

IN SITU ET DE VISU: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SANTA CATARINA NA VIGÊNCIA DA REFORMA ORESTES GUIMARÃES (1911-1930)

Gladys Mary Ghizoni Teive*

Resumo: Em 1911, sob a batuta do professor paulista Orestes Guimarães, a Escola Normal Catarinense foi reformada segundo os postulados da pedagogia moderna, tal como acontecera com a Escola Normal de São Paulo, em 1891. Seguindo os princípios do método de ensino intuitivo, na época considerado a encarnação do verbo modernizar, os futuros professores deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente: vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas nos grupos escolares, por sua vez devidamente aparelhados para a função de proporcionar bons modelos de ensino. O Curso Normal deveria assegurar-lhes o domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento: história, geografia, aritmética, língua portuguesa, etc. O método, porém, ou “como” ensinar esses conteúdos deveria ser aprendido pela observação do trabalho desenvolvido por professores experientes. *In situ et de visu* – esta era a fórmula para ensinar aos modernos professores a ensinar intuitivamente. Como isso era encaminhado? Como eram efetivadas as “práticas” dos normalistas? Como eram avaliadas? Estas e outras questões balizam o presente estudo, alicerçado em pesquisa documental e bibliográfica e em depoimentos de normalistas formadas na Escola Normal Catarinense entre as décadas de 10 e 20 do século XX, analisados sob o enfoque da cultura escolar proposta pelo historiador francês Dominique Julia.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia moderna. Método de ensino intuitivo.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e em Currículo Escolar pelo Centro de Investigación MANES, da Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade do Estado de Santa Catarina; gladysteive@gmail.com; gladys.teive@pq.cnpq.br

In situ et de visu: teacher learning in Santa Catarina during the Orestes Guimarães reform

Abstract: In 1911, under the leadership of professor Orestes Guimarães, of São Paulo, the *Escola Normal Catarinense* (Normal School of Santa Catarina) was reformed according to the tenets of modern pedagogy, as with the *Escola Normal de São Paulo*, in 1891(NB: In Brazil, Escola Normal is a teacher-training course, part of secondary education, that prepares teachers for teaching in primary schools). Following the principles of the intuitive method of teaching, then considered the state of the art modernising teaching method, the prospective teachers should learn the art of teaching intuitively: watching, observing how children were instructed and educated in the municipal schools, which were adequately equipped to provide a good teaching model. The Normal School should ensure the mastery of the contents of the various areas of knowledge: history, geography, arithmetics, Portuguese language, etc., but the method, i.e., the “how to” teach, should be learned through the observation of experienced teachers. *In situ et de visu* – this was the formula to teach the modern teachers to teach intuitively. How was this done? How was the students’ practice done? How was it evaluated? These and other questions are brought up in this study, which is based on documentary and bibliographical research and on testimonies of teachers graduated from the *Escola Normal Catarinense* between 1910 and 1930.

Keywords: Teacher Formation. Modern Pedagogy. Intuitive Teaching Method.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores/as para a escola primária em Santa Catarina, até os anos 60 do século XX ocorreu exclusivamente nas escolas normais: curso normal, com duração de três a quatro anos, voltado à formação de professores/as de grupos escolares e, nas escolas complementares – normais ginasiais ou normais regionais – que variavam de dois a três anos de duração e se destinavam à formação de professores/as para as escolas isoladas e reunidas.

Estas constituíram, certamente, espaços privilegiados para a produção de um jeito particular de ser professor/a primário/a, aplicando as normas e finalidades selecionadas para regê-las, afora os conteúdos e práticas escolares legitimados em seus currículos, que contribuíram para a produção da cultura escolar específica proposta por Dominique Julia (2001). Consequentemente contribuiriam

para a produção de um modo específico de ser professor/a primário/a, o qual, também de acordo com Julia, sempre é fruto das estratégias que organizaram, o que em diferentes épocas se entendia por escolarização primária, válida e legítima.

A Reforma Orestes Guimarães, que modificou radicalmente o currículo da Escola Normal Catarinense e implantou as escolas complementares, os grupos escolares e as escolas reunidas nos anos 1910, sintonizava-se com o que havia de mais moderno no campo da pedagogia. Selecionamos, aqui, alguns aspectos desta reforma – inclusão do exame de admissão para os/as alunos/as e concurso para os professores/as da escola normal, incorporação de novas disciplinas e ressignificação de antigas, como a de pedagogia –, focando o nosso olhar na incorporação ao currículo dos/as normalistas da prática de ensino nos grupos escolares, no melhor estilo *intueri intuitus*.

Guiamo-nos pelo conceito de cultura escolar proposto por Dominique Julia (2001, p. 10):

Conjunto de normas que definem conhecimentos e ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Foram investigados: de 1911, o Regulamento da Instrução Pública; o programa e o regulamento da Escola Normal Catarinense; o programa de admissão à escola normal; as instruções para a prática de ensino das normalistas; os relatórios de Orestes Guimarães de 1909, 1912 e 1914, e as entrevistas realizadas com três ex-alunas da Escola Normal Catarinense, formadas nas décadas de 1910, 1920 e 1930, período da vigência da reforma em estudo.

2 REFORMA ORESTES GUIMARÃES E A INVENÇÃO DE UM NOVO JEITO DE SER PROFESSOR/A EM SANTA CATARINA

A reforma fez parte do projeto de modernização do estado de Santa Catarina iniciado nos primeiros anos do século XX. Desejando superar o atraso e colocá-lo na rota da civilização e do progresso, os primeiros governadores republicanos iniciaram uma verdadeira cruzada de saneamento e remodelação a partir da capital, Florianópolis. Na esteira dessas remodelações, foