findou em 1916. O avanço do imperialismo, o domínio político dos coronéis, os conflitos em torno das questões da terra, a colonização por imigrantes, o movimento da guerra e o advento da industrialização e da urbanização foram fatores que passaram ao largo de um vestígio de educação formal. Segundo Sachweh, o homem da região do Contestado, em especial o caboclo, “não deu valor à educação, pelo simples fato da própria região encontrar-se em um baixo nível sócio-político-econômico e cultural” (2002, p. 67). O povoamento da região seguiu a cartilha oficial¹⁴², ou seja, povoar os territórios interioranos com gente branca e trabalhadora.

As estradas de ferro eram consideradas o motor do desenvolvimento e da modernização. Esse foi o objetivo do acordo efetuado entre o governo brasileiro e a empresa estrangeira *Southern Brazil Lumber and Colonization Company* para construir a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande do Sul (EFSPRG). O governo cedeu largas extensões de terra ladeando os trilhos. Estas terras estavam cobertas pelas árvores da espécie *Araucaria angustifolia*¹⁴³. Em meio a estas florestas, seguia “serpenteando” a estrada de ferro.

A abertura da nova frente de expansão, que tinha como principal instrumento e mecanismo a construção da estrada de ferro pela *Brazil Railway Company*, resultou, também, na criação de um novo espaço de manifestação das contradições que acompanharam a selvagem expansão capitalista na região. Assim como foram tratados os imemoriais habitantes da região – os remanescentes Kaingang e Xockleng –, a colonização também afetou drasticamente a população de nacionais que habitavam a região há décadas, e que passaram a ser expulsos de suas posses por guardas armados da empresa multinacional.

¹⁴²“Aureliano de Sousa Coutinho, futuro Visconde de Sepetiba, Ministro dos negócios estrangeiros (1840-1843), pretendendo aumentar a vinda de imigrantes para o Brasil, expede uma circular (nov. 1841) aos representantes diplomáticos e consulares do Brasil na Europa” (VIANNA, 1950, p. 87-88; apud GASTMAN, 1976, p. 36).

¹⁴³Em estudo sobre o Ciclo da Madeira no Contestado, Thomé fez levantamentos que expressam a dimensão das florestas no Sul do Brasil: “ocupando cerca de 20 milhões de hectares, as concentrações de pinheiros naturais distribuíam-se em 40% para o Paraná, 32% para Santa Catarina, restando 25% para o Rio Grande do Sul e 3% para São Paulo” (2010, p. 24).

A expulsão dos “sertanejos” alimentou um clima de revolta, que foi ampliado pelo início da colonização das “terras devolutas” pela EFSPRG¹⁴⁴ com imigrantes estrangeiros, devido a intrigas políticas entre fazendeiros rivais pelas disputas quanto aos limites fronteiriços. As contradições eram alimentadas, ademais, pelo fanatismo da religiosidade cabocla. Como resultado desse processo de conflitos e contradições, a região centro-oeste catarinense foi sacudida, entre 1912 e 1916, pelas tropelias dos seguidores do monge José Maria, acontecimento que foi batizado com o nome de “Campanha do Contestado” ou “Guerra do Contestado”. Os caboclos formaram o chamado “Exército Encantado de São Sebastião”, reunindo cerca de dez mil pessoas precariamente armadas para enfrentar as tropas do Exército Nacional, as forças policiais e os piquetes civis da Guarda Nacional, combatendo até meados de 1916.

Findados os conflitos, efetuado o Acordo dos Limites, estabeleceram-se as fronteiras entre os Estados do Paraná e de Santa Catarina e iniciaram-se os processos de organização das estruturas do Estado – dentre elas, a escola. É nesse contexto que, em 1917, foi criado o município de Mafra.

4.2 A CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO

O surgimento do Município de Mafra (1917) está vinculado ao Município de Rio Negro, como essência da formação do povoado de São Lourenço (antigo Curralinho em 1829). No entanto, faz-se necessário entender a estrutura organizativa do município de Mafra, especificamente, para compreender a relevância histórica que aproxima os dois Municípios há mais de 100 anos, de maneira intrínseca, a ponto de atualmente ser reconhecido como Riomafra.

Pelo território que atualmente se constitui no Município de Mafra, passaram índios, aventureiros, bandeirantes, tropeiros, imigrantes, empresários estrangeiros e, cada um ao seu modo e à sua época, marcaram o surgimento deste povoado. A partir de 1820, a organização da estrutura de suporte para a construção da Estrada da Mata deu origem ao Município de Rio Negro, anteriormente povoado do Curralinho, situado na margem esquerda do rio Negro.

Em 1828, em um alto, à margem esquerda do rio Negro, na região compreendida entre a atual ‘cruz da praça’, prefeitura municipal (antigo

¹⁴⁴ Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande do Sul.

cemitério) e o atual grupo escolar, foi construída uma pequena capela de madeira neste perímetro, digamos dentro desse triângulo morava o fundador de Rio Negro, na época sargento Mór João da Silva Machado, posteriormente Barão de Antonina (DEQUECH, 1967, p. 06).

É importante ressaltar a construção da Capela Curada, pois se localizava onde, atualmente, está a praça Hercílio Luz. Em 1859, foi transferida para a margem direita, local onde já havia algumas benfeitorias, estabelecendo-se naquele local, que ao longo dos anos seguiu seu curso de desenvolvimento, logo tornando-se uma Vila. Deixou preservada a margem esquerda, que regulada pelos Camaristas, tornou-se um potreiro. O território que atualmente constitui a região central de Mafra, não passava de um potreiro oficial das tropas, fora do perímetro urbano de Rio Negro.

De potreiro das tropas, responsável pela formação de aldeias e patrimônios, tornou-se um importante centro econômico a partir da instalação da ferrovia, de madeiras, da produção de alimentos e, principalmente, da presença dos oligopólios da erva-mate em Joinville, que conseguiram junto ao governo do Estado a outorga para a extração da matéria prima na região.

Politicamente, a região se fortaleceu com o acordo dos limites, com o recolhimento dos impostos e com a organização formal da instituição militar e policial. Todo o movimento criou a necessidade de estruturação da educação e de maneira específica, da formação do professor, que por meio de seu caráter instrumental, atuaram junto com as demais forças sociais para realizar o desenvolvimento social e econômico.

A construção da Estrada de Ferro, ligando os municípios e povoados, movimentou a vida política, econômica e social em Rio Negro. Em 1891, foi inaugurado o tráfego de trem de Curitiba à Lapa; em 1893, até Campo do Tenente; e em 1895, até Rio Negro.

Com o estabelecimento de ligações entre os povoados e a circulação facilitada de mercadorias e pessoas, o progresso se intensificou em Rio Negro. Na margem esquerda, estava em construção o ramal ferroviário de São Francisco a Porto União, movimentando o local. Para Dequech, a margem esquerda do rio Negro era, em 1917, “[...] uma importante estação de estrada de ferro já inaugurada e tinha também vida escolar primária eficiente” (1967, p. 08).

O município de Mafra foi criado pela Lei Estadual nº. 1.147, de 25 de agosto de 1917, após ter sido desmembrado do município de Rio Negro, a partir do Acordo de

Limites firmado entre Santa Catarina e Paraná em 20 de outubro de 1916. Em 1894, o então Governador de Santa Catarina Dr. Hercílio Pedro da Luz nomeou o Jurista Manoel da Silva Mafra para advogar a causa que envolvia os limites com o Paraná; tendo êxito na sua defesa, foi homenageado com seu nome, identificando o novo município.

Há particularidades que envolveram a criação do município. O mesmo não passou pela condição de Curato, Freguesia, Villa, Distrito (como era o processo nos demais casos), mas foi instalado como município, recebendo a condição de Comarca no mesmo momento. O Governador Felipe Schmidt, em Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 1918, assim referiu-se:

Tendo o Congresso Nacional homologado o acordo pela Lei Federal nº 3.304, de 03 de agosto do ano passado, votastes o projecto que em 25 de agosto foi convertido na Lei nº 1.147 de 25 de agosto que estabeleceu a organização municipal e judiciária do novo território incorporado ao nosso patrimônio. Por essa lei foi o território dividido em quatro municípios, constituindo cada um uma comarca, sendo o primeiro o município de Mafra, em homenagem à memória do Conselheiro Manoel da Silva Mafra, o ilustre benemérito catharinense que foi o nosso erudito e victorioso patrono da antiga questão de limites em todas as suas phases judiciárias [...] (SANTA CATARINA, 1918, p. 23-24).

Na sequência da legalização interna do município, pela Lei nº 03, de 2 de outubro de 1917, foram criados os 4 distritos: sendo o 1º com sede na cidade; o 2º, com sede no povoado de Bela Vista; o 3º, com sede no povoado de Rio Preto; e o 4º, em Itaiópolis. Apesar de estar constituído num local com algumas benfeitorias, não foi simples organizar o processo de autonomia quanto às questões territoriais e aos serviços básicos fundamentais para que o espaço pudesse funcionar de maneira autônoma. Terreno para o cemitério, viabilidade do abatedouro, local para o funcionamento da superintendência, contratação de funcionários, legalização da arrecadação dos impostos, entre outras ações, estavam entre as primeiras leis que foram sendo editadas (DEQUECH, 1967).

Com relação à religião¹⁴⁵, pelo período de uma década, os mafrenses continuaram a frequentar a igreja de Rio Negro, sendo a primeira capela de Mafra dedicada a São José, inaugurada em 1929.

Quanto à povoação, desde 1829, vivem na região imigrantes europeus, portugueses e lusos, caboclos e índios – estes em menor número. Nos primeiros anos

¹⁴⁵ A religião se fez presente no município através do luteranismo e do catolicismo majoritariamente.

da existência do município, o desenvolvimento da economia foi basicamente agrícola e extrativista.

Pode-se concluir que o potreiro oficial das tropas – bairro afastado de Rio Negro, de difícil acesso em função da travessia do rio Negro por balsa, com algumas fazendas de coronéis da região e algumas colônias de imigrantes – deu ao recém-criado município de Mafra, as suas características culturais. A música, a dança, a gastronomia, a arquitetura foram (re)desenhadas a partir dos moldes da experiência europeia, uma vez que remanescentes da cultura cabocla, após a Guerra do Contestado, encontravam dificuldades para se colocar socialmente. “Os colonos queriam derrubar a mata para comercializar a madeira e a erva-mate, e os índios queriam preservá-la, por ser a floresta a sua maior fonte de alimentos. O conflito estava declarado e o resultado é por demais conhecido” (GOULARTI FILHO, 2016, p. 65).

Tão logo a organização municipal iniciou, o comércio, indústria e a agricultura foram se estabelecendo – principalmente as serrarias, os engenhos de erva-mate, os moinhos, as casas de comércio, entre outros. No relatório de 1918, sobre a economia do Estado, a erva-mate e a madeira estavam entre os seis primeiros produtos no ranking de rendimentos, estando em primeiro a erva-mate (SANTA CATARINA, 1918). Em menor escala eram produzidos trigo, centeio, fumo, banha, manteiga, entre outros, em propriedades de pequeno porte pelos imigrantes, e as grandes propriedades eram responsáveis pela produção de gado em terras de campo.

Santa Catarina, no seu processo de desenvolvimento econômico, teve um conjunto de produtos que originaram sua indústria sendo “[...] extrativo - erva-mate, madeira e carvão; alimentar – farinha *de mandioca*, açúcar e derivados de suínos *como a banha*; e têxtil [...] além da pecuária extensiva nos Campos de Lages” (GOULARTI FILHO, 2016, p. 76, grifo nosso). Observamos que, pelo viés econômico, alguns dos produtos de relevância para a balança comercial do Estado eram também produzidos no município de Mafra.

4.3 A INSTRUÇÃO NO SOLO MAFRENSE

Para compreender o processo de desenvolvimento da instrução em Mafra a partir de 1917, faz-se necessário considerar todo o movimento até então escrito.

Sendo uma parte do Contestado formada por um espaço geográfico que antes de 1917 pertencia ao Paraná, à vista da incorporação deste novo espaço geográfico, [...] para entender os primórdios da educação escolar no interior da região, além de saber sobre a educação catarinense, precisamos saber como ela era naquele estado vizinho, [...] uma vez que, recebendo as terras, com sua gente, sua cultura e suas instituições, recebeu também sua história (THOMÉ, 2007, p. 11).

A partir da construção da ponte metálica, o trânsito de pessoas entre as margens do rio Negro fluiu e, em função disso, muitos feitos foram sendo realizados, também na margem esquerda. Quando Dequech (1967) afirma que havia no território à margem esquerda uma vida escolar eficiente, isso se deveu porque ali estavam localizadas algumas benfeitorias, como o Colégio Rionegrense; e residências de fazendeiros, como a do Barão de Antonina.

Historicamente, o território à margem esquerda do rio Negro foi negligenciado politicamente. Em 1853, o presidente da recém-criada Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos, tomou conhecimento, a partir de um projeto da província de Santa Catarina, que ela considerava o rio Negro uma das divisas de seu território. “Ao Paraná passou a Província de São Paulo, a incerteza de seus limites por esse lado, e todos os inconvenientes anexos á hum tal estado de cousas” (PARANÁ, 1854, p. 83). Ciente de que os limites estavam indefinidos, o Presidente manifestou sua preocupação a respeito do assunto à Assembleia Provincial.

Se o rio Negro fôr limite da Província de Santa Catarina com a do Paraná, seguir-se-há que, occupando a Freguezia desse nome huma e outra margem do rio, a parte da margem esquerda ficará pertencendo á Santa Catharina, contra todos interesses dos habitantes daquele lugar, a quem huma intimação, em tal sentido, deixaria estupefactos! (PARANÁ, 1854, p. 83).

Góes e Vasconcelos sabia da dificuldade de precisar as divisas em função da divergência dos mapas, mas fez referências aos Campos de Palmas que já estavam povoados por fazendeiros paulistas, então paranaenses¹⁴⁶. As disputas jurídicas entre as duas Províncias adentraram à República e somente se resolveram 63 anos depois, em 1916. Nesse período, a região disputada fez parte de um “limbo”, marginalizada em função do receio de perda dos investimentos ali depositados, caso houvesse a perda da questão judicial. “Nem Paraná, nem Santa Catarina investiam na região, com

¹⁴⁶ “Os curitibanos – aqui entendidos como os ‘homens do Sertão de Curitiba’ – tanto os dos Campos Gerais como os dos Campos de Guarapuava – decidiram empreender a conquista dos Campos de Palmas para neles instalar novas fazendas” (THOMÉ, 2007, p. 45).

medo de perder, uma vez que a questão girava incerta na [roleta da justiça]” (CELESTINO, 2002, p. 238).

No relato de Thomé, foi exatamente isso que aconteceu.

Em 1916, quando o Governo do Estado de Santa Catarina assinou o ‘Acordo de Limites’ com o Governo do Estado do Paraná, [...] assumiu, além das terras, tudo o que sobre elas havia sido construído, de pontes a estradas, sem indenizações à outra parte pelos investimentos públicos por ela realizados desde 1853 (THOMÉ, 2007, p. 88).

O Governador de Santa Catarina, Felipe Schmidt, em mensagem proferida ao Congresso Representativo, no ano de 1917, faz uma referência às riquezas do território Contestado que seria anexado, não às benfeitorias materiais, mas às riquezas naturais para extrativismo.

Com a anexação da parte do território Contestado passaremos a ser um dos grandes produtores de herba-mate. Temos, enfim, diante de nós as melhores probabilidades de um surto econômico que nos vae colocar dentro em breve em magnífica situação diante dos demais Estados da Republica (SANTA CATARINA, 1917, p. 74).

Considerando os possíveis ganhos de um lado e perdas de outro, o Acordo dos Limites entre o Paraná e Santa Catarina trouxe mudanças para ambos os Estados.

No âmbito da educação, o município de Rio Negro teve sua primeira escola autorizada pelo Governo Imperial antes do Ato Adicional de 1834. A escola destinada aos imigrantes alemães foi criada em 1831, no povoado da Estrada da Mata, ainda na Província de São Paulo. José Ricardo Pires de Almeida (1989, p. 78) registrou a existência dessa escola de educação primária. Raul d’Almeida, também, registrou ao escrever sobre a história de Rio Negro. “Entretanto, a 13 de outubro de 1831, é criada uma cadeira escolar de primeiras letras, com abertura de concurso para ocupação do cargo de professor” (D’ALMEIDA, 1976, p. 31). Este mesmo autor relata que dez anos mais tarde, em 1841, foi nomeado o primeiro professor de Rio Negro, com o nome de Rodrigo Antônio Moreira.

Celestino (2002) traz relatos sobre a instrução em Rio Negro quando da chegada dos Bucovinos.

Em vista da situação do ensino em Rio Negro, que não oferecia muitas alternativas aos Bucovinos, estes se aconselharam com o Vigário Pe. Johann Baptista Peters, que lhes recomendou organizarem sua própria Sociedade Escolar e a construir uma escola no Passa Três (2002, p. 127).

O terreno foi doado pelos Camaristas e a escola construída coletivamente. Enquanto estava sendo construída, provisoriamente, a escola funcionou na residência de Carl Schödlbauer a partir de 1893. “[...] foi escolhido como primeiro professor o Sr. Franz Myczkowski, pelo grande conhecimento não só de línguas, pois falava alemão, polonês e alguma coisa de português, [...] também tinha boa cultura geral” (CELESTINO, 2002, p. 127). Os acontecimentos da Revolução Federalista em 1893 e 1894 interromperam a construção da escola, mas não as aulas, que seguiram até o fim do conflito em 1894. A escola foi inaugurada em 29 de junho de 1896. Em 1901, assumiu a escola, o professor Friedrich Föllinger, alemão competente, mas sendo ateu, levou muitos pais a transferirem os filhos para a Escola Paroquial, criada pelo Pe. José Ernser. A escola paroquial tornou-se o Colégio São José, atualmente em funcionamento. A escola do Passa Três abriga um espaço de memória da história da escola e está aberta ao público sob responsabilidade da prefeitura.

Outra escola¹⁴⁷ idealizada pelos imigrantes, não somente para Bucovinos, foi criada em Rio Negro no ano de 1889. No território à margem esquerda do rio, distante três quilômetros da sede, foi criada a Escola Alemã *Deustsche Schule*, que inicialmente, funcionou de 1899 até 1918 como particular mista. A primeira direção da Associação Escolar foi composta por Carlos Page (presidente), Johann Annies (secretário), Ernest Witt (tesoureiro), e Wilhelm Witt (suplente). A diretoria tinha a preocupação com os professores que iriam atuar na referida escola. No quadro abaixo, segue a relação dos professores que atuaram nos primeiros anos de funcionamento da escola, assim como a respectiva formação.

Quadro 14 – Professores que atuaram na Escola Alemã *Deustsche Schule*

Professor	Período	Observação
Johann Annies	De 1899 a 1907	-
Silvio Wiznerowicz	De 1908 a 1909	Nascido na Alemanha
Otto Kadner	De 1910 a 1912	Cursou 06 anos de Ginásio na Alemanha onde nasceu.
Eugênio Herrmann	De 1913 a maio de 1915	Formado na Escola Profissional e Técnica Alemã onde nasceu
Ernesto Liedke	De junho de 1915 a 1920	-
Gustavo Friedrich	De 1920 a 1948	-
Christina França Friedrich	De 1923 a 1948	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da Revista Comemorativa do Cinquentenário de Mafra (1967).

¹⁴⁷ Esta, atualmente em território mafrense localizada no bairro Vila Nova. Esta Escola encontra-se ainda em funcionamento e denominada de Escola Estadual de Educação Básica Maria Paula Feres.

Desde a fundação em 1899, constituiu-se como particular e mista até 1918, data em que passou a receber subvenção municipal, sendo particular subvencionada até 1923. A escola oferecia aulas em alemão e no idioma vernáculo, adaptando-se às regulamentações do Estado e do Município, seguindo as orientações estabelecidas pela Reforma de 1911, realizada por Orestes Guimarães. No ano de 1923, o casal de professores Gustavo e Christina Friedrich realizaram os exames “[...] assistidos pelo então superintendente Dr. Urbano Silva e tendo sido aprovados, passaram a atuar na referida escola que, com subvenção municipal, passou à categoria de Escola Estadual” (DEQUECH, 1967, p. 72).

Dequech fez o relato, detalhando o surgimento da escola¹⁴⁸. “Os moradores de Vila Nova¹⁴⁹, alemães ou descendentes, reuniram-se a 6 de janeiro de 1898, com a finalidade de fundar uma Sociedade Escolar com o fim precípuo de construir um prédio, contratar professor e desenvolver o ensino primário entre seus filhos” (1967, p. 68). Esta escola passou a atender os moradores de Imbuial e de São Lourenço, núcleos coloniais próximos.

Como essas, outras escolas foram sendo criadas em Rio Negro e em outros municípios, onde os imigrantes foram se instalando¹⁵⁰. No relato de Celestino, observa-se que havia diálogos e cooperação entre as escolas étnicas particulares e as públicas.

Os utensílios e móveis básicos da escola foram conseguidos através de um entendimento entre a Escola Pública, dirigida pelo Prof. Theodoro Henning, que repartiu com a Escola do Passa Três os objetos escolares disponíveis, tais como livros, mapas, globos e bancos (2002, p. 128).

As escolas étnicas estavam organizadas, segundo Renk em: “[...] escolas étnicas comunitárias, denominadas sociedades-escolas, as escolas étnicas religiosas e também as escolas étnicas subvencionadas” (2011, p. 192). Essas últimas, deveriam se adaptar às normas do Governo para receber recursos, sendo a principal

¹⁴⁸ Na Revista comemorativa ao cinquentenário de Mafra, na página 68, estão relatados os nomes dos participantes que estavam presentes na reunião de fundação da referida escola.

¹⁴⁹ Em Rio Negro, na época, os imigrantes eram, na sua maioria, Bucovinos. Alguns dos alemães da Vila Nova, principalmente os oriundos de São Bento do Sul “[...] eram, na maioria, descendentes do Böhmerwald, de onde os Bucovinos também eram remotamente originários. Por isso, se consideravam *povo irmão*” (CELESTINO, 2002, p. 189).

¹⁵⁰ No município de Rio Negro ainda foram sendo construídas escolas em outras localidades como foi o caso da Colônia Lucena no distrito de Itaiópolis nos mesmos moldes, através de criação de associações, mas pelos imigrantes de origem eslava.

exigência que o professor ministrasse as aulas na língua vernácula. Acusadas de desnacionalização, essas escolas eram fiscalizadas rigorosamente.

Em Rio Negro, até 1917, quando Mafra foi desmembrada, muitos professores atuaram nas escolas, como relata Celestino (2002), D'Almeida (1976), Forjaz (1929) e Dequech (1967). No Relatório da Secção de Instrução da Secretaria do Interior sobre as Escolas de Instrução Primária do Estado do Paraná no ano de 1895, constam no município de Rio Negro quatro escolas, sendo três masculinas e uma promíscua; sendo que destas, duas recebiam subvenção (PARANÁ, 1895).

Houve esforços dos moradores na construção das escolas particulares e dos gestores públicos de Rio Negro na criação dos estabelecimentos de instrução pública. Alguns desses estabelecimentos passaram para a administração de Mafra no ato de sua criação. Thomé apontou que

No espaço geográfico do Contestado, para Santa Catarina foram transferidas sete escolas, sendo duas localizadas em Itaiópolis¹⁵¹, uma em Três Barras, mais duas em Rio Negro, duas em União da Vitória e uma em Palmas, e com elas, as matrículas de 767 alunos, distribuídos em Itaiópolis (243), Palmas (82), Rio Negro (203), União da Vitória (191) e em Três Barras (48) (THOMÉ, 2005, p. 60).

As escolas paranaenses de caráter público, que passaram para Santa Catarina, foram declaradas extintas em 1917. Aquelas que não tinham a gestão pública seguiram suas atividades, como no caso da Escola Alemã da Vila Nova.

Nos escritos de Forjaz (1929), há um relato das localidades onde havia escolas constituídas. “Tratando-se mais a miúde da Instrução Pública, na cidade de Mafra pode-se fazer uma ideia do que seja o seu desenvolvimento e sua situação e, ainda verificar que em um só ponto sequer do município falta uma casa de instrução” (FORJAZ, 1929, p. 184). O autor cita: São Lourenço (antigo Currealinho), Espigão do Bugre, Villa Nova, Butiazinho, Butiá, Bela Vista (Distrito), Avencal, Rio Preto, Saltinho do Canivete, Escola Paroquial, Escola do Km 3, Restinga, Rio da Areia – todos estes locais, atualmente bairros urbanos ou interioranos do município.

De acordo com Raul d'Almeida (1976), em 1911, um grupo de pessoas, fundou o Colégio Rionegrense, com sede na Casa da Fazenda do Comendador Antônio Ricardo dos Santos, que se localizava no início da Avenida Severiano Maia na margem esquerda do rio Negro. Faziam parte do grupo: Jovino Lima, Antônio Gomes

¹⁵¹ Este distrito se emancipou do município de Mafra em 1918.

e Juventino Passos Varella – este último convidou o Professor Venceslau Muniz para compor o grupo. Mais tarde, o Colégio Rionegrense passou a funcionar na Rua Vicente Machado, à margem direita do rio, na casa do Sr. Benjamin Grein.

Em 1915, o Professor Venceslau Muniz fundou o Instituto Rionegrense, que possuía sede própria e estava localizado na colina, à margem esquerda do rio Negro, em terras que dois anos mais tarde, pertenceriam a Mafra. O Instituto oferecia o ensino primário e secundário em regime de externato, semi-internato e internato. Em função da Questão dos Limites, o Instituto Rionegrense foi transferido para Rio Negro. Com a criação do Município de Mafra em 1917, “[...] Jovino Lima firma pé em Mafra, [...] enquanto Venceslau Muniz [...] transpõe o rio Negro e, à margem direita, instala definitivamente o Colégio [...]” (D’ALMEIDA, 1976, p. 123-124). O Instituto Rionegrense foi reaberto em regime de internato e mantinha os cursos: “Primário, Dactylographia, Línguas, Música, Comercio, Escola Nocturna, e Escola de Instrução Millitar. A sua matricula tem sido em média de 130 alumnos. Está inscripto na Inspetoria Geral de Ensino e gosa de subvenção do Governo Municipal” (FORJAZ, 1929, p. 111).

A história da criação do Instituto Rionegrense ocupou o mesmo prédio que a Escola Normal Complementar e será sobre essa escola que se falará a seguir.

5 O MUNICÍPIO DE MAFRA E A EDUCAÇÃO

Não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada (HOBSBAWM, Sobre a História, p. 206).

Neste capítulo, fez-se uma incursão pelo município de Mafra, demarcando a história das Escolas Normais que foram responsáveis pela formação de professores primários no município, a partir da década de 1930 – a Escola Normal Complementar Cônego Joaquim Eloy de Medeiros (posteriormente Normal Regional) e a Escola Normal Barão de Antonina. Ambas as escolas foram criadas num período em que o Brasil – e, por conseguinte, o Estado Catarinense – passava por conturbações políticas e econômicas, criadas pelo processo de avanço do modo de produção urbano-industrial e de ajuste do Estado às novas determinantes que decorriam do rompimento com as antigas práticas do sistema agrário exportador. Às escolas normais foram atribuídas funções fundamentais no contexto da sociedade local, entre as quais, qualificar os professores, que, em sua maioria, atuavam sem formação alguma, e constituir-se na única maneira de acessar o nível mais elevado de escolarização.

Sendo assim, fez-se um estudo sobre as origens das escolas normais mafrenses nos aspectos organizativos, para compreendê-las a partir do papel que desempenharam no município, com história pregressa de guerra, presença de imigrantes e localização estratégica para o desenvolvimento da região.

Na abordagem, levou-se em consideração aspectos do singular/universal revelados e/ou ocultados pelas fontes históricas, com intenção de encontrar os nexos expressos na totalidade, entendendo que esta “[...] só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (CURY, 1985, p. 36). Ao evidenciar as particularidades do local, ficam evidentes, também, as ligações com os contextos nacionais e internacionais relacionados ao objeto.

A partir de 1917, a história da educação no Município de Mafra se organizou e se estruturou para atender à população e, também, às normas legais do estado de Santa Catarina. Este, por sua vez, estava alinhado às políticas do governo nacional. As escolas normais foram investigadas, nesta tese, a partir da articulação com as particularidades encontradas nos documentos. Os caminhos pelos quais seguiram-se

as reflexões, procuraram encontrar as linhas nas quais as políticas das diferentes instâncias de poder se encontravam e se desenvolviam.

Encontrados no Memorial da antiga Escola Normal Barão de Antonina, os documentos de arquivos contêm informações reveladoras sobre o cotidiano escolar da época. Eles constituem-se: das correspondências administrativas expedidas pelas instituições escolares desde os primeiros anos de fundação das Escolas Reunidas (1918-1946), do Grupo Escolar e da Escola Normal Complementar, e, posteriormente, Normal Regional; dos relatórios de visitas dos inspetores; e das atas das reuniões pedagógicas entre 1946 e 1965.

Foram utilizados os primeiros relatórios de visitas para entender como foram criadas as Escolas Reunidas, sua estrutura e seu alinhamento com as esferas superiores, demarcando as transformações decorrentes no período de estudo – considerando que esse contexto precedeu à criação da Escola Normal Complementar em 1932.

Das referidas fontes, foram reunidas as atas das reuniões pedagógicas de 1946 a 1965, por se tratarem do registro de atividade sistematizada e realizada ao longo de quase 20 anos, e que possibilitaram a visão do contexto da escola.

Parafraseando Arlete Farge (2009), é possível afirmar que o arquivo, de algum modo, capta a escola em flagrante. Ao tomar os documentos do arquivo como uma maneira de compreender a organização escolar, cabem algumas considerações. Primeiramente, o alerta de Farge: “O arquivo é abundante em personagens” (FARGE, 2009, p. 20), mas “[...] impõe logo de início uma enorme contradição; ao mesmo tempo em que invade e imerge, ele conduz, por sua desmensura, à solidão” (FARGE, 2009, p. 20). Por saber dessa incompletude do arquivo na revelação da verdade histórica é que a autora afirma que o arquivo determina um itinerário, mas “[...] não é muito natural trabalhar só a partir dele e introduzi-lo no debate histórico tomando-o como principal interlocutor” (FARGE, 2009, p. 29).

Dessa forma, construiu-se o diálogo também por meio dos relatórios da instrução pública, seguindo as considerações de Miguel:

[...] enquanto integrantes do conjunto nacional e, particularmente, porque traduzem questões regionais conformadas por contextos com diferentes peculiaridades que exerceram, de algum modo, influências na criação e manutenção das instituições sociais, no caso, a formação de professores (2006, p. 187).

Os relatórios foram ainda considerados por Souza, a partir de Le Goff (1990), “[...] como documentos/monumentos [...], esses relatórios consistem em sinais, resquícios, impressões; compreendem um dos poucos registros da vida escolar salvaguardados do extermínio e do desaparecimento” (1998, p. 20).

Os arquivos somados aos relatórios e à legislação possibilitaram uma aproximação dos fatos, estabelecendo as mediações que possam responder às indagações e favorecer a compreensão do objeto de estudo, bem como, seu processo histórico inserido num contexto que foi determinante no surgimento das escolas normais para a sociedade da época. Há, no entanto, que não descuidar do alerta de Miguel, levando em consideração “[...] que os conteúdos preservados pelas fontes não significam a expressão absoluta da verdade” (MIGUEL, 2009, p. 225). Assim, ao utilizar os arquivos escolares junto a outros documentos e contextualizando-os, eles poderão assumir e adquirir conotação histórica e possibilitar a reflexão dos fatos – levando em conta, dessa forma, o conjunto de documentos de diferentes tipos e períodos como realização do humano e, como tal, “[...] deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

5.1 O CENÁRIO DE MUDANÇAS EM MAFRA: A EDUCAÇÃO NO SEU INÍCIO

O município de Mafra passou a gerir suas questões referentes à educação escolar a partir de 1917, sob as recomendações legais da Reforma Orestes Guimarães, iniciada em 1911. Segundo Wachowicz,

A população somente passa a reivindicar a educação escolar quando os grupos urbanos se tornam expressivos e se organizam para a vida social, o que ocorre no final do Século XIX, no Paraná tradicional coincidindo com a modernização da indústria do mate e com a influência da imigração europeia [...] (1984, p. 19).

Os Estados de Santa Catarina e do Paraná agiam de maneira semelhante com relação à educação até o final do século XIX. A responsabilidade pela instrução primária era impelida aos Municípios e ao apoio das iniciativas particulares, subvencionando as escolas do tipo comunitárias, principalmente nos núcleos coloniais (THOMÉ, 2002). Em muitos desses casos, o ensino era ministrado por professores sem formação adequada.

Do que foi exposto até o momento, é possível observar que a educação escolar estava presente no espaço do Contestado de maneira incipiente, devendo-se ao fato de que em uma sociedade pouco desenvolvida, a escola não fazia falta. As letras eram apresentadas à população nas escolas isoladas. Essas foram as responsáveis pelos conhecimentos elementares de grande parte da população mafrense, e os poucos estabelecimentos de educação escolar que já existiam em Mafra, no ato de sua criação, vieram dos esforços empreendidos pelos gestores de Rio Negro (PR). Thomé apontou que,

No espaço geográfico do Contestado, para Santa Catarina foram transferidas sete escolas, sendo duas localizadas em Itaiópolis¹⁵², uma em Três Barras, mais duas em Rio Negro, duas em União da Vitória e uma em Palmas, e com elas, as matrículas de 767 alunos, distribuídos em Itaiópolis (243), Palmas (82), Rio Negro (203), União da Vitória (191) e em Três Barras (48) (THOMÉ, 2005, p. 60).

As escolas paranaenses que passaram para a jurisdição de Santa Catarina foram declaradas extintas no âmbito do Paraná em 1917.

O município de Mafra herdou de Rio Negro a sua estrutura educacional, na forma em que se encontrava em 1917, [...]. O ensino pouco evoluiu no decênio seguinte, quando Mafra registrava a existência de escolas municipais primárias nos principais povoados e núcleos coloniais e oito escolas particulares subvencionadas (THOMÉ, 2002, p. 82).

Houve, com a emancipação, uma cisão administrativa, um rompimento das divisas do espaço geográfico, um redirecionamento das políticas educacionais que se diferenciavam de um Estado para outro. Segundo Dequech (1967), Mafra possuía, em 1918, 20 escolas isoladas estaduais e uma Escola Reunida em via de inauguração na sede do município.

A história da instituição educacional denominada de Escola Reunida de Mafra está, de certa forma, ligada à história do Instituto Rionegrense, fundado em 1915. No livro *Entre Cartas e Bilhetes*¹⁵³, escrito por Venceslau Muniz Filho em 1987, há um relato de Raul d'Almeida, ex-aluno do Instituto que auxilia a contar essa história.

¹⁵²Este município foi emancipado de Mafra em 1918.

¹⁵³Coletânea da correspondência trocada entre Venceslau Muniz e Dalila Gomes Stok, em 1913/1914, coligidas e comentadas por Venceslau Muniz Filho.

Em 1915, o professor Venceslau Muniz fundava o Instituto Rionegrense, que passou a funcionar em prédio próprio, na colina¹⁵⁴ à margem esquerda do rio Negro, onde hoje se acha o Grupo Escolar de Mafra. Moço, cheio de ideal e esperançoso, o Professor Muniz instalou um Colégio para o curso primário e secundário, com regime de internato, externato e semi-internato. A solução da Questão dos Limites entre o Paraná e Santa Catarina e conseqüentemente a criação da cidade de Mafra, trouxe a imprescindível necessidade de instituição das Escolas Reunidas, para a nova comunidade, sob os auspícios do Governo de Santa Catarina que, adquirindo o prédio do Instituto Rionegrense e mais os 41.000 metros² de terras que faziam parte do imóvel, ali instalou, a 5 de setembro de 1918, as Escolas Reunidas de Mafra com a presença do grande pedagogo Orestes Guimarães. Por indicação deste, o Governo de Santa Catarina convidou o Professor Muniz para Diretor da Escola, convite que foi gentilmente recusado (D'ALMEIDA *apud* MUNIZ FILHO, 1987, p. 143-144).

Por meio do texto acima, constatamos que o Município de Mafra teve, por aquisição do Estado, a compra do prédio que abrigou sua primeira Escola na modalidade de Escolas Reunidas, para atender aos alunos que até então vinham frequentando as escolas públicas do Município de Rio Negro – entre elas, o Grupo Escolar Barão de Antonina, fundado em 1912. Segundo os registros de Dequech, “A sede do Distrito, *onde estava o espaço mais urbanizado*, era formado por 166 moradias” (1967, p. 34, grifo nosso), sendo os filhos dessas famílias que precisavam de escolas. A maioria das famílias estava localizada no interior do Município. Forjaz, em 1929, afirmou “[...] a população urbana é de 2000 habitantes que acrescida da suburbana attinge a 8.000” (p. 180). Essas 8 mil pessoas estavam distribuídas pelo Município em povoados que reuniam grupos de famílias.

O quadro abaixo traz alguns dados que podem dar uma ideia do número de famílias distribuídas pelo território mafrense.

Quadro 15 – Número de famílias distribuídas em território mafrense no ano de 1929.

Quarteirão	Moradias	Obs.
Quarteirão da Sede	166 moradias	Este quarteirão compreende o espaço mais próximo da margem do rio Negro.
Quarteirão do Portão (Rocio, Ronda Velha, Ronda, Passo, Restinga, Portão)	52 moradias	Espaço próximo à Vila Central
Quarteirão do Campo da Lança (Passo, Vila Nova)	80 moradias	Espaço próximo à Vila Central
Quarteirão do Espigão do Bugre (Campina, Rio da Lança, Faxinal, Cabeça Seca)	60 moradias	No Faxinal era comerciante e barriqueiro o Sr. Santhiago Gomes Braz.
Quarteirão do Butiá	22 moradias	Comerciante, industrial e maior proprietário de terra (380 alq.) Sr. João Braz Moreira.
Quarteirão do Turvo	84 moradias	Negociante Sr. Amynthas Becker e José Fernandes. Industrial Sr. Cypriano Gonçalves

¹⁵⁴ Terreno localizado num local alto da cidade.

		e Mauricio Caillet. Maior proprietário de terra (620 alq.) Sr. Delfino Rodrigues.
Quarteirão do Butiazinho	68 moradias	Maior proprietário de terras (38 alq.) Sr. Felipe Carvalho Martins.
Quarteirão do Ruthes	52 moradias	Negociante Sr. João Ruthes Sobrinho e maior proprietário de terra (400 alq.) Sr. Theodoro Ruthes.
Quarteirão do Imbuial	80 moradias	Industrial Sr. Ernesto Bomann e maior proprietário de terras (250 alq.) Sr. Estanislau Contoski.
Quarteirão da Fazenda dos Severianos	18 moradias	Maiores proprietários de terra (1.000 alq.) Srs. Candido Severiano Maia e Crysogno Clementino.
Quarteirão do São Lourenço	101 moradias	Comerciante e maior proprietário de terras (850 alq.) Sr. Nicolau Hau.

Fonte: Dequech (1967, p. 34).

Todas as moradias somadas chegavam a 703, sendo a soma dos habitantes destas, o contingente populacional de Mafra naquela época. A presença do imigrante facilitou a instalação de escolas no município, principalmente nos casos onde estavam instaladas as colônias. Nesses espaços, quando era oferecido às crianças o contato com a leitura, a escrita e os números, proporcionava-se a elas o acesso à cultura produzida pela humanidade, mesmo estando distante dos centros mais povoados. A língua de origem dos grupos mantinha a identidade e o convívio social.

Nos escritos de Forjaz (1929), há um relato das localidades onde havia escolas constituídas. “Tratando-se mais a miúdo da Instrução Pública, na cidade de Mafra pode-se fazer uma ideia do que seja o seu desenvolvimento e sua situação e ainda verificar que em um só ponto sequer do município falta uma casa de instrução” (FORJAZ, 1929, p. 184). O autor cita: São Lourenço (antigo Currallinho), Espigão do Bugre, Villa Nova, Butiazinho, Butiá, Bela Vista (Distrito), Avencal, Rio Preto, Saltinho do Canivete, Escola Paroquial, Escola do Km 3, Restinga, Rio da Areia. Todos estes locais atualmente são bairros urbanos ou interioranos do município.

O controle do número de crianças atendidas pelas escolas públicas não era eficiente, na época. Não fazia parte dos relatórios de governo, num primeiro momento, o número de alunos atendidos pelas escolas de instrução primária que pertenciam à iniciativa particular. No âmbito público, somente na região do Contestado em 1914, Rio Negro possuía: “[...] 252 matrículas masculinas e 169 femininas num total de 421 matrículas. Nas escolas subvencionadas estavam 76 alunos do sexo masculino e doze do sexo feminino somando 88 matrículas” (PARANÁ, 1914).

Consta dos escritos de Dequech um amplo levantamento das escolas em Mafra a partir de 1918. “[...] Mafra tinha 20 escolas isoladas estaduais e uma Escola Reunida

em via de inauguração, além de muitas escolas particulares disseminadas pelo município” (1967, p. 65). No quadro abaixo, organizado a partir do documento elaborado em comemoração ao cinquentenário de Mafra, é possível observar a evolução da expansão das escolas em Mafra, a partir de 1918.

Quadro 16 – Escolas instaladas no Município no ano seguinte de sua instalação

Ano	Denominação	Local	Estabelecimento
1918	Estadual	Centro	Escolas Reunidas
1918	Particular	Centro	Escola Professora Enoé da Silva Schutel
1918	Particular	Rio da Areia	Escola Isolada
1918	Particular	Linha Moema	Escola Isolada
1918	Estadual	Avencal	Escola Isolada
1918	Estadual	Turvo	Escola Isolada
1918	Estadual	São Lourenço	Escola Isolada
1918	Estadual	Bela Vista	Escola Isolada
1918	Estadual	Saltinho do Canivete	Escola Isolada
1918	Estadual	Butiá	Escola Isolada
1918	Estadual	Moema / Distrito de Itaiópolis	Escola Isolada
1918	Estadual	Alto Paraguaçu / Distrito de Itaiópolis	Escola isolada
1918	Estadual	São João / Distrito de Itaiópolis	Escola Isolada
1918	Particular/ Subvencionada	Vila Nova/ Mafra	Escola Isolada
1918	Particular / Subvencionada	Centro / Mafra	Escola de Ensino Primário
1919	Particular/ Subvencionada	Espigão do Bugre	Escola Isolada
1921	Municipal	Butiazinho do Lageado	Escola isolada
1922	Municipal	Guabiraba / Distrito de Bela Vista	Escola Isolada
1923	Municipal	Quarteirão do Turvo	Escola Isolada
1928	Particular/ Subvencionada	Butiá da Barra	Escola Isolada
1932	Estadual /Mista	Rio do Cedro	Escola Isolada
1932	Estadual	Butiá da Barra	Escola Isolada
1932	Estadual	Portão	Escola Isolada
1933	Estadual	Avencal de Cima	Escola Isolada
1935	Estadual	Quarteirão dos Tauchek	Escola isolada
1935	Estadual	Butiá do Lageado	Escola Isolada
1936	Primária Estadual	Centro	Escola Noturna Mathias Piechnick
1937	Estadual	Avencal do Saltinho	Escola isolada
1937	Municipal Mista	Rio Do Cedro	Escola Isolada
1938	Municipais		
1939	Estadual	Butiá do Braz	Escola Isolada
1940	Estadual	Butiá do Rio Preto	Escola Isolada
1940	Municipal	Butiá dos Taborda	Escola Isolada
1940	Municipal	Caçador	Escola isolada
1941	Estadual	Rio dos Banhados	Escola Isolada
1941	Municipal	Lageadinho da Boa Vista	Escola Isolada Getúlio Vargas
1942	Municipal	Bituva Grande	Escola isolada Getúlio Vargas

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora a partir de Dequech (1967).

No distrito de Itaiópolis, em 1918, além das escolas acima citadas, foram criadas outras 11 escolas. De acordo com Dequech (1967), havia planos para ampliação da oferta de escolarização para as localidades, entre outras, de Boa Vista da Fazenda, Castilhos, Varaneira, Eleutério, Bituva, Rio Preto e Avencal. Estavam na época vagas no município, quatro escolas nas localidades de Posto Carvalho, Rio Preto, Espigão do Bugre e Estiva – esta última era localidade do distrito de Itaiópolis. Portanto, o número de escolas já existentes e a necessidade da criação de outras revela que havia na região uma demanda por professores capacitados.

A região do Contestado passava por transformações políticas e econômicas. A criação do Município de Mafra ocorreu após o Acordo dos Limites entre os Estados de Santa Catarina e do Paraná, mas há que considerar também que, concomitantemente, ocorreram o final da Guerra do Contestado, o início da 1ª Guerra Mundial e “[...] o início da fase de ocupação ordenada do Território Contestado [...]” (THOMÉ, 2007, p. 276). As Companhias Colonizadoras de maior ou menor potencialidade realizaram, ao longo das primeiras décadas do século XX, o loteamento da região, assentando imigrantes europeus de diferentes etnias e que movimentaram as pequenas cidades e povoados ladeados pelos trilhos das linhas férreas em expansão na região.

A realidade de Mafra, à época, convergia com o discurso do Governador Felipe Schmidt, em relatório de 1917, que afirmou: “As concessões de terras são feitas com o maior escrúpulo, a construção de estradas obedece aos interesses das populações em geral e à perspectiva de povoamento de zonas desertas e incultas e a questão de transportes tem sido devidamente encarada” (SANTA CATARINA, 1917, p. 75). Na fala do governador, constata-se que, ao término da Guerra do Contestado e com o Acordo de Limites, havia a pretensão do Estado em implantar os serviços básicos para a população da região, inclusive a escola.

Mafra ocupava uma posição geográfica privilegiada, o que facilitava a movimentação de pessoas e de mercadorias e impulsionava o processo de urbanização. De acordo com Dequech,

A cidade [...] está ligada ao porto de São Francisco e à cidade de Porto União por linhas da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, [...]. Está também, em comunicação com as localidades servidas pela Estrada de Ferro do Paraná, cujos trens diários, tem aí seu ponto de cruzamento. [...] Liga-se à Papanduva por uma estrada de rodagem que tem a extensão de 63 quilômetros passando por S. Lourenço, Bella Vista, Butiá, Augusta Vitória, com

ramais para Três Barras, [...] e Canoinhas. De Mafra à Itaiópolis, há uma boa estrada de rodagem com extensão de 35 quilômetros. Está também em rápida comunicação com Rio Preto por meio de uma estrada de rodagem de 59 quilômetros de extensão. Esta última [...] corta as ubérrimas¹⁵⁵ e frutuosas zonas de Lança, Espigão do Bugre, Avencaes dos Clementes e Sauer. Constituem a cidade de Mafra, uma bela praça ajardinada e dezoito ruas e travessas com 347 prédios (DEQUECH, 1967, p. 180).

Cabe ressaltar que, nessa época, o país passava por um período de transformações políticas, econômicas e sociais. Mafra procurou se consolidar como um município em desenvolvimento nas primeiras décadas após a sua criação, acentuando sua posição privilegiada como um centro de comércio regional em virtude de sua localização. No ano de 1919, em jornal local, apareciam propagandas de estabelecimentos comerciais, tais como: (J. Procopiak & Irmão; Pharmácia Brasil; Victor Buch – Casa de secos e molhados; Leopoldo Obladen & Cia – Importadores e Exportadores; Typografia e Papelaria de Oscar Eberhardt; J. Saraiva Representações Comerciais; Alfaiataria Mafra de Francisco J. Zeemann (JORNAL CORREIO DO NORTE, 1919). (Casas Pauliceia – Bella Variedades; Café Santa Cruz; Inacio Bannach – Casa de secos e molhados; Pedro Kuss – Serraria e Armazem; Henrique Popp – Armazem de secos e molhados; Cervejaria Bartnick; Selaria, Sapataria e Cortume Bela Vista; Casas Pernambucanas; Casa Suissa de Adolpho Muller – Negócios Secos e Molhados) (JORNAL CORREIO DE MAFRA, 1933).

Desde o início, Mafra foi se constituindo uma referência, tendo o comércio como uma atividade econômica significativa em função das facilidades da chegada de produtos nacionais e internacionais – uma vez que possuía uma estação de trens, além da atividade de extrativismo vegetal da madeira e da erva-mate em plena expansão, e que se constituiu na maior expressão econômica do município, pelo menos até a década de 1950. O produto não era processado no município, sendo levado para indústrias em Joinville e outros municípios. A atividade econômica fortaleceu as finanças públicas e proporcionou modificações sociais. Foi criada a Associação dos Ervateiros, que abrigou uma articulação de empresários de Mafra, que direcionavam os rumos do novo núcleo urbano.

Mafra, de maneira direta ou indireta, participava do comércio nacional e internacional, exportando produtos derivados do extrativismo, entre outros de produção colonial (como a banha de porco), tendo reconhecimento de sua importância

¹⁵⁵O mesmo que fecundas.

na economia estadual. A agricultura de pequeno porte se constituiu desde os tempos em que o território pertencia ao Paraná. No âmbito social, mantiveram-se as relações de caboclos com as fazendas dos coronéis no interior do município e o comércio da elite no núcleo urbano. Era, principalmente para a população que residia no núcleo urbano, que a escola deveria estar organizada para preparar a mão de obra para as novas demandas de serviços.

5.2 ESCOLAS REUNIDAS: A PRESENÇA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

A escola de ensino primário esteve no centro das discussões políticas e da vida social no início do século XX. Em Santa Catarina, essa modalidade de ensino era distribuída por meio das modalidades previstas no Art. I da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, que tratou da Reforma do Ensino Público. “O ensino público será ministrado no Estado nos seguintes estabelecimentos: I Escolas Ambulantes; II Escolas Isoladas; III Grupos Escolares; IV Escola Normal” (SANTA CATARINA, 1910). O Decreto Lei nº 588, de 22 de abril de 1911, criou o Regulamento dos Grupos Escolares, cujas exigências e normas eram inacessíveis para muitos municípios. Sendo os Grupos Escolares, a escola criada para representar a República, organizados somente em poucos municípios que tinham uma estrutura consolidada. O que não foi a realidade de Mafra, no primeiro momento de sua criação. Para Souza, os Grupos Escolares estariam na transição “[...] de uma escola de ler, escrever, contar, para uma escola de educação integral, com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito, para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado [...]” (SOUZA, 1998, p. 31-32).

O Município de Mafra integrava a região do Contestado, cuja demanda por escolas públicas esteve reprimida antes, durante e muito tempo depois do conflito. O Governador Felipe Schmidt assim se referiu sobre este assunto em mensagem ao Congresso em 1918:

A instrução pública teve no meu governo um largo desenvolvimento. O número de escolas isoladas foi aumentado conforme as necessidades locais; foi instituído o novo tipo de escolas reunidas, onde o ensino é ministrado com a mesma orientação dos grupos escolares, mas com um programa de três anos em vez de quatro. E dessas escolas em edifícios próprios já foram dotadas as sedes dos municípios de Araranguá, Tijucas, Brusque, São Bento do Sul, Mafra e Porto União (SANTA CATARINA, 1918, p. 05).

Toda a motivação do governo estava sendo contradita no jornal da cidade com relação à instrução e outros aspectos referentes à administração do Município, revelando o não cumprimento de promessas. A longa citação a seguir permite entender o que estava sendo divulgado aos munícipes através da comunicação escrita, nesse caso, a matéria do Jornal A Pátria.

Não deu cumprimento sequer a uma das muitas promessas feitas pelo seu secretário e representante na ocasião da posse. Não fez o grupo escolar para revelarmos o grau de adiantamento da Instrução pública catharinense remodelada pelo governo de seu antecessor; um anno da posse, Mafra vê iniciar-se a propalada instrução a seus filhos por uma Escola Reunida o que não satisfaz, embora seja ella como é dirigida, o nosso orgulho e nosso desejo de uma demonstração pujante do valor da instrução primaria do nosso Estado, juntamente aqui, na fronteira do Paraná (MAFRA, JORNAL A PÁTRIA, 18 set. 1918).

Não foram creadas as escolas nos districtos de Paz de Itayopolis, séde do mais importante Districto do Município e que no tempo do Paraná possuía duas escolas de ambos os sexos regida por professores normalistas, está desde a posse catharinense privada de ensino para mais de duzentas creanças. O povo de Itayopolis diz com sobeja razão que a jurisdicção catharinense por elle almejada, foi uma triste illuzão, trazendo-lhe ao envez de progresso que esperavam, a perda do seu Município, a supreção das escolas, aggravando mais a falta de conctratos nas estradas, e creando o governo do Dr. Schmidt, apenasmente, em Itayopolis, uma Agencia Fiscal para a arrecadação dos impostos. E assim em Rio Preto, Bella-Vista e mesmo no primeiro Districto, onde em todo o caso o Superintendente tem coragem de prometter melhoramentos em nome do governo, verifica-se unicamente o péssimo estado das estradas, a falta de pontilhões e boeiros, o matagal bordando as margens dos caminhos coloniaes. Não se vê entrando uma carroça de colono que não tenha a placa do Nr. sob a qual foi taxada para o imposto de vehiculos. Mafra não tem correio, não tem cadeia nem quartel para polícia. Tem, porém, feito pelo Governo do Estado um mimoso Chalet a cabeceira da ponte para o serviço de barreira. E tem mais, em cada porta de negócio e postes da luz electrica um cartaz com os retractos do Governador e do Superintendente! E assim estamos sujeitos aos olhares perscrutadores do Paraná, perante o qual tanto alardeamos o nosso progresso, nossa grandeza econômica, o valor de nosso ensino público com o methodo paulista, quando queríamos conquistar a sympathia paranaense, e hoje, para panno de amostra o Governador Schmidt, em lugar do que promettiamos, fez o louco governador catharinense, o que d'elle nunca esperávamos, a anarchia política - administrativa deste Município. Desviou-se da boa norma política e desrespeitando os princípios do Partido Republicano Catharinense, creou em Mafra uma situação que fará a ruina deste Município por muito tempo, se o Congresso Estadual com o respeito à Lei não livrar-nos d'ella. MAFRA, JORNAL A PÁTRIA, 18 set. 1918).

A promessa de que em Mafra haveria um Grupo Escolar foi relatada pelo Governador Hercílio Pedro da Luz em 1919. Um ano após a abertura das Escolas Reunidas, o Governador menciona:

E' de grande conveniência transformar em Grupos as Escolas Reunidas das cidades de Mafra e Porto União, não só porque há nellas população infantil

suficiente para preencher a matrícula que comportam esses estabelecimentos, como porque se faz mister que dotemos, desde já, as terras do ex-Contestado das melhores instituições da nossa organização escolar (SANTA CATARINA, 1919, p. 33).

Os grupos escolares representavam a materialização da sociedade moderna, expressa na superação do modelo de escolas isoladas que representavam o modo como a sociedade monárquica lidava com a instrução. Pelas características apresentadas, eram escolas enquadradas no novo cenário urbano-industrial que se organizavam com força no início do século XX. Para os Municípios interioranos, onde não havia recursos para criar o Grupo Escolar, surgiu em São Paulo o modelo das Escolas Reunidas. Santa Catarina adotou o modelo, espalhando-as pelo interior do Estado, em cidades e zonas rurais, organizando-as em locais de população pouco densa. Nestas instituições, como o próprio nome sugere, reuniam-se, num mesmo lugar, quatro ou mais escolas isoladas, para facilitar o ensino e sua fiscalização.

O modelo de Escolas Reunidas foi normatizado em Santa Catarina pelo Decreto Lei nº 1.044, de 14 de setembro de 1915, e determinava a criação dessa modalidade em locais onde não seria possível a construção do Grupo Escolar. Essa lei embasou o processo de criação das Escolas Reunidas de Mafra em 1918. O art. I define o critério para sua criação: “Nas localidades em que em virtude da densidade da população houver mais de duas escolas, o Governo poderá reuni-las num só prédio” (SANTA CATARINA, 1915).

No art. III, o Estado propõe a parceria dos municípios para criar as Escolas Reunidas.

[...] serão instaladas, de preferência, nas sedes dos municípios e districtos, onde as municipalidades e associações ou particulares ofereçam ao Estado: 1º - prédio convenientemente adaptado ou de fácil adaptação; 2º - prédio arrendado por dez anos no mínimo; 3º - terreno próprio para a construção das Escolas Reunidas (SANTA CATARINA, 1915).

No art. IV, estava determinada a visão de futuro por parte do Estado ao condicionar o tamanho do terreno à possibilidade de posteriormente transformar as Escolas Reunidas em Grupo Escolar. Uma pequena matéria de Jornal, em agosto de 1918, conta o registro das obras do prédio que abrigaria as Escolas Reunidas.

Estão em atividade os serviços restantes para a instalação breve desta escola, achando-se encarregado dos mesmos Sr. Agrimensor Thomaz de Faria. Sabemos que s. s. (sic) tendo verificado as obras mandadas executar

no referido edifício pelo Sr. W. Muniz achou-se de pleno acordo com o orçamento, tendo nesse sentido informado o Governo (JORNAL A PÁTRIA, 25 ago. 1918).

Um ano após a criação oficial do Município, foram criadas as Escolas Reunidas de Mafra, fato que se tornou relevante, pois a escola foi o símbolo de modernidade no âmbito da educação do Município por longo período, sendo um empreendimento realizado com verbas do Estado, e que se tornaram a instituição de referência até a criação do grupo escolar em 1927. “A 03 de setembro de 1918, instalou-se as Escolas Reunidas de Mafra sob a inspetoria do Professor Orestes Guimarães¹⁵⁶. O Primeiro diretor foi o Professor João Nepomuceno Madeira, cujo exercício encerrou em 04 de fevereiro de 1920” (DEQUECH, 1967, p. 64; TOKARSKI, [19--?], p. 174). O jornal local traz uma nota sobre as Escolas Reunidas de Mafra e seu diretor, revelando sua origem paulistana.

Tendo entrado no gozo de dois meses de licença que lhe foram concedidos pelo governo do Estado, o nosso amigo Sr. João Nepomuceno Madeira, digno diretor das Escolas Reunidas desta cidade, foi designada a Srta. Antonieta Soares de Oliveira para exercer este cargo interinamente. O Sr. Madeira seguiu com sua Exma. Esposa para São Paulo em visita a seus progenitores (JORNAL CORREIO DO NORTE, 16 ago. 1919).

Cabe ressaltar que São Paulo era a referência para contratação de professores para atuarem em cargos de administração da educação no interior do Brasil. Mafra reproduziu o modelo educacional paulista por meio de alguns de seus diretores e inspetores, que sendo formados em São Paulo, interiorizavam os princípios da escola moderna. O Diretor publicou, no Jornal do dia 1º de setembro de 1918, o Edital para a matrícula na referida escola. Aos candidatos foram colocadas algumas condições:

1- A matrícula é inteiramente gratuita para as crianças de 07 a 15 anos; 2- Não serão admitidas à matrícula: a) maiores de 15 anos completos, b) as que padecerem de moléstia contagiosa ou repugnante, c) as meninas nas escolas do sexo masculino e os meninos nas escolas do sexo feminino, salvo os menores de 12 anos nas escolas mistas; 3- a matrícula será feita mediante simples apresentação dos matriculandos pelos pais, tutores ou protectores, que deverão no acto da matrícula dar os esclarecimentos seguintes: a) nome

¹⁵⁶O professor Orestes Guimarães esteve presente em Mafra durante momentos bem específicos como esteve acompanhado de sua esposa Cacilda Guimarães no casamento do Professor Venceslau Muniz e de Dalila Stock ocorrido em 28 de julho de 1914 (MUNIZ FILHO, 1987, p. 119). Em 01 de setembro de 1918, dois dias antes da instalação das Escolas Reunidas, também esteve na cidade conforme uma pequena nota no jornal sobre hóspedes. “Acha-se nesta cidade o Sr. Orestes Guimarães, digno Inspector Federal de Ensino acompanhado de sua Exma. Esposa D. Cacilda Guimarães” (JORNAL A PÁTRIA, 01 set. 1918, p. 03).

e sobrenome, b) idade, dia, mês e ano de nascimento, c) filiação paterna. Mafra, 29 de agosto de 1918. João Nepomuceno Madeira, Diretor (JORNAL A PÁTRIA, 01 set. 1918, p. 03).

No ano de 1919, as Escolas Reunidas encerraram o ano letivo com a primeira turma habilitada por conclusão do curso. A escola teve 148 alunos matriculados no total; destes, 98 prestaram exames, e foram aprovados 64 (DEQUECH, 1967, p. 64). No ano de 1920, a escola recebeu a visita do Inspetor Escolar João Romário Moreira¹⁵⁷ que fez a avaliação da estrutura do prédio, entre outras questões¹⁵⁸. Do relatório consta: “[...] o prédio escolar construído sem grande atenção aos preceitos da pedagogia moderna, fora contudo, adaptado ao funcionamento destas escolas e preenche satisfatoriamente as condições a que se destina” (MAFRA, 1920, p. 01). Há que considerar que esse prédio fora construído sob as determinações do professor Venceslau Muniz em 1915, com finalidade de funcionamento do Instituto Rionegrense. No entanto, com a criação do município de Mafra em 1917, o prédio foi adquirido e adaptado – não pelo município, conforme determinou a Lei nº 1044, de 14 de setembro de 1915¹⁵⁹; mas pelo próprio Estado, conforme o Governador Felipe Schmidt em Relatório de 1918, tendo sido destinadas verbas para “Acquisição de casa e terreno para as Escolas Reunidas de Mafra e obras de adaptação - 51:926\$000” (SANTA CATARINA, 1918, p. 36).

O inspetor relatou ainda que o prédio estava com problemas sanitários. “As privadas, em número de duas, são insuficientes para atender às necessidades das escolas, além disso, estão ambas situadas em terreno da secção masculina” (MAFRA, 1920, p. 02). No terreno, ao redor da escola, havia um pomar sem os devidos cuidados. “Existe também grande número de árvores frutíferas entregues quase que ao abandono” (MAFRA, 1920, p. 02). No local do pomar e redondezas, pessoas da localidade plantavam trigo numa parte; e na outra, deixavam os animais quando estavam na cidade. A esse respeito o Inspetor fez referências:

¹⁵⁷João Romário Moreira era normalista formado pela Escola Normal do Paraná no ano de 1913 (PARANÁ, 1913, p. 81).

¹⁵⁸No Relatório do Diretor de Instrução Pública em 1926, o Inspetor Antonio Mâncio da Costa faz um elogio: “Dentre os excelentes chefes escolares que possuímos, é de justiça notar o Sr. João Romário Moreira, de Mafra, cujo relatório anual é prova bastante do amor ao ensino e zelo notável das suas atribuições” (SANTA CATARINA, 1926, p. 11).

¹⁵⁹A referida Lei determinava que seriam construídas as Escolas Reunidas em municípios que disponibilizassem ao Estado algumas estruturas, dentre elas o que está no Art. 03, item 1 – Prédio convenientemente adaptado ou de fácil adaptação.

O prédio e suas dependências, [...] se acham compreendidas em um retângulo, ao qual circundam grandes faixas de terras pertencentes ao Estado, sobre essas terras, não se tem feito observar a acção do Sr. Diretor do estabelecimento e são accupadas por estranhos que, sem ordem do Ilmo. Ins. Dr. Secretário da Justiça, as habitam e cultivam uma parte e outra fazem de pasto a animais vacum e cavalari, certamente enquanto durarem as cercas existentes (MAFRA, 1918, p. 02).

As questões referentes às estruturas (dentre elas, o jardim), eram importantes porque faziam parte das atribuições designadas a um dos professores da escola, conforme Art. 07, inciso I da Lei nº 1044. “A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los!” (SOUZA, 1998, p. 15-16). Ou ainda, como afirmou Carvalho, “Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente [...]” (1989, p. 25). O valor atribuído à instrução foi depositado pela sociedade mafrense nas Escolas Reunidas. Elas significavam para o Estado a instituição intermediária entre as escolas isoladas e os grupos escolares, mas de baixo custo, uma vez que havia muitas necessidades para suprir a escola¹⁶⁰. A precariedade da estrutura das Escolas Reunidas denunciava o descaso do Estado para com a educação mafrense e a lacuna entre o modelo de escola existente e a moderna escola pretendida.

As Escolas Reunidas foram criadas sob as orientações políticas do Estado Catarinense e, nas solenidades cívicas, os homenageados eram figuras políticas e públicas, com as quais os alunos não estavam familiarizados¹⁶¹ até então. “Ainda em 1919, em cerimônia havida no Dia da Bandeira, foi inaugurado nas ‘Escolas Reunidas’ de Mafra, o retrato do Dr. Epiácio Pessoa¹⁶² e do Dr. Hercílio Luz”¹⁶³ (DEQUECH, 1967, p. 64).

¹⁶⁰No dia 03 de outubro de 1919, esteve visitando a escola o Deputado Estadual Eduardo da Luz Pinto e relatou seu parecer. “A Escola necessita de mais recursos e estou convencido, hei de obtel-os do Governo do Dr. Hercílio Luz, que muito se preocupa com os nossos problemas de instrução pública” (MAFRA, 1918, p. 01).

¹⁶¹Até então, os homenageados eram os personagens do Estado do Paraná.

¹⁶²Epiácio Lindolfo da Silva Pessoa foi um político, magistrado, diplomata, professor universitário e jurista brasileiro, presidente da república entre 1919 e 1922. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/epitacio_pessoa/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹⁶³Engenheiro, natural de Desterro/SC. Vereador na terra natal, Deputado Federal e Senador, representando os catarinenses. Três vezes Governador de Santa Catarina, entre outras importantes funções exercidas, no final do século XIX e início do século XX. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1194-Hercilio_Luz>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Eram professores nas Escolas Reunidas¹⁶⁴ em 1920: Prudente Sotter Corrêa (encarregado da direção e que lecionava para o 3º e 4º anos mistos); Antonietta Soares de Oliveira (lecionava para o 2º ano misto); e as professoras Noêmia Aracy Liberato e Euphrosina Soares de Oliveira (lecionavam para os 1º anos mistos). “Acha-se fazendo a prática regulamentar, e substituindo ao mesmo tempo a professora Sr.^a Euphrosina Soares de Oliveira, que se acha de licença, a normalista Srt^a Aracy Oliveira” (MAFRA, 1920, p. 02-03).

Ao relatar a criação e os primeiros anos de funcionamento das Escolas Reunidas, buscamos entender o caminho seguido neste primeiro momento na organização de suas instituições escolares no espaço urbano. A modalidade de Escolas Reunidas¹⁶⁵, que Souza conceituou como “[...] reunião de escolas em um mesmo edifício [...]” (1998, p. 50), teve um importante papel no cenário educacional mafrense proporcionando o acesso à escola para muitas crianças. A modalidade permaneceu sendo utilizada em Santa Catarina, principalmente, na primeira metade do século XX.

Sendo as Escolas Reunidas, a modalidade que marcou a presença do Estado no Município de Mafra, faz-se necessário entender que o surgimento delas está ligado às questões econômicas, políticas e sociais. Elas se articularam como instituição às necessidades de emancipação e urbanização, envolvendo no seu entrno as relações necessárias para a disseminação de novas ideias e novas maneira de ser, de acordo com padrões civilizados. Para Cury, “[...] o desejo de educação serve como meio de incorporar a ideologia da mobilidade social à classe subalterna” (1987, p. 81).

5.3 O SURGIMENTO DO GRUPO ESCOLAR

As exigências da escolarização decorrentes do modo de produção capitalista, são exigências mundiais, mas guardam as singularidades manifestadas nos diferentes modos de organização escolar. Mafra não possuía um estabelecimento de ensino que

¹⁶⁴Em ofício nº 04 de 04 de setembro de 1918, emitido à Escola Reunida pelo Inspetor De Ensino Orestes Guimarães, o mesmo comunica a nomeação dos professores para o estabelecimento. (MAFRA, 1918, p. 02).

¹⁶⁵ “A prática de reunião de escolas em um mesmo edifício continuou a ser adotada, criando um outro tipo de escola primária denominada *escolas reunidas*. Embora reunidas, as escolas funcionavam independente entre si, como isoladas. Mantendo diferenças salariais e uma organização mais simplificada que os grupos escolares, tais escolas foram um expediente econômico utilizado pelo governo, uma forma de protelar a criação do grupo escolar na localidade” (SOUZA, 1998, p. 50).

possibilitasse dar continuidade aos estudos. O acesso ao ginásio exigia o exame de admissão e a preparação em boas escolas com professores capacitados. A realidade do ensino em cidades interioranas, como Mafra, era de precariedade, com professores sem formação, em escolas isoladas, com poucos materiais. Quem passava no exame tinha o desafio de se manter nas capitais.

A legitimação do projeto político republicano através do Grupo Escolar surgiu em Mafra no ano de 1927, ou seja, 38 anos após a Proclamação da República e uma década após a sua emancipação. Estavam em funcionamento no Estado, as Escolas Reunidas e os Grupos Escolares. Com a finalidade de uniformizar as atividades nos estabelecimentos escolares do Estado e em função das dificuldades das finanças públicas, no ano de 1927, por uma decisão política do Estado, as Escolas Reunidas de Mafra passaram à categoria de Grupo Escolar de 2ª classe. Em todo o Estado, outros dez estabelecimentos passaram pelo mesmo processo, o que viabilizou a instalação de Escolas Complementares no Estado, pois ambas funcionavam anexas aos grupos escolares.

O movimento das antigas Escolas Reunidas, as quaes elevei, para regularizar a sua economia interna, a categoria de grupos escolares de 2.a classe, com a designação dos nomes dos professores que mais se distinguiram no magistério público estadual, foi, no anno passado, o seguinte: [...] Professor Luiz Neves Mafra com 68 matrículas masculinas e 59 femininas num total de 127 matrículas (SANTA CATARINA, 1927, p. 63-64).

Em Santa Catarina na época havia “[...] 557 Escolas Isoladas; 10 Grupos Escolares de 2ª classe; 11 Grupos de 1ª classe; e 10 escolas Complementares” (SANTA CATARINA, 1927, p. 61-62). Mafra possuía uma escola vaga e 11 escolas providas, que estavam sob a responsabilidade do Estado, e atendiam 519 alunos matriculados (SANTA CATARINA, 1927, p. 63).

O Professor Luiz Neves¹⁶⁶ foi homenageado emprestando seu nome ao Grupo Escolar, que contava na época com 127 alunos matriculados. Dessa forma, quase duas décadas após a criação da primeira escola graduada em Santa Catarina, Mafra passou para o rol das cidades que possuíam um Grupo Escolar, instituição considerada o marco da República, destinada a atender às necessidades da escolarização da população. Os Grupos Escolares contribuíram para adequar o ensino aos padrões de urbanidade, sendo o símbolo que demarcaria a força política

¹⁶⁶Biografia não encontrada no decorrer desta pesquisa.

do governo, na busca do progresso e da modernidade. Na opinião de Auras e Dallabrida, essa escola “[...] contribuiu para republicanizar o Estado de Santa Catarina” (2011, p. 22). A fala dos autores expressa a realidade do Planalto Norte, onde o conservadorismo era presença decisiva na região.

É possível observar, por meio dos relatórios, que as denominações atribuídas às instituições de ensino foram sendo alteradas sem que fosse alterada a estrutura física da escola. O Diretor de Instrução Pública, Antônio Mâncio da Costa, em relatório ao Secretário do Interior e Justiça, Cid Campos, apontou o prédio do Grupo Escolar de Mafra como um dos que necessitavam de reformas básicas para o seu funcionamento.

Alguns há que carecem de reparos urgentíssimos, taes como os Grupos Escolares de Lages, Laguna, Araranguá, Ouro Verde e Mafra, cujas fossas funcionam mal e, por imprestáveis, comprometem a higiene desses estabelecimentos e expõe a saúde de seus alumnos a várias nosogénias¹⁶⁷ (SANTA CATARINA, 1926, p. 11).

Desde a compra do prédio em 1918, este já apresentava problemas sanitários, passando quase uma década sem que fossem resolvidos. A criação do Grupo Escolar somente seria possível se fossem seguidas as normas estabelecidas pelo Regimento Interno aprovado pelo Decreto nº 588 de 22 de abril de 1911 – fato que não ocorreu, pois os Relatórios de Visita continuavam apontando problemas, como fez o Inspetor Hermínio Hirt em 1930.

[...] que as privadas se encontram em deplorável estado havendo urgente necessidade de serem ellas substituídas por novas; [...] que nas janelas do prédio faltam cerca de 15 vidros; que as cercas que dividem o terreno do estabelecimento precisam ser substituídas [...] (MAFRA, 1930, p. 08).

Em muitos casos, as normas não passavam de retórica, uma vez que as regras rígidas seriam cumpridas desde que houvesse recursos. Em relatório do Diretor da Instrução Pública, Francisco Barreiros Filho observa:

[...] por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e até sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório (SANTA CATARINA, 1932).

¹⁶⁷Teoria do desenvolvimento das doenças.

A escola moderna que representava a República não estava representada na instituição mafrense em função de não se adequar aos padrões previstos em legislação. Na ocasião do relatório de visita de 1932, o Grupo Escolar, já com seis anos de funcionamento, apresentava outro problema:

O prédio, apesar de sua ótima conservação, não preenche aos fins a que se destina, em virtude de não ser suficiente para comportar um número de alunos, requerido por um Grupo Escolar e Escola Complementar. O prédio tem quatro salas, das quais uma, devido as dimensões diminutas, não comporta um número regular [...] de alunos. Atualmente com uma frequência de quase duzentos alunos (somente no grupo), houve a necessidade de se formar um segundo turno, composto do 1º ano masculino e feminino, funcionando o primeiro turno com três classes; 2º ano misto, 3º e 4º. Tendo este ano (1932), os 1º anos do Grupo Escolar, uma matrícula de mais ou menos cento e sessenta alunos, é quase certo que no ano vindouro (1933), o 2º ano se precisará desdobrar. E além disso, releva notar que, em 1933, deverá funcionar o 2º ano Complementar, elevando-se assim, a oito o total das classes [...] (MAFRA, 1932, p. 09).

Figura 3 – Terreno e demais pertenças do Grupo Escolar “Duque de Caxias”

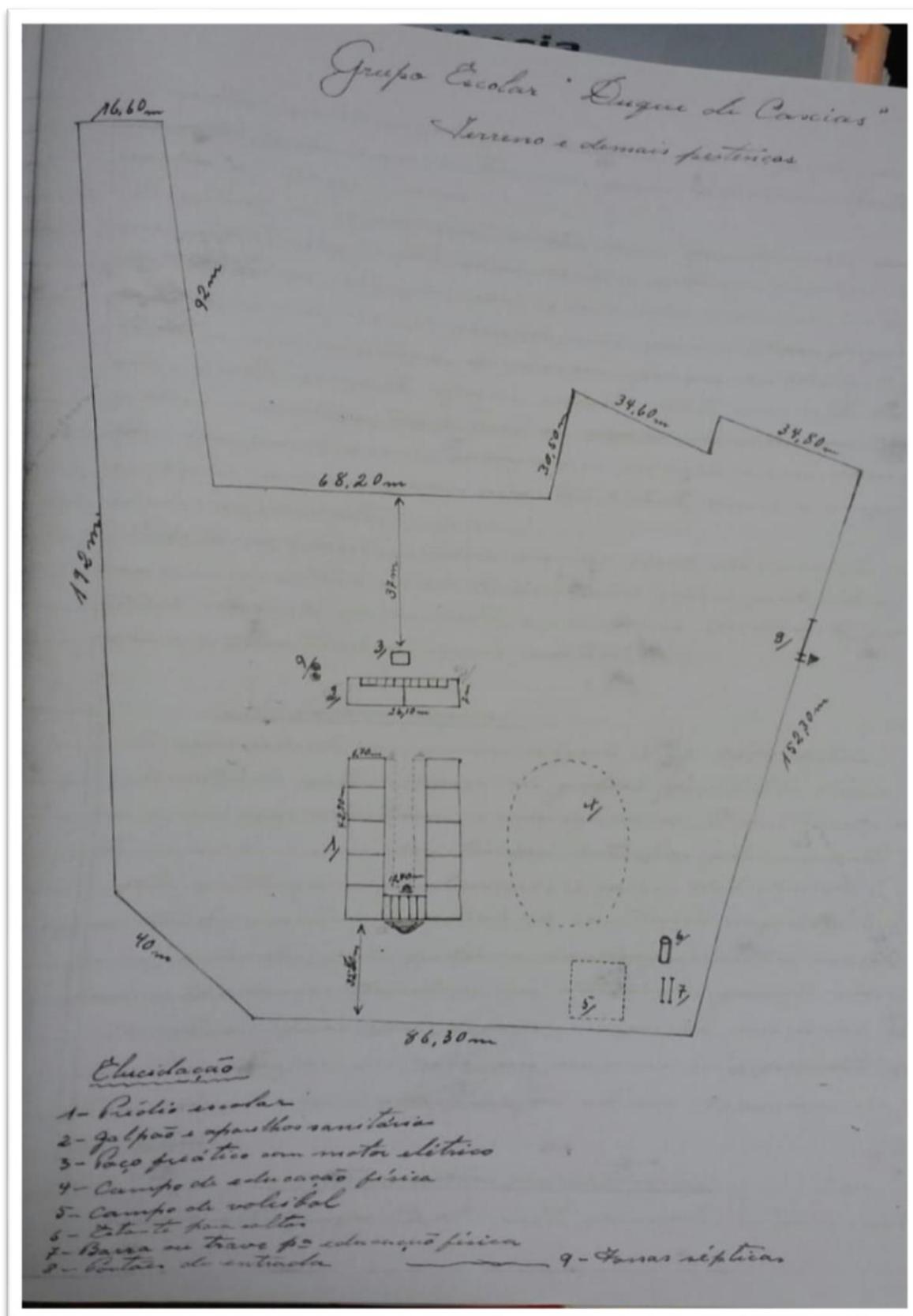


Foto: Acervo do Memorial Barão de Antonina.

Ainda em relação aos problemas de estrutura, o Inspetor Elpídio Barbosa, tendo sido diretor do referido Grupo Escolar (1930-1931), conhecia suas dificuldades e apontou uma solução que, segundo ele, os resolveria satisfatoriamente sem grandes despesas. “O aproveitamento dos alicerces do fundo do prédio, para levantar ali duas amplas salas com capacidade, cada uma, de oitenta a noventa discípulos” (MAFRA, 1932, p. 09). Estas salas foram construídas a partir do ano de 1937 e, para alocar as instalações do Grupo Escolar e da Escola Complementar, o Estado locou uma parte da estrutura do Ginásio Barão de Antonina. O relatório de visita, elaborado pelo Inspetor Germano Wadgenführ, em 29 de outubro de 1937, expõe que “as aulas funcionam atualmente no prédio do Ginásio Barão de Antonina que pouco satisfaz as exigências pedagógicas [...]” (MAFRA, 1937, p. 30).

Em 1932, o quadro de professores do Grupo Escolar Professor Luiz Neves (2ª Classe) estava formado por professores normalistas, e na direção do Grupo estava o professor Vitor Lima.

Quadro 17 – Professores do Grupo Luiz Neves em 1932.

NOME	CLASSE	FORMAÇÃO
Maria do Espirito Santo Vieira	4º ano misto	Normalista
Azenita Fernandes de Oliveira (Substituta)	3º ano misto	_____
Dolores de Oliveira (De licença)	3º anos misto	Normalista
Maria Paula Feres de Andrade	2º ano misto	Normalista
Judite Batalha da Silveira	1º ano masculino	Normalista
Odília Vieira de Souza	1º ano feminino	Normalista

Fonte: Mafra (1932). Relatório de Visita.

Em 1930, assumem o poder em Mafra, José Severiano Maia e Brasília Celestino de Oliveira. Ambos, juntamente com Ayres de Oliveira Rauen, lideraram no município o movimento getulista. Mafra possuía centenas de produtores de erva-mate, e José Severiano Maia era um deles. Este, também, foi ativo no movimento que levou Getúlio Vargas ao poder¹⁶⁸ e fez com que a organização da educação passasse por mudanças significativas até 1945.

¹⁶⁸Piazza conta essa história. “Uma divisão, comandada pelo General Ptolomeu de Assis Brasil entrou pelo Município de Araranguá, sem que nenhuma resistência encontrasse, até tomar a posição em São José, onde se lhe fez junção forças vindas de Lages e de Mafra, aquelas comandadas por Cel. Aristiliano Laureano Ramos, e estas por Cel. José Severiano Maia (1983, p. 631).

5.4 AS ESCOLAS NORMAIS EM MAFRA

A Escola Normal Complementar Cônego Joaquim Eloy de Medeiros (1932) e a Escola Normal Secundária Barão de Antonina (1946) – esta última de iniciativa privada – foram instituições criadas em períodos históricos diferentes. A primeira foi criada no início da década de 1930, período de intensificação do capitalismo industrial com significativas mudanças políticas e sociais, estando sua importância ligada à necessidade de instrução para o novo modelo de sociedade, voltada para a urbanização e para a industrialização. A segunda foi criada na década de 1940, período de redemocratização política e de desenvolvimentismo. Para que a sociedade pudesse cumprir seu papel no projeto de desenvolvimento proposto pelo capital, fazia-se necessário que a população adquirisse habilidades e comportamentos por meio da escola, os quais deveriam tornar-se hábito no dia a dia do aluno. Embora os contextos fossem diferentes, o surgimento de ambas ocorreu de maneira gradativa, seguindo o curso do desenvolvimento político e econômico.

A Primeira Guerra Mundial marcou o avanço da industrialização e da urbanização, cujo processo passou a exigir uma educação acadêmica para uma parcela da população mais elitizada e a escolarização mínima para a maioria da população. A educação popular consistia em educar para o trabalho. Isso não significou que o trabalho não fizesse parte da vida da população, porém, estava relacionado às novas maneiras de atuar no mundo urbano e moderno.

Nesse contexto, situa-se o projeto de construção da nacionalidade, adotado por Getúlio Vargas em nível nacional e por Aristiliano Ramos e Nereu Ramos em Santa Catarina. A busca pelo Estado Nacional transformou a escola num instrumento da moralidade, do civismo, da obediência e de preparo do trabalhador, desde a infância.

Antes da existência do Grupo Escolar e da Escola Complementar, o profissional responsável pela educação em Mafra, com raras exceções, era uma pessoa com maior domínio dos conhecimentos escolares. O professor, “antigamente”, era escolhido e pago pelos residentes da vila ou povoado e a “escola” situava-se no seu próprio domicílio. Com o passar do tempo, o trabalho do professor foi mudando de acordo com as necessidades. Primeiramente, a casa escolar, depois a escola isolada, seguida pelos grupos escolares até o Estado “assumir” a responsabilidade e direcionar a educação no Brasil.

Até a década de 1930, não havia escola para formar professores em Mafra. Somente em 1932, 15 anos após sua criação, o município começou a tratar das questões da formação de professores. Até então, a formação se realizava pela experiência ou pelos cursos oferecidos em outras cidades – como Curitiba, onde já estava em funcionamento a Escola Normal¹⁶⁹, ou ainda em Florianópolis¹⁷⁰. Santa Catarina, até o ano de 1933, possuía somente uma Escola Normal pública em Florianópolis e quatro escolas particulares equiparadas, nos municípios de Florianópolis, Porto União, Caçador e Canoinhas – as três últimas, em municípios da região do Contestado. A segunda escola normal secundária pública foi criada em Lages, no ano de 1933.

A necessidade de professores formados foi surgindo com as transformações sociais ao longo do tempo. Na década de 1930, as escolas normais tornaram-se responsáveis pelo processo de transmissão do saber, para um público, na sua maioria, de leigos que tinham na escola a única formação disponível e consideravam a escolarização uma maneira de melhorar a vida. O avanço do sistema capitalista industrial gerou a demanda por níveis mais elevados de ensino e, conseqüentemente, por professores mais qualificados.

Santa Catarina, nas vésperas da década de 1930, contava com “[...] 557 Escolas Isoladas; 10 Grupos Escolares de 2ª classe; 11 Grupos de 1ª classe; e 10 Escolas Complementares”¹⁷¹ (SANTA CATARINA, 1927, p. 61-62). Em Mafra, havia 11 escolas isoladas providas e somente uma vaga sob a responsabilidade do Estado, e atendiam 519 alunos matriculados (SANTA CATARINA, 1927, p. 63). Foi em 1927 que Mafra inaugurou o Grupo Escolar Professor Luiz Neves, com 127 alunos matriculados. Com a criação dessa instituição, Mafra passou para o grupo das cidades que tinham uma escola com o “marco da República” e deveriam contribuir para a sociedade adequar-se aos padrões de urbanidade, ou seja, a inauguração do grupo escolar era o símbolo que demarcaria a força política do governo na busca pelo progresso e pela modernidade.

¹⁶⁹A Escola Normal do Paraná foi criada em 1876. “Em 1914, o curso vai a 04 anos de duração, e por essa época já se propunha o ensino à distância na formação do professor normalista, para o interior do Estado. [...] Mas havendo apenas uma escola normal, na capital, era pequeno o número de profissionais atingidos por essa valorização, em relação ao total de professores primários do Estado” (WACHOWICZ, 1984, p. 318-319).

¹⁷⁰Primeiro Curso Normal público criado de maneira definitiva em 1880.

¹⁷¹As dez escolas Complementares estavam instaladas em: Blumenau, Brusque, Florianópolis, Itajaí, Joinville, Lages, Laguna, São Francisco, Tijucas e Tubarão (SANTA CATARINA, 1928, p. 11).

Com o Grupo Escolar, Mafra obteve as condições previstas na lei para instalar a Escola Normal Complementar, fato que ocorreu em 1932. Cabe ressaltar que, na década de 1930, houve a expansão do ensino primário, criando a demanda por profissionais preparados. No percurso das escolas públicas, Mafra criou as Escolas Reunidas em 1918, o Grupo Escolar em 1927 e a Escola Complementar em 1932, ambas por iniciativa do Estado. A Escola Normal secundária foi criada pela iniciativa da Associação Mafrense de Ensino em 1946, período em que a sociedade brasileira passava pela redemocratização e pelo crescimento econômico com aporte do capital estrangeiro.

5.5 A ESCOLA NORMAL COMPLEMENTAR

Santa Catarina realizou a reforma da instrução pública em 1910, coordenada pelo Professor Orestes Guimarães. Nesta reforma, foram regularizadas as Escolas Complementares, que tinham como objetivo “[...] desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares” (SANTA CATARINA, 1911, p. 05), difundindo a instrução primária no interior do Estado, para a qual seria fundamental o professor capacitado. Orestes Guimarães sabia que não seria possível que os candidatos interessados se deslocassem para estudar na capital. Por outro lado, aqueles que se formavam na capital, não desejavam atuar no interior, em condições precárias e distantes da família. Foi para resolver esta situação que foram criadas as Escolas Normais Complementares. Funcionariam anexas aos Grupos Escolares, servir-se-iam dos mesmos professores e direção, teriam duração compacta e utilizariam os mesmos materiais.

No Regulamento editado pelo Decreto nº 604 de 11 de julho de 1911, estabeleceu-se que:

Art. 01 – As escolas complementares são estabelecimentos destinados a facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alunos que tenham terminado o curso dos grupos escolares.

Art. 02 – As escolas complementares só serão creadas, a juízo do Governo, nos lugares onde houver grupo escolar.

Art. 03 – O programma das escolas complementares constará das mesmas matérias dos dois primeiros annos da Escola Normal, menos psychologia.

§ único – O programa a que se refere o artigo antecedente será distribuído pelos três annos do curso complementar.

Apesar de ter a função de atender os alunos do interior do Estado, as Escolas Complementares não funcionavam em muitas cidades catarinenses¹⁷², pois as mesmas somente poderiam ser criadas onde houvesse os Grupos Escolares, e só poderiam ser instaladas posteriormente à construção e à instalação destes grupos (SANTA CATARINA, 1912, p. 21). Sendo assim, somente as cidades mais urbanizadas e desenvolvidas do Estado conseguiam criar os Grupos Escolares e, por consequência, organizar anexa uma Escola Complementar¹⁷³. O próprio governador justificou a criação da Escola Normal Complementar, para formar o professor para as Escolas Isoladas e facilitar o acesso à Escola Normal, abreviando o curso.

É digno de ser registrado o interesse que os municípios vão tomando pela instrução pública, o que muito honra as administrações. [...] Como o Estado, os municípios lutam com falta de professores idôneos. Espero que a criação das Escolas Complementares concorrerá poderosamente para obviar esse mal (SANTA CATARINA, 1911, p. 36).

Em Mafra, a criação da escola complementar somente foi possível porque houve, por iniciativa do Estado, a legitimação do projeto político republicano através da criação do Grupo Escolar em 1927. À época, estavam em funcionamento no Estado as Escolas Reunidas e Grupos Escolares. Com a finalidade de uniformizar as atividades nos estabelecimentos escolares, e em função das dificuldades nas finanças públicas, no ano de 1927, as Escolas Reunidas de Mafra passaram à categoria de Grupo Escolar de 2ª classe¹⁷⁴.

¹⁷²Em 1914, no relatório apresentado pelo Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo Catarinense, já havia três Escolas Complementares em funcionamento: “[...] uma em Joinville, uma na cidade de Laguna e a terceira em Lages” (SANTA CATARINA, 1914, p. 26). Juntas atendiam 103 alunos matriculados.

¹⁷³ Dessa forma, não havia ainda Escolas Complementares porque também não havia ainda Grupos Escolares em funcionamento no âmbito da administração do Estado. Os Grupos Escolares catarinenses foram criados a partir do Decreto 614 de 12 de setembro de 1911. Em Joinville (1911)¹⁷³, Florianópolis e Laguna (1912), Itajaí, Florianópolis, Blumenau e Lages (1913). De 1911 a 1913, durante o governo de Vidal Ramos, foram inaugurados os grupos escolares Conselheiro Mafra em Joinville, Lauro Müller em Florianópolis, Gerônimo Coelho em Laguna, Vidal Ramos em Lages, Silveira de Souza em Florianópolis, Victor Meirelles em Itajaí e Luiz Delfino em Blumenau (AURAS; DALLABRIDA, 2011).

¹⁷⁴Com base na Lei nº 1448 de 29 de agosto de 1923, estabeleceu-se a reorganização do serviço de Instrução Pública. No Art. 1º constava a seguinte prerrogativa: Ficam convertidas as Escolas Reunidas em Grupos Escolares de 2ª classe, considerando que desde 1921, os referidos estabelecimentos funcionavam de acordo com o Regimento Interno dos Grupos Escolares, seguindo os mesmos Programmas e Horários.

Em todo o Estado, outros dez estabelecimentos passaram pelo mesmo processo, o que viabilizou a instalação de Escolas Complementares. Observa-se as palavras do próprio Governador a respeito do assunto:

O movimento das antigas Escolas Reunidas, as quaes elevei, para regularizar a sua economia interna, a categoria de grupos escolares de 2.a classe, com a designação dos nomes dos professores que mais se distinguiram no magistério público estadual, foi, no anno passado, o seguinte: [...] Professor Luiz Neves Maфра com 68 matrículas masculinas e 59 femininas num total de 127 matrículas (SANTA CATARINA, 1927, p. 63-64).

Em uma homenagem ao Cônego Joaquim Elói de Medeiros¹⁷⁵ (1833-1899), a Escola Normal Complementar foi criada pelo Decreto nº 208, de 15 de fevereiro de 1932¹⁷⁶, e inaugurada em 1º de abril do mesmo ano. Não tinha caráter de escola profissionalizante, mas significava um grau a mais que o ensino primário – motivo suficiente para que muitas famílias da elite mafrense permitissem a seus filhos a continuidade dos estudos. Na inspeção realizada pelo então Inspetor Professor Elpídio Barbosa¹⁷⁷ (1909-1966), em 2 de agosto de 1932, a Escola Complementar estava ainda em fase de organização, mas inserida num contexto de expectativas relacionadas à educação.

As Escolas Complementares tinham como objetivo preencher as lacunas do ensino que as escolas particulares não atendiam, principalmente nas cidades do interior (RELATÓRIO, 1914, p. 166). Para as necessidades de Maфра, coube os objetivos da Escola Complementar, pois não havia no município uma escola secundária, mas havia a necessidade de professores preparados para as demandas

¹⁷⁵Diretor Geral da Instrução Pública, por quase 30 anos, aposentando-se em 24 de maio de 1890; e Presidente da Comissão de Recenseamento (1892). Faleceu em 31 de outubro de 1899, no Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/496-Joaquim_Eloi_de_Medeiros>. Acesso em: 25 jul. 2019.

¹⁷⁶Assinada pelo Interventor Ptolomeu de Assis Brasil.

¹⁷⁷Elpídio Barbosa foi Diretor do Grupo Escolar Professor Luís Neves, em Maфра/SC; Diretor do Grupo Escolar Professor Joaquim Santiago, em Joinville/SC; Inspetor Escolar (1931-1934); Inspetor Geral do Ensino Normal (1950); Orientador Pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Santa Catarina (1955); Professor do Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis/SC; Diretor da Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina (1955-1957); e Chefe do Departamento de Ciências Jurídicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina (1955-1958)

No Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, atuou nos cargos de: Subdiretor Técnico (1935-1940); Consultor Técnico (1942); e Diretor Geral (1940-1951). Exerceu o cargo de Secretário Estadual de Educação (1963-1964). Em 1957, foi membro do Conselho Diretor da Fundação da Universidade de Santa Catarina, atual Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De 1962 a 1966, foi Conselheiro e Presidente do Conselho Estadual de Educação, quando contribuiu para a implantação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), fundada no ano de 1965, da qual foi o primeiro Reitor.

do número de alunos. Mafra era um polo de comércio e serviços de destaque para a região, o que exigia conhecimentos avançados.

Por meio da Lei nº 328, de 05 de junho de 1913, foi regulamentada a parceria entre o Estado e os Municípios, tendo estes que disponibilizar o auxílio de 3.600\$000, com o qual contribuiria anualmente para a manutenção da Escola Complementar. Mafra, em 1932, ano da criação da Escola Complementar, já havia assumido a responsabilidade com o pagamento. É o que revelou uma matéria de jornal, onde constava o registro de que Mafra cumpria com esta cota. O Prefeito de Mafra, Coronel José Severiano Maia, ao deixar o cargo, apresentou um relatório com suas obras e publicou o mesmo no Jornal local. Nesse relatório há uma observação, na qual afirma que o município iria receber do Estado duas parcelas referentes aos valores gastos em ações de policiamento em 1932:

Com essas duas parcelas e com a proveniente de diligência, a Prefeitura pagará as quotas devidas e quase toda a relativa ao auxílio à Escola Complementar (JORNAL CORREIO DE MAFRA, 10 jun. 1933, p. 02).

A Escola Complementar, que inicialmente seria uma complementação ao ensino primário, facilitando o acesso a níveis mais elevados de ensino, foi levada, pela necessidade, a preparar professores para ocuparem as vagas nas escolas isoladas do interior do Estado. No programa de ensino das escolas complementares não estavam as disciplinas específicas para a formação de professores.

Como a Escola Complementar, que também formava professores para o magistério primário, estava ainda, no final dos anos 10, inteiramente desprovida de disciplinas que permitissem aos complementaristas discutirem os temas da pedagogia moderna que tanto salientavam os educadores, seriam indispensáveis, estes saíram com uma carga de disciplinas e conteúdos muito inferiores aos da Escola Normal daí serem professores preferenciais para o ensino primário nas escolas isoladas (CARDOSO, 2002, p. 155).

Este fato expôs a precariedade das Escolas Complementares em cumprir a função de formar o profissional para atuar nas escolas primárias. A ausência de matérias específicas era uma das fragilidades dessas escolas, quando comparada com o programa das Escolas Normais.

O regulamento das Escolas Complementares definia uma equipe sucinta de profissionais que colocariam a Escola Complementar em funcionamento. “Art. 35 – O ensino complementar será ministrado por quatro professores, inclusive o diretor e as

matérias serão distribuídas entre os mesmos, de acordo com as respectivas aptidões” (SANTA CATARINA, 1911, p. 07). O Artigo 35 definia, além dos professores e do diretor, um porteiro e um servente. O corpo docente, pouco dispendioso financeiramente, não poderia ser comparado às demais Escolas Normais existentes na capital, cujos custos eram mais dispendiosos. O Regulamento trazia ainda a tabela com a planilha dos vencimentos do quadro de pessoal das Escolas Normais Complementares.

Quadro 18 – Vencimento pago a quem trabalhava nas Escolas Complementares.

Pessoal	Vencimento p/ cada função
Director	1:200\$000 annuaes
Professor	2:400\$000 annuaes
Porteiro	360\$000 annuaes
Servente	240\$000 annuaes

Fonte: Regulamento das Escolas Complementares (1911, p. 24).

Por designação do Estado, para o cargo de diretor da Escola Normal Complementar foi indicado o Bacharel Victor Lima, diretor do Grupo Escolar Professor Luiz Neves. A primeira turma de matriculados estava composta por 19 alunos, sendo 10 meninos e 9 meninas. Dessa maneira, esteve constituída a primeira equipe de trabalho da Escola Normal Complementar de Mafra.

O currículo¹⁷⁸ referente ao 1º ano estava composto pelas seguintes matérias: francês, alemão, geometria, geografia, música, educação moral e cívica, desenho, trabalhos e ginástica. Todas essas disciplinas eram regidas pela Professora Normalista Maria do Espírito Santo Vieira. As disciplinas de português, aritmética e história eram regidas pelo diretor Victor Lima (MAFRA, 1932, p. 11).

As Escolas Complementares funcionavam nos prédios dos Grupos Escolares, com horários (períodos) diferentes, cujo material didático e estrutura eram compartilhados entre as duas instituições, ocasionando uma boa economia para o Estado. Há que considerar, como dito anteriormente, que o prédio, quando adquirido pelo Estado em 1918, já estava construído, e sua localização era estratégica, num local alto¹⁷⁹, central, onde a urbanização estava se consolidando ao redor e próxima da Estação Ferroviária.

¹⁷⁸ Os conteúdos curriculares da Escola Normal Complementar foram normatizados pelo decreto nº 697 de 12 de dezembro de 1912.

¹⁷⁹ Local escolhido por Venceslau Muniz em 1915. O prédio atualmente abriga o Corpo de Bombeiros. Situa-se na Avenida Frederico Heise, nº 111.

No relatório de visita realizado no ano de 1932, o inspetor Elpídio Barbosa fez um relato sobre as condições do prédio: “[...] apesar de sua ótima conservação, não preenche aos fins a que se destina, em virtude dela não ser suficiente, para comportar um número de alunos, requeridos por um Grupo Escolar e Escola Complementar” (MAFRA, 1932, p. 09). A estrutura do prédio era composta por quatro salas, sendo uma não utilizável em função do tamanho. O relator ponderou que, em 1933, o problema se agravaria, pois, estaria funcionando a segunda turma do Curso Complementar.

A criação da Escola Normal Regional se concretizou por decisão das instâncias estaduais¹⁸⁰, em um prédio já ocupado pelo grupo escolar, que não estava provido de “suntuosidade”, em que os espaços eram poucos e pequenos, e que apresentava problemas na sua estrutura básica de funcionamento, com mobiliário arcaico, precário fornecimento de água, as cercas caindo e sem as instalações sanitárias adequadas. A precariedade não era somente quanto à estrutura física, mas também, pedagógica, como se observa no relatório de visita, em que, com exceção dos livros de chamada, “[...] a escrituração dos demais livros é feita, desde 01 de abril, nos livros do Grupo Escolar e isto por não constar no estabelecimento o Regulamento das Escolas Complementares do Estado” (MAFRA, 1932, p. 11-12). Abaixo, apresenta-se um quadro com as determinações do Art. 49 do regulamento, que prevê os livros para a escrituração, bem como o relato do Inspetor com os livros faltantes na instituição.

Quadro 19 – Livros de escrituração da Escola Normal Complementar.

Livros necessários de acordo com o Art. 49 de regulamento.		Livros faltantes no ato de criação da Escola Complementar conforme relatório de visita – 1932.	
02	Matrícula		-----
01	Termos de Compromissos e registros de nomeações	01	Termos de Compromissos
01	Actas de Promoções de Alunos	01	Ata de Formação e Exames
01	Registros de Certidões de Habilitações	01	Registro de Certidão de Habilitação
01	Livro ponto	01	-----
01	Registro de Correspondência Oficial	01	Registro de Correspondência Oficial
01	Registro de licenças	01	Registro de licenças
01	Inventário Geral da Escola	01	Inventário Geral da Escola
01	Registro de Imposição de Penas	01	Registro de Imposição de Penas
01	Registros de notas de Sabatinas	01	Registro das Sabatinas

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora de acordo com o Regulamento, 1911 e Relatório, 1932.

¹⁸⁰No Regulamento das Escolas Complementares do Estado, editado pela Lei nº 604 de 11 de julho de 1911, determina, no Art. 2 – As Escolas Complementares só serão creadas, a juízo do Governo, nos lugares onde houver grupo escolar.

O fato de não haver na escola os livros necessários para os devidos registros burocráticos, pode se dar, conforme justificou o Inspetor, por falta de conhecimento do regulamento e pela ausência deles na escola. Este fato, no entanto, mostra que a instituição – cujos objetivos eram: a formação do professor pelo ensino profissional; a transição sensível e facilitada do grupo escolar para a Escola Normal; e a resolução do problema econômico para permanecer na capital, além de evitar o desperdício de vocações (SANTA CATARINA, 1911) – iniciou suas atividades sem as mínimas e básicas condições para funcionar, ou seja, somente com o livro ponto e o registro de matrículas. Dessa forma, a Escola Normal Complementar, gradativamente, foi sendo constituída em Mafra.

No ano de 1934, algumas mudanças foram sendo realizadas com relação ao funcionamento da escola. O Inspetor Germano Wadgenführ fez uma mudança no horário das aulas,

[...] no qual só haveria 3 aulas diárias de 50 minutos, recomendei que fosse modificado dando 5 aulas diárias, sendo duas primeiras de 40 minutos e as 3 últimas de 30 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre a 2ª e 3ª aula. Desta maneira creio que os alunos aproveitarão mais, por haver maior número de aulas (MAFRA, 1934, p. 18).

Essa mudança alterou o trabalho dos professores, conforme explicita-se no quadro abaixo:

Quadro 20 – Alteração no quadro das aulas.

Professor	Antes da modificação	Depois da modificação
Professor Lauro Ramos	História do Brasil. Geografia, História Natural, Educação, Desenho e Música	Aritmética, Geometria, Geografia, Desenho.
Professor Otto de Souza Dreer	Português, Química e Ginástica	Português, Química, Ginástica
Professora Maria do Espírito Santo Vieira	Francês, Física, Geometria Trabalho.	História do Brasil, Educação, História Natural e Trabalhos.
Diretor Dráuzio Cunha	Aritmética, e Higiene	Francês, Física, Higiene e Música

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do Relatório de Visita (1934, p. 18).

No Relatório de Visitas de 1934, o Inspetor relatou a distribuição do número de aulas semanais por disciplina, conforme exposto abaixo:

Tabela 3 – Número de aulas de cada disciplina em cada classe (1934).

Disciplina	1º ano	2º ano	3º ano
Português	05	04	05
Francês	03	03	04
Aritmética	04	03	05
Geografia	04	04	----
História	03	03	----
Educação	02	02	-----
Geometria	02	02	-----
Física	-----	02	-----
Química	-----	-----	02
História Natural	-----	-----	04
Higiene	-----	-----	02
Desenho	02	02	02
Música e Canto	02	02	02
Trabalhos	02	02	02
Ginástica	01	01	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do Relatório de Visitas (1934, p. 18).

Aos Inspectores era dada a incumbência de organizar o funcionamento do ensino de maneira que houvesse maior aproveitamento das aulas. Na ocasião, também o inspetor recomendou aos alunos da Escola Complementar que fossem mais assíduos (MAFRA, 1934). Observa-se que as visitas dos Inspectores serviam, também, para reorganizar e adequar o funcionamento do ensino, além da fiscalização.

5.6 A REFORMA EDUCACIONAL DE 1935

A Escola Normal Complementar permaneceu três anos sob as orientações da reforma de 1911, ou seja, de 1932 a 1935, quando Nereu Ramos organizou a educação no Estado, realizada por meio do Decreto nº 713, de 05 de janeiro de 1935. Como já afirmado, mudou o nome do curso, o currículo e, sobretudo, a diretriz da Escola, que deixou de ser complementar, assumindo a função de formadora de professores para o ensino primário, passando para Escola Normal Primária.

A Escola Normal passou por uma transformação na ocasião da reforma. “As escolas normais dividir-se-ão em primária e secundária, com a finalidade de preparar professores para as escolas rurais e cujo programa será o mesmo do Colégio Pedro II” (SANTA CATARINA, 1936, p. 04). No novo programa,

A escola normal primária constará de um curso de três anos com programa das 1ª e 2ª series do Colégio Pedro II, além de conhecimentos de pedagogia e psicologia. A escola normal secundária que compreende um curso de três anos prosseguirá no programa de humanidades do Pedro II, isto é, de 3ª à 5ª series (SANTA CATARINA, 1936, p. 04).

Essa equiparação dava ao candidato a possibilidade de, ao concluir o Curso Normal secundário, acessar a Escola Superior Vocacional. “Na Escola Vocacional serão estudadas as diversas disciplinas concernentes e relacionadas à Pedagogia no sentido da Escola Nova” (SANTA CATARINA, 1936, p. 04), a qual “[...] Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 17).

Após a Reforma, uma primeira constatação no relatório de visita de 1935, foi a mudança na nomenclatura do curso, passando de “Escola Normal Complementar” para “Escola Normal Primária”. A reforma estabeleceu a condição para o curso, de preparar o professor para o ensino primário, pois, até então, o curso estava mais associado a complementar a educação dos Grupos Escolares.

Na nova distribuição das matérias foram incluídas a psicologia e a pedagogia, fato que possibilitou ao curso o direcionamento à formação de professores.

Quadro 21 – Distribuição das matérias entre os professores.

Professor	Alterações nas disciplinas para os professores
Professor Waldir de Castro Ferraz	História do Brasil, História da Civilização, Desenho para o 1º e 3º anos. Ciências Físicas e Naturais, Geografia para o 2º e 3º ano, Álgebra para o 2º ano e Inglês e Agricultura.
Professor Lauro Ramos	Aritmética, Geometria, Música e Desenho para o 2º ano
Professora Maria de Lourdes C. Moritz	Português, Pedagogia, Psicologia e trabalhos.
Diretor Draúcio Cunha	Francês e Álgebra para o 3º ano / Geografia para o 1º ano e Educação Física.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do Relatório de Visita (1936, p. 18).

No relatório de visitas, o Inspetor menciona as observações relacionadas ao trabalho dos professores nas salas de aula, fazendo uma recomendação à professora que atuava nas disciplinas de psicologia e pedagogia. “Recomendo à professora [...] que, em pedagogia e psicologia aplique o ensinado na prática, fazendo os alunos observarem os educandos durante a prática regulamentar, discutindo e observando em aula” (MAFRA, 1937, p. 35). Até então, nenhuma disciplina do currículo esteve direcionada para as questões pedagógicas, o que tornava o curso tão somente de caráter complementar. Esta orientação do inspetor está ancorada nos preceitos da Escola Nova¹⁸¹, considerada “[...] um laboratório de pedagogia prática” (LOURENÇO

¹⁸¹“O movimento da Escola Nova, no Brasil, envolveu intelectuais e educadores de vanguarda e tinha por objetivo implantar, na área educacional, reformas inspiradas em ideias e princípios renovadores para o sistema educacional. Em Santa Catarina a Escola Nova foi instituída por meio do decreto nº 2.991 de 28 de abril de 1944” (FIORI, 1991, p. 126).

FILHO, 1974. p. 163). Desde 1932, esses assuntos vinham sendo discutidos no Brasil; muito embora, em Santa Catarina, as disputas entre tradicionais e liberais tenham arrefecido as discussões.

As escolas, por meio do sistema de fiscalização, eram inspecionadas por um grupo de inspetores subdivididos em 12 circunscrições. Mafra fazia parte da 3ª, sediada no município de Porto União, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de escolas no estado em 1936 por circunscrição dos inspetores.

Circunscrição	Número de Escolas
1ª Florianópolis; São José; Palhoça; Biguaçu; Tijucas; Camboriú; Porto Belo. (7)	311 estabelecimentos com 441 classes.
2ª Blumenau (sede) Indaial; Timbó.	161 estabelecimentos.
3ª Porto União (sede) Mafra; Canoinhas e Itaiópolis.	171 estabelecimentos
4ª Orleans (sede); Laguna; Tubarão; Imaruí.	198 estabelecimentos
5ª Lages (sede); São Joaquim; Curitibanos; Bom Retiro.	170 estabelecimentos
6ª Joinville (sede); Parati; São Francisco.	135 estabelecimentos
7ªCruzeiro (sede) Chapecó; Campos Novos; Caçador; Concordia.	219 estabelecimentos
8ª Rio do Sul (sede); Harmonia	126 estabelecimentos
9ªJaraguá do Sul (sede); São Bento; Campo Alegre.	86 estabelecimentos
10ª Itajaí (sede); Gaspar; Brusque	148 estabelecimentos
11ª Criciúma (sede); Araranguá; Urussanga; Jaguaruna	156 estabelecimentos
12ª Tijucas (sede); Biguaçu; Porto Belo; Camboriú; Nova Trento.	140 estabelecimentos

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no relatório de 1936.

No ano de 1937, iniciaram-se as obras de ampliação nas instalações do Grupo Escolar Professor Luiz Neves e da Escola Normal Primária – obras que haviam sido reclamadas e pleiteadas no ano¹⁸² de 1932, então pelo Inspetor Elpídio Barbosa – e por outros inspetores, posteriormente. As instalações do Grupo Escolar e da Escola Normal Regional, no período da reforma do prédio, foram alocadas no Ginásio Barão de Antônia até que a obra fosse concluída. Em telegrama nº 02, de 20 de maio de 1937, o diretor Wladyr da Costa Ferraz comunicou ao Departamento de Educação que, no dia anterior, realizou-se a mudança para as instalações do Ginásio Barão de Antonina, e que as aulas já estavam em funcionamento (MAFRA, 1937, p. 68). Estando as instalações no prédio do Ginásio Barão de Antonina, o ofício nº 26, s/d, informava que os aluguéis deveriam ser pagos à Associação Mafrense de Ensino (Ibid., p. 68). No início do ano de 1938, em ofício ao Departamento de Educação, o diretor comunicou:

¹⁸²Na prestação de contas do Estado conta os gastos com a reforma do Grupo Escolar Professor Luiz Neves em Mafra (90.000\$000) para a construção das duas salas no prédio do grupo escolar (SANTA CATARINA, 1937).

Para necessárias providências venho informar-vos sobre o atraso das obras de novo prédio do Grupo Escolar o que nos trará bastante inconvenientes durante o período letivo deste ano, pois o Ginásio Barão de Antonina irá ocupar mais duas salas com acréscimo de anos (MAFRA, 1938, p. 76).

Em diferentes momentos da história do Grupo Escolar Professor Luiz Neves e Escola Normal Regional Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, foram solicitados reparos na estrutura física do prédio, pois apresentava problemas em diversos pontos. No entanto, os encaminhamentos foram demorados; e mesmo quando as obras iniciaram, ainda assim, as dificuldades continuaram por atraso e paralisação. As obras que se iniciaram em 1937, somente foram concluídas dois anos mais tarde. Em 1939, no ato de inauguração das novas instalações, o Grupo Escolar passou a ser denominado “Grupo Escolar Duque de Caxias”.

Não eram somente as obras que atrasavam, mas o mobiliário das salas também. No Ofício nº 10, de 10 de fevereiro de 1941, o diretor Wladir Ferraz fez a solicitação para o mobiliário. “Ficando brevemente terminadas as duas salas em construção neste educandário, respeitosamente venho lembrar-vos da necessidade do material e mobiliário para as mesmas [...]” (MAFRA, 1941, p. 31). Após a obra elaborada, ainda havia que esperar que fossem equipadas as salas. Com relação à estrutura do prédio, havia a solicitação do inspetor, em diferentes momentos, para a construção da cozinha escolar. Além de ser assunto nas reuniões pedagógicas, o relatório de 1939, também, abordou o assunto.

Aos alunos reconhecidamente necessitados vêm sendo fornecidos, além de material escolar, vestuário e calçado. Deve ter início ainda este ano o fornecimento da sopa escolar nos grupos, que para isso estão sendo devidamente aparelhados (SANTA CATARINA, 1939, p. 33).

Em 1945, o relatório do Diretor Paulo Brandenburg de Oliveira assim se referiu a este assunto: “[...] podemos afiançar que o custeio da futura sopa escolar neste educandário dado a extensão do nosso terreno e a possibilidade de cultivo de cereais e legumes não virá acarretar grande despesa” (MAFRA, 1945). Este assunto foi pauta de um comunicado em reunião pedagógica do dia 12 de abril de 1947.

Embora o tema já muito debatido em nosso educandário, vem, mais uma vez à baila, isto por necessitarmos com urgência e de preferência da cozinha escolar, mesmo, em vez de educação física. Conforme opinião do Sr. Diretor, o nosso escolar perde na educação física energias de que não possui devido a alimentação diferente, pois a maior porcentagem das crianças de nosso educandário vem de ambiente paupérrimo (MAFRA, 1947).

Por meio do relato, observa-se que a instituição fez a solicitação das obras por várias vezes, sendo a cozinha escolar uma reivindicação que somente se concretizou em 1955. As necessidades emergentes da escola, quando ocorriam, eram sanadas com recursos do Caixa Escolar. Houve por parte da gestão do Grupo Escolar e Escola Normal Regional um empenho para ampliar os recursos dessa associação.

Com o decreto-lei n. 55, de 3 de fevereiro de 1938, estabeleceu no Estado normas para o exato cumprimento do dispositivo do artigo 30 da Constituição de 10 de novembro, segundo o qual a gratuidade do ensino primário não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados (SANTA CATARINA, 1939, p. 33).

A partir dessa norma, intensificaram-se as ações para fazer render o Caixa Escolar. No relato das Atas das reuniões pedagógicas, são encontradas ações como bailes, festas, cinemas, teatros, além de uma solicitação quanto à “Necessidade de uma professora, nos Grupos Escolares, encarregada de reger, exclusivamente a Caixa Escolar e a Cooperativa” (MAFRA, 1946) – tendo sido designada para a função a professora adjunta¹⁸³.

As Caixas Escolares no Estado foram criadas pelo Decreto nº 967, de 14 de novembro de 1916. O Decreto estendeu a todos os estabelecimentos do ensino primário, estaduais e municipais a obrigatoriedade de organizar as Caixas Escolares, determinando que os pais e os representantes legais dos alunos devessem ingressar. Era a intenção financiar, dessa maneira, parte das despesas das escolas públicas. Também não bastava arrecadar, precisava enviar uma parcela da arrecadação para o governo. Conforme estipulado no § 1º, “É de seis mil réis (6\$000) nas escolas isoladas e de doze mil réis (12\$000) nos Grupos Escolares e Escolas Normais a contribuição mínima anual, que será satisfeita em prestações mensais até o dia dez (10) de cada mês [...]” (SANTA CATARINA, 1938, p. 29). Um balancete era enviado mensalmente para o Departamento de Educação, que efetuava o controle das arrecadações.

A Caixa Escolar era considerada uma iniciativa que daria suporte financeiro às escolas na assistência aos alunos, principalmente os mais pobres. No processo de organização, esta funcionou como um recurso que as escolas obtinham com a

¹⁸³ “[...] observação referente ao comunicado [...] lido na reunião anterior sobre: necessidade de uma professora encarregada exclusivamente da Cooperativa Escolar e Caixa Escolar. O problema criado quanto ao bom andamento destas associações, desaparece, em parte, com o auxílio à professora da Caixa pela Auxiliar de Direção, atualmente em exercício no grupo” (MAFRA, 1946).

finalidade de arrecadar fundos para manter os alunos na escola. Na Ata da reunião pedagógica do mês de setembro de 1953, consta uma “Sugestão de realização de sessão cinematográfica para angariar fundos para a Caixa Escolar em benefício dos alunos pobres deste educandário (MAFRA, 1953, p. 16). O rendimento da caixa escolar era considerável, pois ao pagar todas as despesas do ano, ainda sobrava saldo, conforme o registro do relatório de 1939. Neste ano, a receita foi de 141:460\$300 e as despesas foram de 87:396\$915, restando um saldo de 54:063\$385. A Caixa Escolar se constituiu então numa política eficaz e indispensável para o Estado¹⁸⁴.

Toda a arrecadação era controlada por meio dos relatórios, e o assunto ficou mais em evidência no início dos anos de 1940, quando o Professor João dos Santos Areão foi nomeado pelo Departamento de Educação Inspetor geral das Associações Auxiliares da Escola¹⁸⁵. Além da arrecadação para a caixa escolar, também eram angariados fundos para a Campanha dos Filhos de Lázaro. Em 1943, houve uma campanha específica para arrecadação de fundos, que consistia numa remessa de dinheiro encaminhada pelo diretor, ao Departamento de Educação: “[...] envio junto deste, a quantia de CR\$30.00, angariada entre os pequenos escolares deste educandário, concorrendo assim para organizar 10.000 novas escolas, em homenagem ao nosso grande Presidente Getúlio Vargas” (MAFRA, 1943, p. 101). Esta questão revela o quanto o Estado catarinense, também, se adaptava aos projetos ditados pela esfera nacional e expõe a maneira como era financiada a educação na época – ou seja, com a população tendo uma participação direta.

Contudo, não era somente a Caixa Escolar ou outras arrecadações que estavam organizadas no âmbito do Grupo Escolar e da Escola Normal Complementar. As Associações Auxiliares da Escola eram outro modo de organização orientado pelo governo para ser desenvolvido nas escolas. Foram instituídas pelo Decreto Lei nº 2.991/1944 e eram subdivididas em: liga pró-língua nacional; biblioteca; jornal escolar; clube agrícola; círculo de pais e professores; museu escolar; centros de interesse; liga da bondade; clube de leitura e pelotão de saúde. Nas atas das reuniões pedagógicas

¹⁸⁴Havia o empenho em organizar eventos para angariar fundos para os caixas escolares. “Tenho a grata satisfação em comunicar-vos que, coadjuvado pelo corpo docente, realizei uma festa popular em benefício da Caixa escolar [...] o resultado foi auspicioso, isto é, rendeu líquido 1:120\$000.guardo ainda uma data propicia para lavarmos a efeito um teatro (pelos alunos) em prol da mesma” (MAFRA, 1940, p. 09).

¹⁸⁵Circular nº 94, de 21 de outubro 1942.

aparece de maneira separada a biblioteca – sendo uma do Grupo Escolar e outra do Curso Normal Regional. Da mesma forma, eram realizadas as campanhas da caixa escolar separadas do Grupo Escolar¹⁸⁶. A prática rigorosa da Caixa Escolar era considerada um instrumento aliado da pedagogia, pois estimulava a cooperação como um dos pilares para formar o trabalhador cordato. A ampla divulgação e o rigor dos relatórios tiveram a intenção de direcionar os resultados dessa prática.

Foram aprovadas as normas para as diferentes associações que funcionariam nos estabelecimentos de ensino em âmbito público e privado. A Lei aponta dez associações¹⁸⁷, através das quais seriam trabalhados, de maneira indireta, os princípios tão necessários aos homens das novas gerações. O Ofício Circular nº 42, que acompanhava o decreto, vinha assinado pelo próprio diretor do Departamento de Educação, professor Elpídio Babosa, que enfatizava os objetivos dessas associações, voltados à preparação de futuros cidadãos para a sociedade moderna. Os relatórios de 1947 apontavam que:

Toda e qualquer associação deve estar em franco funcionamento durante o período letivo. Todos os professores devem colaborar em todas as associações. Deste auxílio depende o bom e regular funcionamento dos trabalhos associativos da escola (MAFRA, 1947).

Na primeira reunião pedagógica do ano, eram escolhidos os professores responsáveis por acompanhar, juntamente com os alunos, uma determinada associação. Esta prática foi constante no cotidiano do Grupo Escolar e Escola Normal Regional até o final da década de 1960, quando na reunião pedagógica de 10 de março, foram distribuídas entre as professoras, para acompanhamento durante o ano, as seguintes associações: Caixa Escolar, Liga Pró Língua Nacional, Clube Agrícola, Pelotão de Saúde, Biblioteca, Jornal Escolar, Liga da Bondade, Clube de Leitura e Associação Desportiva (MAFRA, 1960, p. 69). Cada associação seguia uma metodologia, na qual as recomendações exigiam que se estimulasse os alunos para que eles se envolvessem nas atividades da associação, e cada qual deveria fazer relatórios descrevendo o seu funcionamento. A intenção era oferecer aos alunos

¹⁸⁶Circular nº 12 de 06 de fevereiro de 1948.

¹⁸⁷São citadas nesta legislação: Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube Agrícola, Círculo de Pais e Professores, Museu Escolar, Centros de Interesse, Liga da Bondade, Clube de Leitura e Pelotão de Saúde.

oportunidades de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação (SANTA CATARINA, 1946).

Desde a década de 1940, essas associações assumiram expressiva importância no sistema de ensino catarinense, fator que levou o governador, em 12 de dezembro de 1947, a aprovar a Lei nº 40, que criou “[...] no Quadro Único do Estado, um cargo isolado de provimento efetivo, de inspetor das associações auxiliares da Escola”. De acordo com a lei, a pessoa a ocupar o cargo seria “[...] de livre escolha do Chefe do Poder Executivo, dentre os inspetores escolares” (SANTA CATARINA, 1947).

Em resposta à circular de nº 29 de 21 de outubro de 1940, o diretor enviou uma síntese das associações que estavam em funcionamento no referido Grupo Escolar e Escola Complementar com os respectivos anos de criação.

Quadro 22 – Relação das associações escolares em funcionamento.

Jornal Escolar	Fundação do Jornal Escolar com envio de exemplar ao Departamento de Educação (Ofício nº 43 de 16 de setembro de 1937).
Biblioteca Escolar	Fundada em 19 de outubro de 1937.
Clube Agrícola	Fundado em 04 de agosto de 1939
Caixa Escolar	Fundada em 1934
Escoteiros (Associação)	Fundado em 30 de agosto de 1939
Museu Escolar	Fundado em 17 de julho de 1939
Liga Pró Língua Nacional	Fundada em 20 de abril de 1940
Associação de Pais e Mestres	Fundado em 16 de fevereiro de 1940
Gabinete Dentário	Fundado em 01 de julho de 1940
Cooperativa Escolar	Fundação em 16 de abril de 1941

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no registro das correspondências do Grupo Escolar (1934-1946).

As Associações auxiliares da escola, como eram denominadas, consistiam em organizações formadas por alunos e coordenadas por um professor. A cada ano letivo, essas associações eram reorganizadas. Entre os alunos, era eleita uma diretoria, e as ações realizadas eram registradas em relatórios mensais. A caixa escolar é anterior às associações escolares, sendo criado na instituição em 1934.

A fundação da liga-pró-língua nacional é decorrente da política nacionalista de Getúlio Vargas de exercitar o controle legalizado na Lei nº 88 de 31 de março de 1938, porém, a questão da língua já era uma preocupação na reforma de Orestes Guimarães em 1911, e se efetivou em 1918 no contexto da I Guerra Mundial, num projeto mais brando de nacionalismo. Essas preocupações chegaram a ser relatadas no Jornal ligado ao Partido Republicano, em matéria intitulada “Como Ensinar o Nacionalis”

mostrando o que esta tarefa exigia “[...] especial cuidado na língua; pela importância de seu mecanismo governamental, com o ensino prático do civismo” (JORNAL A PATRIA, Mafra SC, 22 set. 1918).

Tal como em 1918, duas décadas mais tarde, em 1937, o Jornal O Trabalho trazia a notícia de capa de escolas alemãs que estavam sendo fechadas trazendo como manchete “Em Santa Catharina as Escolas Públicas estão sendo utilizadas para propaganda nazista! [...]” (JORNAL O TRABALHO, 02 out. 1937). Essa era uma das maneiras como os valores nacionalistas eram inculcados no ideário dos mafrenses que tinham acesso ao jornal.

Se por um lado, as associações eram uma maneira do governo direcionar as ações do seu projeto político, por outro, mobilizava as escolas empenhadas a organizá-las. Tal empenho se deve não somente pelo retorno financeiro que tais associações poderiam trazer, mas também, por se constituírem legitimadoras de práticas educacionais positivas para a educação catarinense. Nos estudos sobre a formação de professores no Paraná, Miguel aponta que:

As ideias que respaldavam a criação das associações estavam calcadas sobre pressuposto de que a cooperação do povo para a manutenção da escola é fundamental não só para a administração das mesmas como para o próprio regime democrático (1997, p. 145).

As associações estavam na pauta das reuniões das escolas e, de certa maneira, movimentavam os trabalhos, envolvendo professores, pais e alunos.

O aumento no número de instituições ocorrido no âmbito do Estado no período de 1935 a 1937, também ocorreu em Mafra, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Tabela 5 – Relação de Unidades Escolares em Mafra.

Estabelecimentos	Nº de unid. Escolares.			Número de matrículas			
	Ano	1935	1936	1937	1935	1936	1937
Escolas Isoladas Estaduais		17	18	20	823	1052	1100
Escolas Isoladas Municipais		07	17	17	355	604	673
Escolas Part. Subvencionadas		16	04	02	590	112	51
Grupos Escolares		01 (05 classes)	01 (06 classes)	01 (08 classes)	313	366	372
Escolas Normais Primárias		01 (03 classes)	01 (03 classes)	01 (03 classes)	29	36	32

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora com base no relatório de 1938 (p. 08-14).

No âmbito do Município, o relatório apresentado em 1938 demonstrou que nas Escolas Normais Primárias, a partir de 1935, o número de alunos não aumentou, mas o número de classes se manteve. Com a diminuição do número de instituições particulares e subvencionadas e com a diminuição das matrículas pode se inferir que houve uma demanda maior por escolas públicas e conseqüentemente por professores capacitados.

A referida matéria demonstrou que os assuntos da política de governo chegavam até as regiões interioranas e contribuía para a formação da opinião, daqueles que tinham acesso aos jornais, tanto favorável como contrária às ideias do nacionalismo. Na prefeitura de Mafra, o Prefeito Pedro Kuss, em cumprimento da Lei nº 88, de 31 de março de 1938, expediu a resolução nº 363, por meio da qual, interditou as escolas subvencionadas de iniciativa particular,

[...] que eram escolas instaladas pelos professores, em prédios, salas, salões e galpões particulares cujas aulas eram pagas pelos pais dos alunos sem qualquer interferência do poder público até que, requerido o auxílio pelo professor interessado, desde que enquadradas nas exigências do ensino público, eram subvencionadas pela prefeitura. O material didático, prédio ou sala, carteiras, etc., eram propriedade particular (DEQUECH, 1967, p. 76).

A interdição ocorreu nas escolas isoladas abaixo relacionadas.

Quadro 23 – Escolas interdidadas em Mafra no ano de 1938.

Nº	Professores	Escolas
01	Zradislau Zavadzki	Escola de Rio Branco
02	Iracema Peters	Escola de São Lourenço
03	Francisco F. de Medeiros	Escola de Colônia Ruthes
04	Ari Honorato Farias	Escola da Restinga
05	Rosalina Sauer	Escola do Espigão do Bugre
06	Alzira Ana do Valle	Escola da Sede
07	Júlio Potier	Escola da Colônia Nova
08	Cecília Hau França	Escola do Avencal do Saltinho
09	Vitorino Krauss	Escola do Rio do Cedro
10	Francisca Pickius	Escola do Avencal de Cima
11	Maria Lídia de Castilhos	Escola de Posto Castilhos
12	Matilde Steffen	Escola da Bituvinha
13	Braulina de Carvalho	Escola de Agua Clara
14	Elfrida R. Niebisch	Escola de Rio Preto
15	Heitor de Medeiros	Escola do Butiá
16	Idalina Paes Heck	Escola de Papuan
17	Ema Padilha	Escola de Avencal de Cima

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Dequech (1967, p. 76).

Após a interdição, pela resolução nº 364, o prefeito resolveu reabrir as escolas colocando-as sobre o domínio da esfera municipal.

Resolve converter todas essas escolas interditadas em escolas municipais, conservadas as cadeiras escolares nas mesmas localidades e nomeando para regê-las o mesmo professorado, percebendo este, os vencimentos marcados em lei e entendendo-se essa conversão para as escolas interditadas pela resolução nº 363 desta mesma data (DEQUECH, 1967, p. 76).

No ano de 1938, o Município de Mafra contava com dez professores normalistas, seis complementaristas e 14 provisórios (SANTA CATARINA, 1938, p. 08). Quanto às instituições escolares de âmbito administrativo do Estado, seguem abaixo os números em Mafra:

Tabela 6 – Números das escolas em Mafra.

Modalidade	1935	1936	1937
Escolas Isoladas	17	18	20
Grupos Escolares	01	01	01
Escolas Normais Primárias	01	01	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora com base no Relatório de 1938 (p. 04).

O Decreto Lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1939, obrigava a frequência escolar de todas as crianças de 8 a 12 anos, no estabelecimento registrado no Departamento de Educação¹⁸⁸. Esse assunto levou o Diretor Wladyr C. Ferraz a escrever o ofício de nº 05, de 6 de fevereiro de 1941, ao Diretor do Departamento de Ensino, Sr. Elpídio Barbosa, argumentando sobre os resultados negativos dessa Lei para a educação de Mafra. Este foi um dos momentos em que uma determinação imposta por lei foi questionada, pois os alunos que não encontravam matrícula em Mafra, passavam para as escolas do Município de Rio Negro. Segundo o relato, no ano de 1940, o município perdeu 35 crianças que solicitavam matrícula, mas que não tinham ainda 8 anos; em 1941, foram 38. (MAFRA, 1941, p. 29). Para os que estavam na idade estipulada por lei, a falta da matrícula era punida com multa pecuniária¹⁸⁹, assim como, as ausências e o abandono à escola, também, eram passíveis de multa e os professores, também, eram multados se caso dessem aulas particulares sem licença prévia.

¹⁸⁸A norma da obrigatoriedade a partir de 08 anos, criou um contingente de alunos cujos pais desejavam matricular, mas não lhes era permitido. Mafra perdeu muitos alunos para o município de Rio Negro.

¹⁸⁹No ofício nº 03 de 26 de março de 1940 foi tratado do assunto referente as multas. “Em vista do Decreto Lei nº 301 de 21 de fevereiro de 1939, artigo 5º, alínea b, peço obséquio de informar-me qual a causa das faltas de sua filha, visto à multa que este artigo consta (MAFRA, 1940, p. 04). Após esta consulta, o diretor expediu o termo de multa conforme consta no ofício nº 38 de 20 de abril de 1940. “Segue anexo a este, o termo de multa ao Sr. [...] em vista da infração do Decreto-Lei 301” (MAFRA, 1940, p. 07).

A estratégia foi coibir a evasão aplicando multas aos pais que não encaminhassem os filhos para a escola. Em Mafra, a Lei nº 301, de 21 de fevereiro de 1939, foi colocada em prática, conforme observa-se nas correspondências da instituição, encaminhadas pelo diretor a um pai de aluno. No ofício nº 03, de 27 de março de 1940. “Em vista do Decreto-lei, [...] no artigo 5, alinha b, peço obséquio de informar-me qual a causa das faltas de V^a filha, visto à multa que este artigo anota” (MAFRA, 1940, p. 04).

Outro aspecto significativo que demonstra que a instituição estava em sintonia com as orientações e controle das instâncias superiores, quer estaduais ou nacionais, foram as indicações de homenagens a determinadas autoridades ou figuras de relevância nacional, e cujas solenidades eram comunicadas às instâncias superiores, juntamente com comprovantes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 24 – Relação de homenagens cívicas prestadas pela instituição.

Data	Homenageado
Ofício nº 67 de 20 de outubro de 1936	Homenagem a Benjamim Constant
Ofício nº 55 de 05 de novembro de 1937	Homenagem ao Centenário do Brigadeiro José V. C. Magalhães. “[...] feito por mim uma prelação sobre a data e depois alguns números recitativos [...]” (MAFRA, 1937, p. 73).
Ofício nº 16 de 22 de abril de 1938.	Passeata e sessão cívica em comemoração à Tiradentes.
Ofício nº 22 de 28 de maio de 1938.	Cientifico-vos que fielmente ao programa elaborado sendo ainda inaugurado o retrato do General Osório (MAFRA, 1938, p. 79).
Ofício nº 27 de 04 de maio de 1936	Comemoração ao dia 03 de maio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no livro de correspondência (1934-1946).

Com as orientações direcionadas, solicitando o culto aos personagens nacionais, quase sempre do âmbito da política ou da cultura, vai sendo evidenciada a intenção de inculcar na sociedade mafrense, através da escola, o patriotismo que embasava o projeto nacional e estadual dos governos de Getúlio Vargas e Nereu Ramos, a partir de 1930.

Outra constatação desse direcionamento pode ser ilustrada em uma carta enviada pelo Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino e endereçada aos alunos do Curso Complementar de Araranguá:

Para maior conhecimento dos nossos homens, lembro a vocês que cada sala de aula tenha o nome de um brasileiro ilustre. Estes nomes serão colocados na entrada da sala. Logo que possível inaugurar seus retratos. [...] Remeto uma relação de nomes para as salas desse educandário (Luiz S. B. da Trindade. Carta nº 1, 30 jan. 1940, p. 06).

Na ata da reunião pedagógica do mês de junho de 1946, consta o local da reunião de uma sala nominada “[...] sala Hermes Fontes¹⁹⁰[...]” (MAFRA, 1946). Estas orientações já estavam sendo praticadas em Mafra, pois no Ofício nº 20, de 25 de maio de 1939, dizia o diretor Wladyr C. Ferraz: “[...] aproveito para comunicar que, na mesma data inaugurei o retrato de ‘Duque de Caxias’, patrono deste estabelecimento” (MAFRA, 1939, p. 90)¹⁹¹. Dessa forma, o Estado orientou o culto aos ilustres representantes do cenário histórico nacional com o objetivo de incutir, através da escola, símbolos que representassem a identificação do Estado com o projeto patriótico.

No ano de 1964, a reunião pedagógica de 4 de maio foi sucinta e descrita da seguinte forma: “Obedecendo as orientações da Secretaria de Educação e Cultura, foi tratado assunto sobre os planos de aula, trabalhos pedagógicos distribuídos para os meses de maio e junho” (MAFRA, 1964, p. 97). O planejamento das aulas era desenvolvido pelas professoras e apresentado na reunião, sendo comentado pelos pares. A partir desta data, não houve mais menção às associações escolares.

Os novos contextos políticos, econômicos e sociais que estavam influenciando a escola levaram, no ano de 1936, a Associação Mafrense de Ensino¹⁹² a criar o Ginásio Barão de Antonina, e muitos alunos que estavam na Escola Normal Primária, por ser a única opção para continuar os estudos, tiveram a oportunidade de frequentar o Ginásio. Ao se referir às matrículas na Escola Normal Primária, o Inspetor afirmou que “[...] a matrícula foi muito prejudicada com a abertura do Ginásio nesta cidade” (MAFRA, 1937, p. 34). Com o início do funcionamento do Ginásio Barão de Antonina, as matrículas no Curso Complementar diminuíram – estando em 1940, no 1º ano, 7 alunos e 13 alunas; no 2º ano, 3 alunos e 7 alunas, (o relatório não traz os números do 3º ano). Havia 30 alunos no total e, na observação, constata-se o número maior de meninas, o que pode ter ocorrido com a migração dos alunos homens para o ginásio.

O Decreto nº 715/1939, no seu artigo 1º, define que os cursos complementares tinham por finalidade intensificar e ampliar a cultura primária, conforme afirma o

¹⁹⁰Cada sala estava batizada com o nome de um personagem relevante. Hermes Fontes foi um poeta sergipano.

¹⁹¹No ofício nº 16 de 08 de maio de 1940, consta o nome do doador do retrato de Duque de Caxias, trata-se do Sr. Chichoro Netto, advogado na cidade (MAFRA, 1940, p. 10). A solenidade de entrega do retrato foi realizada no dia 13 de junho de 1940 com a presença das autoridades locais (MAFRA, 1940, p. 12).

¹⁹²Criada em 09 de março de 1936 era a mantenedora do Ginásio Barão de Antonina e posteriormente da escola Normal secundária do mesmo nome.

relatório do governador. “Anexos aos principais grupos funcionam cursos complementares de dois anos. Destinam-se, como lhes insinua a denominação, a completar o ensino ministrado naqueles estabelecimentos. Corresponde o programa desses cursos aos dois primeiros anos ginasiais” (SANTA CATARINA, 1939, p. 14). A Escola Normal Regional, denominada assim desde 1935, voltou a denominar-se Escola Complementar. A mudança de nome foi somente uma parte da descaracterização, pois, também foram suprimidas do currículo as disciplinas de Pedagogia e Psicologia. Nesse ano, as Escolas Complementares atendiam 3.082 alunos, distribuídos em 36 cursos no âmbito do Estado e 13 particulares (SANTA CATARINA, 1939, p. 07-08). A perda de alunos da Escola Normal Regional para o Ginásio Barão de Antonina e a descaracterização da mesma, levando-a à condição de curso complementar, marcam o início das mudanças no contexto político e econômico, em que a industrialização passa a ditar os rumos da educação.

No ano de 1945, o país tomou o rumo da redemocratização política. No Estado de Santa Catarina, ainda estavam em vigência as orientações do Estado Novo, tendo como eixo norteador, as diretrizes traçadas pela União.

Santa Catarina expediu sua Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto-Lei nº 257 e cumpriu integralmente as determinações nacionais. Desdobrou o Ensino Normal em dois ciclos: o Curso de Regente de Ensino Primário (Curso Normal Regional, de nível ginasial), com quatro anos; e o curso de formação de Professores Primários (Curso Normal secundário), com duração de três anos.

Nesse período, em Santa Catarina, Elpídio Barbosa era o responsável pela educação e pela reforma (Decreto-Lei nº 298 de 1946) conhecida como Reforma Elpídio Barbosa. Em Mafra, a transição do Curso Normal Complementar para o Curso Normal Regional foi realizada a partir do Decreto-Lei nº 3.683, de 05 de dezembro de 1946, expedido pelo Governador Udo Deeke (1946-1947), após ter recebido um telegrama do Prefeito de Mafra¹⁹³ em 02 de dezembro de 1946. O Decreto teve os seguintes termos:

Artigo I – Fica transformado, de acordo com o art. 96 do Decreto nº 257 de 21 de outubro de 1946, em Curso Normal regional, o curso complementar da cidade de Mafra, criado pelo decreto número 208 de 15 de fevereiro de 1932.
Artigo II – O Curso Normal Regional da cidade de Mafra funcionará em 1947, de conformidade com o Decreto lei nº 257 de 21 de outubro de 1946.

¹⁹³Prefeito Pedro Kuss.

Artigo III – Para ocorrer às despesas, a Prefeitura depositará na Coletoria Estadual da cidade de Mafra, até fins de fevereiro de cada ano a importância de 27 mil cruzeiros (CR\$27.000,00). (SANTA CATARINA, 1946).

No período após 1946, o Curso Normal Regional passa por austera inspeção. Na Circular nº 20, de 16 de março de 1949, enviada aos diretores dos Cursos Normais Regionais, consta:

O Departamento de Educação acaba de verificar, com pesar, que alguns alunos dos Cursos Normais Regionais, submetidos a exame de admissão às Escolas Normais (1ª série – 2º ciclo), no corrente ano, apresentaram falhas sensíveis no preparo, desconhecendo, alguns, parte da matéria dos programas de ensino (SANTA CATARINA, 1949).

Na mesma Circular, a partir da constatação, Elpídio Barbosa fez algumas recomendações aos Diretores dos Cursos Normais Regionais:

[...] a máxima atenção quanto aos dispositivos regulamentares em relação ao ensino, ao desenvolvimento dos programas (provas e exames) e a prática dos alunos mestres, à orientação e fiscalização dos professores, para melhor rendimento do ensino e possam os Cursos Normais Regionais cumprir assim a sua alta finalidade: docentes capazes para as nossas escolas rurais (SANTA CATARINA, 1949).

As reuniões pedagógicas eram uma das maneiras dos diretores realizarem as orientações aos professores, seguindo as normas constantes nas circulares. Essas reuniões seguiam as orientações do Decreto 3.735, de 17 de dezembro de 1946, art. 655 e art. 656.

A primeira reunião do ano estava reservada para escolha dos professores para orientar as diversas associações escolares. Neste caso, o diretor observava a aptidão dos professores, conforme consta na ata da primeira reunião de 1953. “Levando em consideração a aptidão de certos professores e o gosto por esta ou aquela associação, o diretor resolveu deixar à escolha dos mesmos a direção das diversas associações” (MAFRA, 1953). Também eram realizadas as escolhas para a apresentação dos planos de aula e das comunicações de temas. A diretora apresentava as normas e fazia as recorrentes recomendações gerais.

No cronograma das reuniões havia um ponto denominado “Comunicado”. Neste ponto, um professor escolhido previamente fazia a comunicação sobre o assunto¹⁹⁴.

A partir das atas analisadas, foi efetuada uma seleção dos temas apresentados em forma de “Comunicado”, com objetivo de observar os assuntos que faziam parte dos debates¹⁹⁵. Os resultados estão apresentados na síntese do quadro abaixo.

Quadro 25 – Assuntos discutidos nas reuniões pedagógicas. “Comunicado”.

A importância do Canto e a necessidade de um professor orientador no curso primário.
Renovação e adaptação do prédio escolar. A Necessidade de um Salão de Festas nas escolas Primárias do Estado. A Necessidade de um Novo Grupo escolar. Comentário: A grande falta que faz um novo Grupo Escolar para nossa cidade. Frequentemente recebemos pais de alunos pedindo matrículas neste educandário, infelizmente não sendo aceito por falta de vagas, o mesmo acontecendo nas escolas reunidas aqui existentes. Renovação e Adaptação do Prédio escolar. A Renovação do Grupo Escolar.
Colaboração desejável entre a Família e a Escola. Efeitos salutareos do bom exemplo por parte dos pais e mestres. A Educação Social e a influência da Família na Escola. A Família e a Escola. “A diretora pediu que cada professor faça contato pessoalmente com o pai para resolver questões ligadas à escola”
A necessidade de um exame médico periódico aos alunos da Escola Primária. Condições Higiênicas no Ambiente Escolar. Eficiência da Assistência Médica da escola. A Saúde como fator primordial na educação do Escolar. Necessidade da Assistência Médica ao Professor. A Alimentação de escolares é de grande importância para seu desenvolvimento mental e de capital importância para sua saúde. (48). Assistência Alimentar aos escolares. O Asseio. Assistência Médica ao Escolar. Higiene dos Alunos. A necessidade de um exame médico ao qual se submeteriam periodicamente os alunos da escola primária. Higiene Mental.
A necessidade de uma escola especial para os débeis mentais. O Problema dos desajustados Necessidade de uma classe especializada.
A necessidade de orientação profissional nas escolas urbanas e rurais. A importância da Orientação Profissional na Escola primária.
O Ensino Religioso como base fundamental da educação. Grande necessidade de remuneração às professoras catequistas. A Religião dentro da educação.
O Valor da Biblioteca Escolar, suas orientações e instalações. Ação benéfica da Biblioteca num Grupo escolar. Necessidade de uma biblioteca escolar.
Importância dos Trabalhos Manuais e do desenho. Desenho. Trabalhos Manuais. Sua execução na escola primária. A necessidade de uma classe para as aulas de trabalhos manuais.

¹⁹⁴Análise das Atas referente ao período de 1952-1965. Foram 98 atas em 13 anos.

¹⁹⁵ As reuniões pedagógicas eram realizadas em conjunto entre Grupo Escolar e Curso Normal.

Disciplina e Liberdade. A Disciplina na Escola primária deve resultar da harmonia entre a liberdade e a autoridade. Disciplina Escolar como meio de educação. Disciplina Escolar. Interesse Disciplinar. Os Castigos.
A Educação Física como parte integrante e indissociável da educação. As vantagens dos exercícios físicos. A Recreação Física da Criança.
A Importância do CEPE
Ensino de Aritmética
A Cooperação Mútua entre o corpo docente de um Estabelecimento de Ensino. Necessidade de Assistência ao Professor. Orientação profissional Professor educador. Motivação. O valor da observação do mestre em relação aos alunos.
Criação de um Jardim da Infância. A tendência intuitiva da criança manifestando-se pelo brinquedo, pela imitação. A Educação pré-Escolar. As vantagens dos Jardins da Infância
O cinema e o rádio como meio de atividade educativa. Museus Escolares
O exame e seleção de classe
A criança e o Meio. A Educação Social.
O uso do livro como auxiliar no ensino da História e Geografia. Material didático.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base nas Atas das Reuniões Pedagógicas (1952-1964).

Em todos os meses não eram realizadas as discussões sobre as questões apontadas no quadro acima. No ano de 1964, por exemplo, foram realizadas duas reuniões pedagógicas no ano e não foram discutidos esses assuntos. Se for considerado que tais assuntos permearam as discussões do Grupo Escolar (e por extensão, da Escola Normal Regional) no período de 1952 a 1965, constata-se que muitos desses temas foram acentuados no âmbito da educação no período de Getúlio Vargas, quando a educação fez parte estratégica do projeto nacionalista. Outros temas sugerem novas discussões que eram emergentes a partir de 1950.

Os conteúdos foram agrupados de maneira aproximada por temas¹⁹⁶ para facilitar o entendimento dos assuntos. Percebe-se que as reivindicações para melhorias na estrutura física seguiram sendo uma dificuldade desde a aquisição do prédio (1918) e, mesmo com reformas, as necessidades não foram sanadas. Outro assunto que chamou a atenção foram as discussões sobre a saúde dos escolares e as dificuldades em atender aqueles que não aprendiam, ou seja, “os desajustados”. As demandas sociais estavam surgindo na escola.

¹⁹⁶Os registros nas atas são sucintos.

Os temas relacionados à música na escola, ao ensino religioso, à disciplina escolar, à educação física e aos meios de comunicação já estavam na pauta no período nacionalista. O que surge de novo são alguns vestígios de conteúdos que sugerem o início de um novo momento (subsequente ao nacionalismo), que altera o cenário educacional no Brasil e em Santa Catarina e se manifesta no âmbito da escola. Pode-se observar isso no tema da necessidade de orientação profissional para as escolas urbanas e rurais, bem como na escola primária, ou ainda, na atenção dada aos trabalhos manuais e ao desenho. Outro tema faz referência ao CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, ligado ao INEP, na década de 1960.

Cabe salientar que um dos poucos escritos sobre a história do Município de Mafra se constitui na Revista sobre o Cinquentenário, comemorado em 1967. Nessa Revista, a história da instrução pública é apresentada ao longo dos 50 anos, em 16 páginas (p. 64-79), discorrendo sobre a implantação das Escolas Reunidas, Grupo Escolar Professor Luiz Neves (Posteriormente Duque de Caxias), Ginásio Barão de Antonina, Escola Normal Secundária Barão de Antonina, Escola Profissionalizante, Escola Noturna, entre outros detalhes importantes referentes à instrução – não há, porém, referência alguma à Escola Normal Regional.

5.7 A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA

A partir de 09 de março de 1936, Mafra passa a contar com o Ginásio Barão de Antonina, o sétimo a ser criado em Santa Catarina e pioneiro das cidades irmãs (Mafra/SC - Rio Negro/PR) e região. Surgiu num momento de crescimento das instituições de ensino secundário de iniciativa privada no Estado. Entre os interesses políticos e econômicos de uma sociedade em transformação – para a qual a educação secundária teria função primordial no processo de desenvolvimento, fator que levou a criação do ginásio em Mafra. Venceslau Muniz captou o momento político catarinense e se manifestou a respeito no Jornal O Trabalho de 02 de outubro de 1937.

O momento atual em que os nossos representantes políticos se encontram desempenhando as funções de seus mandatos, parecem oportunas as reflexões que vimos oferecendo à imprensa sobre um assunto de geral interesse. Ao contrário, anteriormente procuramos juntar algumas outras considerações como desenvolvimento ao sucinto exame do problema educacional de Sta. Catarina em relação ao ensino secundário. Hoje mais do que nunca, quando a democracia está merecendo a defesa plena de uma instituição indispensável ao regime brasileiro, encontrando baluartes

acérrimos por toda a parte, - se torna indispensável a vista de novas ideologias, a análise dos princípios que governam os povos com guias supremos da sociedade. Em virtude desses fundamentos assiste ao povo o direito de ser intrudido não somente nos rendimentos escolares, mas ainda naquelas disciplinas que lhe dão um desenvolvimento mais eficiente tornando-o apto a desempenhar outras funções mais elevadas, de onde se originam o progresso e a civilização da humanidade. Está pois, o Estado, na obrigação de conceder ensino secundário à mocidade, reservando para tal fim os recursos indispensáveis de sua economia. Parece todavia que tem faltado à Sta. Catarina uma superior compreensão sobre tão relevante serviço público mormente na atualidade, quando por toda a parte as populações se vêm manifestando numa demonstração de interesse pela educação secundária, concorrendo mesmo com as suas próprias economias para criação de estabelecimento de ordem. Nestas condições se constituíram esses ginásios particulares que surgiram por todo o Estado substituindo assim os oficiais que deveriam existir (JORNAL O TRABALHO, 02 out. 1937).

O Ginásio Barão de Antonina surgiu na lacuna apontada por Muniz em realizar a oferta de ensino secundário para as regiões interioranas. Havia, também, a preocupação da elite em manter os filhos estudando fora de domicílio, em função dos custos.

O Ginásio foi inaugurado em 1937 pelo Cel. Severiano Maia, e seu primeiro diretor foi o Prof. Nilto Carias de Oliveira¹⁹⁷. O Ginásio era mantido pela Associação Mafrense de Ensino¹⁹⁸ e seus estatutos foram registrados em 1936¹⁹⁹. A entidade recebia donativos e subvenções das Prefeituras de Mafra, de Rio Negro/PR, da Prefeitura de Itaiópolis e do Estado de Santa Catarina e as atividades iniciaram em prédio alugado. Para a primeira turma que prestou exames de admissão, foram aprovados 59 alunos. Em atestado expedido pelo Juiz de Direito da Comarca de Mafra, há a referência de prestação de serviço com real utilidade do ensino gratuito a mais de 20 alunos, reconhecidamente pobres, ministrando-lhes ensino no Curso Ginásial (MAFRA, 1942).

¹⁹⁷Em comemoração aos 52 anos de fundação do colégio, conta-nos em belíssimas palavras, o professor Orlando Carlos Kuenzer, ex-diretor geral: “Uma plêiade de homens, nascidos aqui ou vindos de outras plagas, mas, que sempre demonstraram o seu amor por Mafra, indiferentes ao credo religioso ou a cor política, resolveram unir seus esforços em benefício de seus filhos e da mocidade da terra, e, circunvizinhanças, pois nesta época 1935-1936, poucas eram as cidades que possuíam um grupo escolar – 1º ao 4º ano (primário), e raras eram as cidades que tinham a 5ª à 8ª série também chamada de GINÁSIO. Digo rara, porque em toda a nossa região a que o possuía era Curitiba, capital do Paraná. Tomados de muita coragem e dedicação, custearam sua organização, elegeram sua diretoria, adquiriram o prédio “HOJE VELHO”, e administraram gratuitamente até 18/07/1951 quando foi integrado ao Estado pelo Decreto 490”. Disponível em: <<http://memorialdoensino.blogspot.com/>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

¹⁹⁸A Associação Mafrense de Ensino, criada em 9 de março de 1936 deixou de existir oficialmente em 9 de maio de 1966.

¹⁹⁹Sua primeira Diretoria foi à seguinte: PRESIDENTE: José Severiano Maia; VICE-PRESIDENTE: Pedro Kuss; 1º SECRETÁRIO: Manoel Thomaz Pereira; 2º SECRETÁRIO: Prudente Soter Corrêa; 1º TESOUREIRO: Carlos Schmidt; 2º TESOUREIRO: Alfredo D’Almeida.

O ensino, que durante anos foi oferecido somente na Capital (no Ginásio Catarinense), passou a ser oferecido em oito estabelecimentos no período do Governo Vargas. Destes, um estava voltado somente ao público feminino, quatro ao masculino e três praticavam a co-educação – dentre estes, o Barão de Antonina²⁰⁰. Aqueles que se destinavam a um gênero apenas, eram administrados por associações católicas. Havia também, a exemplo do Ginásio de Mafra, estabelecimentos que pertenciam à iniciativa privada. Os oito estabelecimentos que ofereciam a educação secundária na época estão relacionados abaixo.

Tabela 7 – Ensino secundário em Santa Catarina no ano de 1938.

Nº	Estabelecimentos	Matrículas
01	Ginásio Catarinense em Florianópolis	380
02	Ginásio Bom Jesus, em Joinville	173
03	Ginásio Coração de Jesus (Fem. Florianópolis)	167
04	Ginásio Santo Antonio, em Blumenau	154
05	Ginásio Lagunense, em Laguna	153
06	Ginásio Diocesano, em Lages	92
07	Ginásio Barão de Antonina, em Mafra	78
08	Ginásio Aurora, em Caçador	70

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base no Relatório de 1938 (p. 23).

Em relatório dos Ginásios referente ao exercício de 1939, foi citado o ginásio de Mafra: “Além dos Ginásios Catarinense e Coração de Jesus, nesta Capital, existem no Estado os seguintes: na Laguna, o Lagunense; em Blumenau, o Santo Antônio; em Lages, o Diocesano; em Joinville, o Instituto Bom Jesus; em Mafra, o Barão de Antonina; em Caçador, o Aurora” (SANTA CATARINA, 1939, p. 36). Mafra era uma cidade polo, atraindo assim investimentos. Enquanto proliferavam os cursos ginasiais, foram escasseando os profissionalizantes (SANTA CATARINA, 1939, p. 36). Entre 1937 e 1939, o Grupo Escolar Duque de Caxias locou algumas salas para abrigar suas classes durante a reforma naquele estabelecimento. A localização geográfica era próxima e favorecia o descolamento dos alunos.

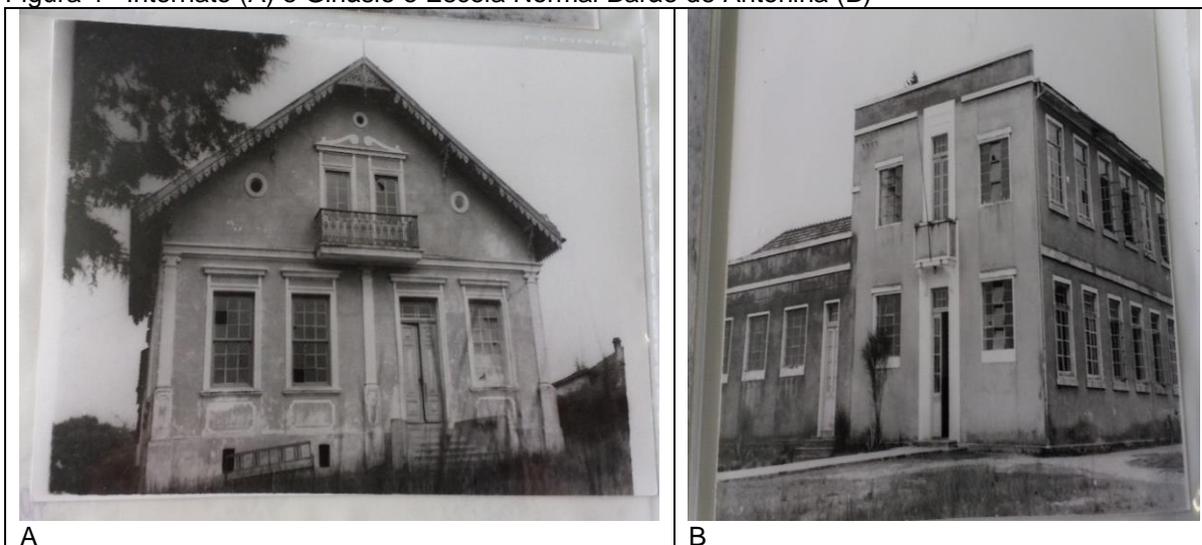
O Ginásio Barão de Antonina funcionou até 1945, em regime de internato, semi-internato e externato. Para a instalação, a Associação comprou um imóvel para o internato, pagando o valor de 30 mil contos de réis (30.000\$000), e construiu um prédio de dois andares com capacidade para 250 alunos. O empreendimento contou com ajuda do Deputado Vice-Presidente do Congresso do Estado de Santa Catarina

²⁰⁰ Dallabrida e Martins tem um estudo sobre o Ginásio Barão de Antonina (2007) em que falam da co-educação.

Cel. Severiano Maia, do Prefeito Capitão Pedro Kuss, do Governador Dr. Nereu Ramos e outros cidadãos mafrenses²⁰¹. O Estado participava com 6.000\$000 (seis mil contos de reis) anuais. O interesse no funcionamento do Ginásio e as dificuldades para manter o empreendimento levaram a Associação Mafrense de Ensino a solicitar valores junto à população, constituindo os chamados “sócios efetivos”. Um seleto grupo de cidadãos mafrenses levantou o dinheiro²⁰², que somado a outras doações, financiou a construção do prédio em que funcionava o ginásio e, posteriormente, viria a funcionar a Escola Normal Barão de Antonina.

Segue abaixo uma foto do internato que funcionava anexo ao Ginásio Barão de Antonina.

Figura 4 –Internato (A) e Ginásio e Escola Normal Barão de Antonina (B)



Fonte: Arquivo Memorial Barão de Antonina

Com o fim do governo de Getúlio Vargas (1945) e início da redemocratização, os espaços da educação se rearticularam. A economia estava voltada para a realidade urbana com a expansão da industrialização – que exigia cada vez mais o ensino escolar técnico. O ensino secundário em Mafra esteve nas mãos da iniciativa privada que enfrentava dificuldades para se manter com as matrículas escassas, uma vez que as iniciativas do Estado, no âmbito da educação, estavam se expandindo e eram gratuitas.

²⁰¹Todos estes cidadãos mafrenses têm seus nomes em ruas da cidade.

²⁰²No conjunto de documentos do acervo da Escola Normal Barão de Antonina, há um livro tombo com os doadores e os respectivos valores.

Uma década após a criação do Ginásio, em 1946, a Associação Mafrense de Ensino criou a Escola Normal Barão de Antonina. Foi a primeira instituição secundária para formar professores. Funcionou anexa ao Ginásio Barão de Antonina e teve sua primeira turma em 1947. Funcionava no mesmo prédio do Ginásio Barão de Antonina, iniciando as atividades com uma classe de oito alunas, todas do sexo feminino. Os professores foram nomeados por Ato do Governo do Estado, e recebiam da Associação Mafrense de Ensino pagamentos por aula dada (MAFRA, 1948).

No primeiro ano, a instituição não conseguiu cumprir as determinações da política de Estado e manter abertas vagas para pessoas carentes, pois não havia pretendentes. “Por não terem se apresentado candidatas, acham-se vagos os lugares para alunos pobres, conforme segue o Art. 188 do Regulamento para o Ensino Normal” (MAFRA, 1948, p. 02). As candidatas à Escola Normal Barão de Antonina pagavam CR\$130,00 pela Taxa de Matrícula e CR\$95,00 pela mensalidade, sendo CR\$950,00, durante o ano letivo.

A relação de professores e suas respectivas disciplinas da primeira série foram distribuídas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 26 – Relação de professores e as disciplinas na Escola Normal Barão de Antonina.

Professores	Disciplinas
João C. Monteiro	Anatomia e Fisiologia Humana
Carlos G. Jung	Física e Química.
Leopoldo Vicente	Higiene, Educação Sanitária, Higiene e puericultura
Conrado Diedarn	Matemática e matemática aplicada.
Maria Joana Tanczak	Biologia Educacional, História e fisiologia da educação.
Ivone Ferreira	Psicologia Educacional
Lídio Reddin	Desenho e Artes Aplicadas
Marta Sfein	Sociologia Geral e Sociologia Educacional
Raul Artur Melzer	Música e Canto Orfeônico
Inês Daichmann	Trabalhos Manuais (Sec. Fem.) Educação Física (Sec. Fem.)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base no Relatório de visita de 1948.

O Inspetor Escolar da 17ª circunscrição, Prof. Mário de Oliveira Goeldner, no termo de visita de 1948, afirma: “[...] visitei a Escola Normal Barão de Antonina desta cidade sob outorga de mandato pelo Decreto Estadual nº 79, de 05 de setembro de 1947 e que está sob a direção do competente educador Professor João Camargo Monteiro” (MAFRA, 1948, p. 01). Segundo o relator, “A Escola Normal Barão de Antonina não recebe subvenção do governo federal, estadual ou municipal lutando assim com sérias dificuldades para a sua manutenção” (MAFRA, 1848, p. 02). Ainda nas suas palavras, “Conforme autorização concedida ao diretor desta escola, pelo

Departamento de Educação, deixou de funcionar no corrente ano o curso primário” (MAFRA, 1848, p. 02).

Para resolver a questão legal que determinava a todas as Escolas Normais manter uma escola de ensino primário (Ver a Lei), o Inspetor afirmou que, “O ensino primário está sendo efetuado com 04 classes do Grupo Escolar Duque de Caxias e funcionam no edifício desta Escola conforme autorização dada pelo Departamento de Educação Física” (MAFRA, 1949, p. 04). Este relatório demonstra que as demandas do Grupo Escolar Duque de Caxias foram transferidas para o prédio do Ginásio Barão de Antonina, que estava com espaço ocioso e sem demanda de alunos.

No ano de 1948, a Escola Normal estava com 17 alunas matriculadas e distribuídas em: 1ª série, 09 alunas; 2ª série, 08 alunas (MAFRA, 1949, p. 03). Pode-se inferir, portanto, que o número de alunos para estudar no Ginásio, também estava reduzido, sobrando espaço para disponibilizá-lo ao Grupo Escolar Duque de Caxias.

A duração do curso era de três anos e atendia em forma de co-educação. No entanto, a Escola Normal criada pela iniciativa privada na Região do Planalto Norte teve vida efêmera, negociando sua estrutura e administração com o Estado catarinense em 1951. O Estado adquiriu o prédio, passando a gerir a educação secundária em Mafra. Assim, a formação de professores na Escola Normal Ginásial Barão de Antonina, de 2º ciclo, tornou-se pública, e os egressos da Escola Normal Regional Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, de 1º ciclo, tinham uma opção para avançar nos estudos.

Da mesma maneira que a Escola Normal Complementar necessitou da instalação do Grupo Escolar para ser criada como anexa, assim também, a Escola Normal Secundária Barão de Antonina foi criada anexa ao ginásio.

O aumento do número de ginásios ocorreu, sobretudo, em função das políticas do governo de incentivo para o ensino secundário voltado para o ensino técnico. O Inspetor deixou escrito em seu relatório,

Segundo consta, para o próximo ano irá funcionar na vizinha cidade de Rio Negro (PR), uma Escola Normal com ensino inteiramente gratuito e, si assim for virá prejudicar grandemente esta Escola que naturalmente fechará suas portas se não houver amparo por parte dos poderes públicos (MAFRA, 1949, p. 04).

As dificuldades na manutenção da instituição levaram a diretoria da Associação Mafrense de Ensino à doação do prédio para a administração do Estado Catarinense.

Dessa forma, o Município de Mafra passou a contar com uma instituição secundária pública para formar professores e outros técnicos de nível secundário.

Em 1951, o Governador do Estado de Santa Catarina, Irineu Bornhausen, pela Lei nº 490 de 18 de julho, decreta: “Art. 1º - Fica criada uma Escola Normal na cidade de Mafra que funcionará segundo o disposto no §2º do art. 4º do Decreto Lei nº 257, de 21 de outubro de 1946” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 1951); e, no ano seguinte, pelo Decreto 173, de fevereiro de 1952, no seu inciso 1º, denomina “Barão de Antonina” a Escola Normal secundária pública da cidade de Mafra.

A partir de 1952, a Escola Normal Barão de Antonina foi responsável pela formação dos professores de nível secundário no município e na região. No relatório de atividades elaborado pelo diretor da Escola Normal Barão de Antonina, Professor João Camargo Monteiro, referente ao ano de 1955, observam-se os encaminhamentos que foram sendo realizados após a transição da escola para a esfera pública.

De conformidade com o Artigo 78, do Decreto nº 257 (Lei Orgânica do Ensino Normal), e Decreto nº 961 que regula o funcionamento das Caixas Escolares nos estabelecimentos estaduais de ensino, funciona junto à Escola Normal Barão de Antonina, a caixa escolar, cuja finalidade é auxiliar os alunos desprovidos de recursos (MAFRA, 1955, p. 22).

No referido relatório, o Diretor aborda as necessidades mais urgentes da escola e entre outras, aponta a questão do Grupo Escolar Modelo.

Instalação de um Grupo escolar Modelo, anexo à Escola Normal Barão de Antonina. Para isso, para isso trona-se necessário um pequeno prédio anexo ou fazer o aumento nas instalações da Escola Normal, a fim de que com essas instalações possa o estabelecimento abrigar também os alunos desse grupo modelo. Esta falta poderá ser suprida se o Departamento de Educação, transformar o Grupo Escolar Duque de Caxias em Grupo Modelo (MAFRA, 1955, p. 28).

Naquele ano, a matrícula inicial no curso Normal foi de 45 alunos, sendo 4 masculinos e 41 femininos (MAFRA, 1955, p. 29).

Com as mudanças no âmbito político, econômico e social, os cursos por ela oferecidos foram sendo remodelados conforme o contexto de desenvolvimentismo industrial. Foi assim em 1961 com a LDBN 4.024, e posteriormente com a 5.692 de 1971, quando extinto o “Curso Normal Secundário”, sendo instalado o curso técnico

de formação do Magistério. O antigo ginásio teve sua estrutura física ampliada e, atualmente, atende as demandas da formação de nível médio, incluindo o curso do Magistério. O prédio da antiga Escola Normal abriga o Memorial Barão de Antonina.

Infelizmente, não foi possível aprofundar as questões referentes à Escola Normal Secundaria Barão de Antonina, por não localizar os documentos referentes ao seu funcionamento. Abundam os documentos escritos e icnográficos referentes ao ginásio e escasseiam sobre a Escola Normal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se todo final é um novo recomeço, como afirma Marc Bloch (2001), estão abertas a partir de então, outras possibilidades que possam ampliar a compreensão do universo que envolveu as Escolas Normais, inseridas no âmbito da educação no Município de Mafra. A abertura do caminho e o primeiro olhar para o conjunto das fontes possíveis de análise nesta pesquisa, foram dados. Os silêncios que restaram nos documentos, devem-se ao que afirmou Marrou, ou seja, “[...] não é assim tão fácil compreender um documento, saber o que ele diz o que ele significa” (1975, p. 91). Reconhecer que não há somente um olhar para o objeto e suas fontes, é, ao mesmo tempo, compreender a provisoriedade da síntese, sendo este olhar apenas uma das possibilidades para a compreensão da importância que tiveram as Escolas Normais para o Município de Mafra e para a história da educação brasileira.

Ao longo desta tese, ao conhecermos a trajetória das Escolas Normais, procuramos identificar a sua organização do trabalho pedagógico, em consonância com as estratégias das políticas de desenvolvimento econômico que foram propostas pelo Estado brasileiro no decorrer do período de 1932 a 1961, pois, na medida em que a sociedade se transformava, do modelo agrário exportador para o urbano industrial, as necessidades de educação para a população se ampliaram, criando a demanda por professores habilitados. Assim, diferentes projetos, nas esferas estadual e federal foram engendrados, para colocar em curso as mudanças necessárias que levassem a sociedade a se adaptar à nova realidade urbana, industrial, civilizada e moderna.

Com a importância atribuída à educação, as Escolas Normais foram mobilizadas para garantir professores preparados nos modernos processos pedagógicos. Foram adaptadas as escolas, os métodos, os instrumentos de trabalho, e, buscando melhorar a formação dos professores, organizaram-se os Cursos Complementares, anexos aos Grupos Escolares para atender às condições interioranas. Mafra, a partir de 1932, passou a contar, primeiramente, com a Escola Normal Complementar, posteriormente, Escola Normal Primária (1935) e Escola Normal Regional (1946). Diferente no modo de se constituir, mas semelhante no objetivo de formar professores para o ensino primário, em 1946, por parte da iniciativa privada, foi criada a Escola Normal Secundária e o município passou a contar com as

duas modalidades de escolas: Regional e Secundária, organizadas para formar professores.

Considerando que os aspectos políticos, econômicos e sociais estavam intrinsicamente relacionados às questões da educação, na medida em que os projetos de desenvolvimento foram avançando, a educação passou por ajustes para atender às novas demandas da sociedade que, se industrializava e neste processo, a formação de professores foi influenciada diretamente. Para cumprir a função de capacitar os professores para o ensino primário, a Escola Normal passou por diferentes períodos, adaptando-se às novas necessidades. Assim, preparavam complementaristas/regionalistas e normalistas para atuarem no contexto nacional desenvolvimentista.

Ao compreender, através da historiografia, o lugar que a Escola Normal ocupou e a função que desenvolveu nos projetos políticos e econômicos ao longo da história, constatamos que não estavam, ainda, conhecidas as relações das Escolas Normais mafrenses com a trajetória das instituições em nível estadual e nacional e como se manifestaram as suas singularidades. Ao entendermos que cada instituição guarda características únicas que são determinadas pelas circunstâncias internas e externas, consideramos que nos estudos desta tese, na perspectiva local/regional/universal, houve contribuições para a compreensão da história da educação em sentido amplo, sendo suas singularidades, a expressão do contexto universal.

Ao abordarmos a gênese da Escola Normal na Europa e no Brasil, observamos a partir da historiografia, que ela fez parte da estratégia do capitalismo liberal, fortalecido no decorrer do século XVIII e XIX. Na realização dos estudos, o conhecimento das origens da Escola Normal, tornou-se objeto de reflexões, que possibilitou a compreensão da trajetória dessa instituição como um instrumento que contribuiu para legitimar, na esfera da instrução pública, os interesses da sociedade capitalista industrial. As transformações ocasionadas pelo avanço do sistema capitalista impulsionaram o deslocamento da economia agrária para a industrial. O entendimento de que o ensino poderia servir de alavanca para a indústria capitalista, fortaleceu e motivou a expansão do nível da instrução primária sob a responsabilidade do Estado.

Na perspectiva da institucionalização da formação de professores por meio das Escolas Normais, no Município de Mafra, foi possível percebermos algumas similaridades com as instituições surgidas na Europa e posteriormente, com os

modelos que foram surgindo no Brasil. Resguardando as devidas especificidades sociais, políticas e econômicas do contexto brasileiro, bem como, a extemporaneidade, inicialmente as Províncias e após, os Estados, seguiram o modelo francês – e, posteriormente, o americano, que consistia na formação dos professores nas Escolas Normais, e esses por sua vez, ao exercerem o magistério, equacionavam os problemas referentes à expansão da instrução primária.

A necessidade de professores com capacidade para formar o homem para o novo momento político e econômico, deu origem a instituições com normas didático-pedagógicas que contribuíram para dar a sustentação social às transformações em curso. Dessa forma, o resgate da gênese da Escola Normal e de sua trajetória nesta tese, possibilitaram o entendimento das transformações que ocorreram no Brasil e de maneira particular, no município de Mafra.

Ao abordamos elementos para a compreensão da Escola Normal em Santa Catarina, a constituição histórica das instituições criadas no Estado a partir da segunda década do século XX, compreendemos que, neste Estado, seguiram-se os moldes, principalmente, da experiência do Estado de São Paulo, pela influência do Professor Orestes Guimarães, na reforma de 1911.

A historiografia, bem como os relatórios e a legislação sobre a Escola Normal no período de 1932 e 1961 analisados, apresentaram uma vasta discussão sobre a importância da formação de professores para a instrução primária, revelando o papel fundamental da instrução para a legitimação dos projetos políticos da nacionalização, da formação para o trabalho, da preparação de mão de obra para a indústria e neste processo, a importância das Escolas Normais para os novos rumos da sociedade da época. A ampliação da instrução pública primária, principalmente, originou a necessidade de aumentar o número de profissionais com capacitação para a função e decorrente, a ampliação do número de escolas normais interiorizando-as pelo Estado para cumprir a tarefa da formação do cidadão, capaz de contribuir para a construção dos projetos de desenvolvimento econômico.

As condições para que fossem colocados “em marcha” os projetos governamentais, eram criados no âmbito das escolas através do direcionamento das políticas e do controle rigoroso das práticas, principalmente, pedagógicas. No auge do Estado Novo, as escolas normais prestavam conta de todas as suas ações, e os inspetores e diretores faziam o controle rigoroso no interior das escolas, regendo o comportamento dos alunos, a fala dos professores e os conteúdos curriculares.

No município de Mafra, a preocupação com a formação dos professores veio tardiamente, em função da realidade interiorana e das condicionantes políticas. A Escola Normal Complementar Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, somente foi criada em 1932, no início do Governo de Getúlio Vargas, num contexto que exigia um professor formado para as necessidades do nacionalismo, e a Escola Normal Secundária Barão de Antonina, somente foi criada no início do processo de redemocratização, em 1946, quando o contexto exigia do professor uma formação de nível secundário e voltada para as necessidades do desenvolvimento industrial. As legislações educacionais vigentes no período, estavam articuladas com os rumos dos projetos políticos e econômicos e ao serem aplicadas às Escolas Normais, tornavam-nas suas aliadas, formando professores que, ao desempenharem suas funções, dariam legitimidade às políticas governamentais.

No estrito contexto mafrense, a primeira escola a formar professores foi a Normal Complementar, criada por determinação do governo do Estado, num momento em que as transformações econômicas e sociais avançavam de maneira lenta na região, porém constantes e impulsionadas pela expansão da indústria da erva-mate e da madeira e com o movimento da sociedade moderna que transitava na cidade, principalmente, através das ferrovias. Ainda que, criada tardiamente, e anexada ao Grupo Escolar, manteve-se no decorrer de sua existência, sem interrupções no seu funcionamento, efetivando mudanças administrativas e pedagógicas, sempre em função das alterações nas políticas em nível estadual e nacional.

A documentação estudada demonstrou que a criação da Escola Normal Complementar ocorreu de maneira integrada às políticas orientadas pelo Estado, mas desprovida dos recursos mínimos necessários para o seu funcionamento. Marcada por dificuldades como a falta de recursos, estrutura física precária, salas inadequadas e sem os instrumentos básicos para o trabalho dos professores, o elemento que referenciava a modernidade imaginária no âmbito das Escolas Normais não correspondia à sua realidade, principalmente nos municípios do interior do Estado, como foi o caso de Mafra.

As correspondências enviadas ao Departamento de Educação e as atas das reuniões pedagógicas revelaram os processos pelos quais passou a instituição. As determinações legais e a opinião do governador expressas nos relatórios, possibilitaram entender como o Município de Mafra incorporou as determinações políticas quando aceitou formar professores através da Escola Normal Complementar,

mesmo sabendo que não havia condições estruturais. Aderiu às determinações para criar as Associações Escolares e se utilizou da Caixa Escolar como uma das maneiras para custear as despesas com educação.

Para estancar as lacunas deixadas pela falta de investimentos públicos, as escolas organizaram a Caixa Escolar, destinada ao “auxílio dos alunos pobres”, que ao final, serviu em Mafra para auxiliar o “Estado pobre”, haja vista, o uso do dinheiro para sanar problemas estruturais básicos que enfrentavam. A Caixa Escolar representava a contribuição da população para o financiamento da educação local, acrescida da responsabilidade de enviar uma parcela para o Estado.

Desde sua criação, o prédio onde funcionavam as aulas não esteve adequado às necessidades exigidas pelas políticas de formação de professores, porém, ao longo da existência da escola, mantiveram-se constantes o número de classes e de alunos, somente havendo mudanças no ano em que foi criado o Ginásio Barão de Antonina (1936). Com essas constatações, é possível afirmar que, além de preparar professores para as escolas isoladas do município, a escola também teve importância devido à oportunidade de continuidade dos estudos, mesmo para quem não desejava seguir a carreira de professor. Mesmo sendo considerada uma escola de menor prestígio social, de 1932 a 1952, ou seja, por duas décadas, foi a única escola pública a formar professores para as escolas isoladas no município de Mafra, adquirindo importância ímpar para a história da educação.

O modo de organização da Escola Normal Complementar foi o atalho encontrado para que a política de educação pudesse atingir os municípios interioranos que não possuíam estrutura econômica para criar a Escola Normal nos moldes modernos. Eram menos dispendiosas e a formação dos professores precária, mas em Mafra esta escola foi a única, de caráter público, a formar professores para as escolas isoladas por duas décadas. O cumprimento das leis no interior da instituição, explicitou de certo modo, sua identidade e seu compromisso com as determinações legais. Havia o entendimento da importância da instituição para a formação dos professores, e esta era a estratégia dos governos para modernizar o ensino primário oferecido nas escolas isoladas, tendo em vista os valores necessários para legitimar o nacionalismo e oferecer suporte à sociedade industrializada. O rigor e o controle estavam manifestos através da inspeção e da detalhada comunicação às instâncias superiores, de eventos, pronunciamentos e documentação comprobatória do cumprimento das determinações legais. Nesse processo, a legislação foi a indicadora de efetividade

entre o projeto do governo e a escola. Ela foi fundamental para regular e materializar a formação do professor de acordo com as normas estabelecidas.

A Escola Normal Complementar foi instituída com o objetivo de facilitar o acesso dos aspirantes ao curso da Escola Normal secundária. Tal objetivo teve uma inversão, pois mesmo sendo complementaristas diplomados, os candidatos do interior do Estado tinham dificuldades para acessar na Escola Normal da capital. Também, muitos ginasianos que não conseguiam dar sequência aos estudos fora do domicílio, após seis meses de prática no grupo escolar, passavam a ocupar uma vaga como professor na instituição.

Nos poucos escritos sobre a história mafrense até então disponível, há um silêncio em relação à Escola Normal Regional. O propósito de um seletivo grupo de famílias para seus filhos era a continuação dos estudos e não o trabalho nas escolas isoladas do interior. Ao contrário da Escola Normal Complementar, criada pela iniciativa do governo estadual na década de 1930, em 1946, a mobilização da classe social mais abastada do município, resultou na oferta do Ensino Normal Secundário criando a Escola Normal Barão de Antonina, anexa ao Ginásio. A instituição respondeu às demandas colocadas pelo governo federal e estadual de expansão do ensino secundário. Nos seus primeiros anos, somente um seletivo grupo pode se beneficiar, tendo em vista o fator econômico limitante e o exame de admissão que se constituía em instrumento seletivo.

A Escola Normal Secundária, inicialmente atendeu a uma pequena parcela da sociedade, enfrentando problemas com o número mínimo de matrículas. Essa situação se agravou com a abertura de outras escolas que passaram a oferecer o ensino normal de maneira pública e gratuita. Esta instituição teve curta duração no âmbito privado, sendo incorporada, em 1952, ao quadro administrativo do Estado, iniciando um processo de ampliação do acesso.

A presença efetiva do Estado no âmbito do Ensino Secundário em Mafra, revelou, de certa forma, o entendimento e a concordância da elite em renunciar ao seu instrumento de formação de professores, para o Estado. Também, foi possível constatar que, se a Associação Mafrense de Ensino não entregasse ao Estado sua estrutura, poderia perder seus alunos para as escolas do Rio Negro, onde já estavam instaladas escolas secundárias públicas.

De maneira geral, procuramos demonstrar que ambas as escolas, somente foram criadas quando surgiram as condições concretas que justificaram a

necessidade de sua existência. Demonstramos, também, que as estratégias utilizadas pelos governos para implantar um novo modelo de educação, que incorporasse os princípios modernos da sociedade capitalista industrial, foram adotados pelas instituições e desenvolvidos na prática. O modelo de educação, pautado nos valores de urbanidade, civilidade, civismo, patriotismo e de compromisso com a sociedade nacionalista e desenvolvimentista, passou pelas Escolas Normais e deixou as marcas expressas, também, na sociedade mafrense. As evidências revelaram que ambas as instituições se configuravam em espaços legitimadores dos interesses dos projetos econômicos capitaneados pelo Estado.

Ao longo da pesquisa, as reflexões sobre as escolas normais desde suas origens, demonstraram permanências e avanços: as permanências são observadas nos processos de ajustamento aos projetos políticos e econômicos de cada momento histórico, em que a educação foi considerada instrumento para dar materialidade às intenções dos grupos que estavam no poder. E os avanços foram observados nas oportunidades oferecidas à sociedade mafrense a partir do Curso Complementar, que pela primeira vez, representou a oportunidade aos jovens, de irem, além do ensino primário. Também, nas possibilidades de prover as escolas isoladas dos municípios com professores capacitados, mesmo que, minimamente, e ainda, na oportunidade, mesmo que, limitada, a um pequeno grupo de pessoas mais abastadas, de acesso ao ensino secundário.

Essas consonâncias foram listadas a partir de uma análise do funcionamento das escolas em Mafra em relação às determinações do Estado e deste com as determinações nacionais. Finalmente, podemos defender a tese de que a formação de professores em Mafra, através das Escolas Normais, adaptou-se às necessidades do capital que impulsionava os movimentos de industrialização e urbanização com objetivos de modernizar e desenvolver a sociedade local, contribuindo para o desenvolvimento do Estado e adaptando-se às normas nacionais.

Esta tese se propôs a contribuir para o estudo da história da educação no Município de Mafra, de Santa Catarina e do Brasil. Outras pesquisas virão para dar continuidade ao até agora investigado. Acreditamos que esta tese não foi um trabalho em vão. Conhecer o processo de instituição das escolas normais é o mesmo que se conhecer. Os documentos históricos pesquisados e as leituras das fontes documentais, permitiram perceber que do universal e do singular se extrai a complexa essência da totalidade. Das percepções evidenciadas, segue a

[...] compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes (CURY, 1987, p. 34-35).

Dessa forma, as escolas normais, sua gênese e seu desenvolvimento, nesta pesquisa, exerceram o papel de mediação para se entender as transformações históricas da educação no município. A presença dessas escolas formadoras de docentes não foi a causa das transformações da educação e do desenvolvimento na região, mas sua presença em companhia de outras forças educacionais e sociais, também colaboraram para a transformação e para o desenvolvimento econômico e social mafrense.

No decorrer da elaboração da tese surgiram lacunas que abrem perspectivas para a continuidade do estudo, a partir de algumas indagações: captar a experiência dos ex-professores e ex-alunos; entender as consequências desse modelo de educação num território de histórico recente de conflito; investigar como os professores formados por essas escolas foram inseridos nas escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas nas esferas pública e privada dos municípios de Mafra e região; como ocorreu a fusão do Grupo Escolar Duque de Caxias e a Escola Normal Barão de Antonina.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, J. R. P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, 1989.
- ALMEIDA, J. S. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996)**: a prática de ensino em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, G. L. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, G. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. **Mato Grosso do Sul**: o universal e o singular. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2003. p. 17-29.
- ANDRÉ, J. De la prévê à l'histoire, les archives em France. **Traverses**, n. 36, p. 29, jan. 1986.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 20, n. 68, dez. 1999.
- ARAUJO, J. C. S. A gênese da escola normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à República. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à República. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- ARAUJO, M. M.; AQUINO, L. C.; LIMA, T. C. M. Considerações sobre a escola normal e a formação do professor primário no Rio Grande do Norte (1839-1938). In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à República. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

AURAS, G. M. T. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico** (Escola Normal Catarinense 1911-1935). Florianópolis, SC: Insular, 2008.

AURAS, G. M. T.; DALLABRIDA, N. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora da USP, 1971.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BACELAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Orgs.). **Fontes históricas**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BACH, A. M. **Carroções**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2003.

BADING, A. Os fanáticos. **O Imparcial**, Canoinhas, SC, a. 1, p. 01-02, 08 nov. 1915.

BASTOS, M. H. C. O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, volume 2: Século XIX. 2011. p. 34-51

BERGOZZA, R. M. **Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores de Caxias do Sul (1930-1961)**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2010.

BERTOLAI, A. L. **A Escola Complementar de Itapetininga (1897-1911)**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

BETTINI, R. F. A. J. **A instrução pública em Limeira**. 1993. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993.

BIRKNER, Walter Marcos Knaesel; TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas; BAZZANELLA, Sandro Luiz. A descentralização em Santa Catarina. **Revista de Administração Municipal**, a. 57, n. 275, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ipacpesquisas.com.br/files/descentralizacao_sc.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa América, 1976.

BLOCH, M. **Introdução a história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BOURDIEU, P. **La Reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BOTELHO, A. V.; REIS, L. M. **Dicionário Histórico do Brasil (Colônia e Império)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**: o Século XVIII como interprete da ciência, da infância, da escola. São Paulo: Editora da UNESP, 2017.

BRASIL. (Constituição, 1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Leis Orgânicas do Ensino.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

BRZEZINSKI, I. Escola normal de Goiás: nascimento, apogeu, acaso, renascimento. In: ARAUJO, J. C. S. FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do Império a República. Campinas: Alínea. 2008.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.

CABRAL, O. R. **A campanha do Contestado**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CAMARGO, A. M. A. A imprensa periódica como fonte para a História do Brasil. In: PAULA, E. S. (Org.). SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA; 5. 1971. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seção Gráfica da FELCH/USP, 1971, v. 2, p. 225-230.

CARDOSO, J. A. N. A formação do normalista na escola catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, L. DARÓS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 135-164.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, J. M. Contextualizando o Contestado. In: WEHLING, A. *et al.* (Orgs.). **Cem anos de Contestado: memória, história e patrimônio.** Florianópolis: Insular, 2013.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi.** 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CELESTINO, A. G. **Os Bucovinos do Brasil: Rio Negro, Paraná.** Curitiba: Torre de Papel, 2002.

CELESTINO, Ayrton Gonçalves. **Rio Negro, sua gente, seus prefeitos: formação étnica da gente rionegrense: prefeitos municipais.** Curitiba: Gráfica Progressiva, 2010.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COMAR, S. R. **A formação de professores no Brasil: história e política.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: UEM, 2006.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CREMIN, L. A. O legado de Horácio Mann. In: MANN, H. **A educação dos homens livres.** Trad. Monteiro, E. Jacy. São Paulo: Ibrasa, 1963. p. 03-35.

CRISTOFOLINO, N. J. **Nacionalização do Ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville.** Florianópolis, 2002.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Orgs.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX).** Campinas, SP: Mercado das Letras; Florianópolis: SC: UDESC, 2007.

DAROS, M. D.; DANIEL, L. S. O Curso Normal em Santa Catarina: o processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com os ideais de nacionalização e “cientificação” do ensino. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008. p. 249-262.

DAROS, M. D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, p. 11-22

D'AQUINO, I. **Nacionalização do ensino: aspectos políticos**. 2.ed. Florianópolis, SC: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

DEQUECH, N. **Revista comemorativa do cinquentenário do município de Mafra: Santa Catarina, Brasil: 1917 – 8 de setembro - 1967**. Curitiba: Litero-Tecnica, [1967].

ERASMO, D. De Pueris. **Intermeio**: Revista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 7-60, 1996, (encarte especial).

EVANGELISTA, E. G. S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Brasília, DF: UNESCO; Goiânia: Editora IFG, 2003.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, L. M. **Arquivo, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação** (Org.). Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FARIA FILHO, L. M. **Educação pública: a invenção do presente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FARIA FILHO, L. M. História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MENDONÇA, A. W. *et al.* **História da educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 57 – 66.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135-150.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FAUSTO, B. **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. Tomo 3, v. 2.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, P. A. **A escola normal de Juiz de Fora: crises e permanências (1881-1911)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

FGV (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS). **Planificação da educação: um levantamento mundial de problemas e perspectivas**. Conferencias promovidas pela UNESCO. Trad. Paulo R. G. Esmanhoto. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

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

FORJAZ, D. **Centenário da colonização alemã: Rio Negro e Mafra**. Curitiba, PR: Imprensa Paranaense, 1929.

FREITAS, A. G. B. **“Vestidas de Azul e Branco” um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão, SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação / NPGED, 2003.

FREITAS, A. G. B.; NASCIMENTO, J. C. As escolas normais da província: a organização do ensino normal em Sergipe durante o século XIX. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GASMAN, L. **Documentos históricos brasileiros**. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GOMIDE, Ângela G. V. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012.

GOULARTI FILHO, A. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria T. L. Teixeira e Marcos Penchel. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 9. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Tradução de Siene M. Campos, Yolanda S. Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, E. J. Comentários de Eric Hobsbawm. **História Social**: Revista da Pós-Graduação em História, IFCH/Unicamp, v. 4/5, 1997.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismos desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOBBSAWM, E. J. **O novo século**: entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre a história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JAMBERSI, B. P. **O papel da Escola Normal Secundária de São Carlos na Constituição de um poder local de Elite (1911-1923)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

JORNAL A PÁTRIA, Mafra, SC, 01 set. 1918

JORNAL A PÁTRIA, Mafra, SC, 18 set. 1918

JORNAL A PATRIA, Mafra SC, a. 1, n. 11, 22 set. 1918

JORNAL A PÁTRIA, Mafra, SC, 25 ago. 1918

JORNAL A PÁTRIA, Mafra, SC, a. 1, n. 09, 08 set. 1918.

JORNAL CORREIO DE MAFRA, a. 1, n. 1, 12 jan. 1933

JORNAL CORREIO DE MAFRA, a. 1, n. 2, 10 jun. 1933.

JORNAL CORREIO DO NORTE, Mafra, SC, a. 1, n. 02, 16 ago. 1919.

JORNAL O TRABALHO, Mafra SC, a. 4, n. 142, 02 out. 1937

JUSTO, H. **La Salle**: patrono do magistério, vida, bibliografia, pensamento, obra pedagógica. Porto Alegre: Salles, 2003.

- KONKEL, E. N. **Desenvolvimento Local e processo Educativo**: a experiência das mulheres da Agricultura Familiar no município de Mafra (SC). 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Mafra (SC), 2008.
- KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998.
- KULESZA, W. A. Formação histórica da escola normal da Paraíba. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.
- LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a escola Catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis, SC: Ed. UFSC, 2005.
- LARA, T. A. **Os caminhos da razão no ocidente**: a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. 2. ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1974.
- LE GOFF, J. (Org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LE GOFF, J. **A história deve ser dividida em pedaços?** Trad. Nícia Adan Banatti. São Paulo: UNESP, 2015.
- LE GOFF, J. Documento/monumento, In: _____. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- LIMA, F. S. C. **As normalistas do Rio de Janeiro**: o ensino normal público carioca (1920 –1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.
- LIMA, H. A. **O curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas e a formação de professores nas décadas de 1970 e 1980**: concepções de educação e saberes. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.
- LOPES, A. P. C. Um viveiro muito especial: escola normal e profissão docente no Piauí. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à República. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores**: da escola normal à escola de educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LUKÁCS, G. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUZ, H. Biografia. In: MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. 2019. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1194-Hercilio_Luz>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. Trad. Luiz D. Penna e J. B. D. Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. v. 71.

MAFRA (SC). **Cinquentenário da Paróquia São José**. Diocese de Joinville. Mafra, SC: Gráfica Editora Riomafrense, 1979.

MAFRA (SC). **Decreto 208 de 15 de fevereiro de 1932**. Criação da escola Complementar em Mafra.

MAFRA (SC). **Livro de Atas da Caixa Escolar do Grupo Escolar Duque de Caxias**. 1955-1965.

MAFRA (SC). **Livro de Correspondências Expedidas das Escolas Reunidas**. 1918-1921.

MAFRA (SC). **Livro de Registro das Atas das Reuniões Pedagógicas do grupo Escolar Duque de Caxias**. 1946-1951.

MAFRA (SC). **Livro de Registro das Atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Duque de Caxias**. 1952- 1965.

MAFRA (SC). **Livro de Registro de Correspondências do Grupo Escolar Professor Luiz Neves**. 1934-1946.

MAFRA (SC). **Livro de Registro dos Termos de Visita do Grupo Escolar Duque de Caxias**. 1954.

MAFRA (SC). **Livro de registro dos Termos de Visitas do Grupo Escolar Duque de Caxias**. 1942-1953.

MAFRA (SC). **Relatório de Atividades da Escola Normal Barão de Antonina referente ao ano de 1955**. 1956.

MAFRA (SC). **Relatório de Visitas das Escolas Reunidas e Grupo Escolar Duque de Caxias**. 1918-1940.

MAFRA, A. D.; CARDOSO, M. A.; HOFF, S. A educação escolar de Santa Catarina no período do ciclo da erva-mate. **Roteiro**, Unoesc, v. 32, n. 1, p. 95-122, jan./jun. 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANN, H. **A educação dos homens livres**. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1963.

MARROU, H-I. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, Brasília: MEC, 1975.

MARROU, H-I. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARTINS, M. R. A co-educação escolar das cidades irmãs: Ginásio Barão de Antonina nas Décadas de 1930 a 1940. In: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (Org.). **O tempo dos ginásios**: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 167-184.

MARTINS, R. **História da Paraná**. Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 1995.

MEDEIROS, J. E. Biografia. In: MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2019. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/496-Joaquim_Eloi_de_Medeiros>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MEDEIROS, M. M.; MEDEIROS, O. J. Jr. **Mafra 100 anos**: resgate histórico do município de Mafra – SC. Mafra, SC: Ed. Independente, 2017.

MELO, M. M. R. **Silvio Coelho dos Santos**: um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960-1970). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MELO, S. M. B. A. **Formação de professores**: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). 2009. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: Formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil de 1549 a 1759 a luz do Ratio Studiorum. **Educar em revista**, Curitiba, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MESQUIDA, P. Educação e hegemonia católica no Brasil (1870 a 1900). **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 113-128, jul. 2001.

MESQUIDA, P. Prefácio. In: SACHWEH, Maria da Salete. **Educação: dominação e liberdade na guerra santa do Contestado**. Florianópolis: IOESC, 2002.

MIGUEL, M. E. B. A escola normal do Paraná: Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B. A História da escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDE, J. C.; MACHADO, M. C. G. **Educação em Debate: perspectiva, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 187-209.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional e a organização escolar. In: LOMBARDI, José C. E SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MIGUEL, M. E. B. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início consolidação e expansão do movimento (1920-1961)**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: NASCIMENTO, Maria I. M. *et al.* (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria I. M. *et al.* (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; 2007. p. 31-38.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: (subsídios para a história da educação no Brasil): 1835-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, v. 2.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. 1994. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: UNICAMP, 1999.

MORAES, A. D. J. **História e memória da formação docente em Ituiutaba - MG**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MOTA, C. G. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Moderna, 1986.

MOTA, D. G.; NUNES, I. M. L. Escola normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

MOURA, M. M. Campesinato magia, religião e movimento social. In: WEHLING, A. et al. (Orgs.). **Cem anos de Contestado: memória, história e patrimônio**. Florianópolis: Insular, 2013.

MUNIZ FILHO, V. **Entre cartas e bilhetes**. Campinas, SP: Ed. CQ, 1987.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

NECKEL, R. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

NÓBREGA, P. Escola normal, ciência e nacionalidade na Primeira República. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

NUNES, C. *et al.* (Orgs.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-134.

PARANÁ. **Relatório do presidente da província Zararias de Góes e Vasconcellos do dia 15 de julho de 1854**. Apresentado na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, 1854.

PAULINO, E. T. Prefácio. In: FRAGA, N. C. (Org.). **Contestado em Guerra: 100 anos do massacre insepulto do Brasil 1912-2012**. Florianópolis: Insular, 2012.

PEREIRA, E. W. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

PESSOA, E. L. S. **Biografia**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/epitacio_pessoa/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PIAZZA, W. F. **Santa Catarina: sua História**. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC. Ed. Lunardelli, 1983.

PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, D. C., LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. **Trajetórias de liberais e radicais pela educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

PINTO, F. M. M. **Escola Pública em Lages na Década de 1930**: espaço de disputas políticas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

RENK, V. E. O olhar fiscalizador para as escolas de imigrantes poloneses e ucranianos no Paraná, nos anos de 1920. In: LUCHESE, T. A., KREUTZ, L. **Imigração e educação no Brasil**: histórias, práticas e processos escolares. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2011. p. 191-204.

RIOS, J. A. O Contestado: um centenário. In: WEHLING, Arno *et al.* (Orgs.) **Cem anos do Contestado**: memória, história e patrimônio. Florianópolis: MPSC, 2013.

RODYCZ, W. C. **Colônia Lucena, Itainópolis**: crônica dos imigrantes poloneses. Organizador: SCHALINSKI A. *et al.* Florianópolis: BRASPOL: IOESC, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROTerdã, E. **De Pueris (dos meninos) e a civilidade pueril**. São Paulo: Editora Escala, 1996.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SACHWEH, Maria da Salete. **Educação**: dominação e liberdade na guerra santa do Contestado. Florianópolis: IOESC, 2002.

SANTA CATARINA. **Annaes da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Oficina Graphica da Escola de Aprendizizes Artífices, 1927.

SANTA CATARINA. **Coleção de decretos e atos de 1910 a 1913**. Florianópolis: Gab. Tip. D'O Dia, 1916.

SANTA CATARINA. **Decreto Lei nº 1.044 de 14 de setembro de 1915**.

SANTA CATARINA. **Decreto Lei nº 1721 de 19 de fevereiro de 1924**. Florianópolis, 1924.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 604 de 11 de julho de 1911**. Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1911.

SANTA CATARINA. **Decreto-lei nº 257 de 21 de outubro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1946.

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. **Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, doutor Ivo d'Aquivo, pelo professor Elpídio Barbosa, diretor interino do Departamento de Educação, relativo ao ano de 1940.** Florianópolis, 1941.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial Do Estado**, Florianópolis, a. 18, n. 1.163, 20 jul. 1951.

SANTA CATARINA. **F. Barreiros Filho: Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel Pedro da Silveira, Secretário de Interior e Justiça.** Florianópolis, 1931.

SANTA CATARINA. Governo de Aderbal Ramos da Silva. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1950, pelo Governador Aderbal Ramos da Silva.** Florianópolis, 1950.

SANTA CATARINA. **Lei nº 846 de 11 de outubro de 1910.** Florianópolis, 1910.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa à 29 de julho de 1928 pelo Dr. Adolpho Konder, Governador do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 1928.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo Governador Nereu de Oliveira Ramos.** Florianópolis, 1936.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 19 de abril de 1949 pelo Governador em Exercício Dr. José Boabaid.** Florianópolis, 1949.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo na 2ª sessão da 9ª Legislatura pelo Governador do Estado Dr. Felipe Schmidt em 14 de agosto de 1917.** Florianópolis, 1917.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo na 3ª sessão da 9ª Legislatura pelo Governador do Estado Dr. Felipe Schmidt em 08 de setembro de 1918.** Florianópolis, 1918.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1928 pelo Dr. Adolpho Konder, Presidente do estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 1928.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 24 de julho de 1904 pelo Vice-Governador Vidal José de Oliveira Ramos.** Santa Catarina, 1904. p. 15-16.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1919 pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz, Vice-Governador, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 1919.

SANTA CATARINA. Mensagem do Presidente da Província, Albuquerque Cavalcante à Assembleia Legislativa Provincial em 5 de abril de 1936. Florianópolis, 1936.

SANTA CATARINA. Mensagem do Presidente da Província, Feliciano Nunes Pires à Assembleia Legislativa Provincial em 1º de março de 1835. Florianópolis, 1835.

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes da Província à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina, 1883. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes da Província à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina, 1888. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes da Província à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina, 1889. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1891. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1892. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1895. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1897. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1899. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1906. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1907. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1908. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1909. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1910. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1911. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Mensagem dos Presidentes do Estado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 1912. (Memória Estatística do Brasil).

SANTA CATARINA. Presidente da Província. [**Discurso pronunciado na abertura da Assembléa Legislativa da Provincia de Santa Catharina na Segunda Sessão Ordinaria da Segunda Legislatura Provincial em 1839 pelo respectivo Presidente, o Brigadeiro João Carlos Pardal**], 1839.

SANTA CATARINA. Presidente da Província. [**Falla do illustrissimo e excellentissimo senhor José Joaquim Machado de Oliveira, presidente da provincia de Santa Catharina na abertura da terceira sessão da primeira legislatura provincial em o primeiro de março de 1837, decimo sexto da independência**], 1837.

SANTA CATARINA. Presidente da Província. [**Falla que o excelentissimo presidente da Província dirige a Assembleia Legislativa provincial de Santa Catarina**], 1835.

SANTA CATARINA. Presidente da Província. **Discurso pronunciado na abertura da Assembleia Legislativa da Provincia de Santa Catharina na 1a. sessão ordinaria da 2a. legislatura de 1838 17o. da Independencia e do Imperio pelo respectivo presidente, o Brigadeiro João Carlos Pardal**, 1838.

SANTA CATARINA. Presidente da Província. **Falla com que o Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1.a sessão da 21.a legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia de Santa Catharina em 1.o de março de 1876**, 1876.

SANTA CATARINA. Presidente da Província. **Falla com que o Exm. Sr. Dr. José Bento de Araujo abriu a 2.a sessão da 21.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina em 6 de março de 1877**, 1877

SANTA CATARINA. **Reforma na Educação em Santa Catarina por meio do Decreto nº 713 de 05 de janeiro de 1935**. Florianópolis, 1935.

SANTA CATARINA. **Regulamento da Escola Normal**. Aprovado pelo Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. Florianópolis, 1919.

SANTA CATARINA. **Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina**. Decreto nº 604 de 11 de julho de 1911. Florianópolis, 1911.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado de Santa Catarina) pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa (Secretário Geral)**. Florianópolis, 30 jun. 1911 e 31 maio 1912.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado de Santa Catarina) pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis**. Florianópolis, maio de 1914.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado ao Governador Vidal José de Oliveira Ramos pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis**. Florianópolis, maio de 1914.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em 14 de setembro de 1940 ao Exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. (Referente ao exercício de 1939). Florianópolis, 1940.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao Exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1938.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1939 ao Exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. (Referente ao exercício de 1938). Florianópolis, 1939.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado em outubro de 1942, ao Exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. (Referente ao exercício de 1941). Florianópolis, 1942.

SANTA CATARINA. Relatório do Diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina, Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade ao Sr. Manoel Pedro da Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça em 1936.

SANTA CATARINA. Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública de Santa Catarina, Sr. Antônio Mâncio da Costa ao Sr. Dr. Cid Campos, Secretário do Interior e Justiça em 1926. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101122>>. Acesso em: set. 2018.

SANTA CATARINA. Relatório do Diretor Interino do Departamento de Educação de Santa Catarina, Professor Elpídio Barbosa ao Sr. Dr. Ivo D'Aquino, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Justiça de Santa Catarina em 1941.

SANTA CATARINA. Relatório do Secretário Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina, Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado) em 30 de junho de 1911. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98987>>. Acesso em: set. 2018.

SANTA CATARINA. Relatório do Secretário Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina, Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado) em 31 de maio de 1912. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99097>>. Acesso em: set. 2018.

SANTA CATARINA. Relatório do Secretário Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina, Gustavo Lebon Regis, apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado) em maio de 1914. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99098>>. Acesso em: set. 2018.

SANTA CATARINA. **Secretaria do Interior e Justiça, Educação e Saúde, Departamento de Educação. Relatório apresentado a João José de Sousa Cabral, Secretário do Interior e Justiça, Educação e Saúde por Osvaldina Cabral Gomes, Sub-Diretora Administrativa, respondendo pela direção do Departamento de Educação.** Florianópolis, [1951?].

SANTA CATARINA. **Sinopsy 1911-1914:** apresentado pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos ao presidente da Assembleia João de Guimarães Pinho em 20 de junho de 1914. Florianópolis, 1914.

SANTA CATARINA. **UDESC 50 Anos:** a trajetória da Universidade dos catarinenses, 2015. Disponível em: <https://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf>.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX.** CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; 3. Sessão de Comunicação Coordenada: O Século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001). 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** volume 3: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR,** Campinas, SP, n. esp., p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.** Adaptado da palestra proferida no “Ciclo de debates: a articulação entre a educação básica e a educação profissional – contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica”, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 6.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** volume 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 121-130

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

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

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte, MG: HG Edições, 1999.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.) **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ALMEIDA, J. S. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (ORGS). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas. SP: Alínea, 2008.

SAVIANI, D. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

SAVIANNI, D. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstituição histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO, 2007.

SCHAFFRATH, M. A. S. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

SCHAFFRATH, M. A. S. A proposta Curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, L. DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHAFFRATH, M. A. S. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores e professoras. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES; 1. 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008. p. 142-152. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/2996992-Escola-normal-o-projeto-das-elites-brasileiras-para-a-formacao-de-professores.html>>. Acesso em 24 jan. 2020.

SCHEIBE, L. DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHEIBE, L.; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no Século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHNEIDER, J. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969).** 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SCHÜEROFF, D. **“Só continuei no Magistério por amor, vocação”:** “ser” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940). 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SGANDERLA, A. P. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina.** 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SILVA, A. C. **As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.** 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

SILVA, L. G.; SCHÜEROFF, D. **Memória docente:** histórias de professores catarinenses (1850-1950). Florianópolis, SC: UDESC Ed., 2010.

SILVA, M. G. L. P. A Constituição da Escola Normal do Ceará em Documentos Oficiais e no Discurso Jornalístico. In: ARAUJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil:** do império à República. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

SOLIGO, V. A Educação Catarinense entre 1930-1945: histórias das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SPENCER, H. **Educação intelectual, moral e physica**. 2.ed. traduzida do Inglês por Emygdio D'Almeida Jorge. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & C^a., 1888.

STENTZLER, M. M. **Entre questões lindas e a superação de fronteiras**: a Escola Complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR), 1928-1938. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: volume 3: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

TEIXEIRA, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THOMÉ, N. A nacionalização no Contestado, Centro-Oeste de Santa Catarina, na primeira metade do século XX. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan./jun. 2007.

THOMÉ, N. **Breve história da Guerra do Contestado**. Caçador, SC: UnC, 2005.

THOMÉ, N. **Ciclo da madeira**: história da devastação da floresta da araucária e do desenvolvimento da indústria da madeira em Caçador e na região do contestado no século XX. Caçador: Universal, 1995

THOMÉ, N. **O ciclo da madeira no Contestado**: um retrato do século XX. Curitiba, PR: MTé Gestão em Comunicação, 2010.

THOMÉ, N. **Pioneirismo da imigração Alemã em Santa Catarina, na Região do Contestado**. 2.ed. Caçador, SC: Clube dos Autores, 2009.

THOMÉ, N. **Primeira história da educação escolar na região do Contestado**: da instrução das primeiras letras no tempo do império à conquista do ensino superior nos anos dourados. Caçador, SC: UnC / Museu do Contestado, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 2.ed. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.

TOKARSKI, F. **Cronografia do Contestado**: apontamentos históricos da região do Contestado e do Sul do Paraná. Florianópolis, SC: IOESC, [19--?].

TRIDAPALLI, A. L. “**O sacerdócio sublime do magistério**”: o colégio Aurora de Caçador (1928-1938). 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

TRIDAPALLI, A. L.; DAROS, M. D. A formação de professores em Santa Catarina nas primeiras décadas do Século XX: o Curso Normal do Colégio Aurora. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, p. 292-324, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Convenção que constitui a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**, 1945. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organização-das-Nações-Unidas-para-a-Educação-Ciência-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html>

VILLELA, H. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). 2002. Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 2002.

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: TEIXEIRA, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

VILLELA, H. O. S. “A Primeira Escola Normal do Brasil”. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do Império a República. Campinas: Alínea. 2008.

VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **Escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1990.

WACHOWICZ, L. **A relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 9.ed. Curitiba, PR: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

WEHLING, A. *et al.* (Orgs.). **Cem anos de Contestado**: memória, história e patrimônio. Florianópolis, SC: Insular, 2013.

WERLE, F. O. C. Escola Normal no Rio Grande do Sul, Século XIX. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ZEM, M. L. B. **As políticas educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais: a Escola Normal Colegial estadual Henrique Pestalozzi**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2004.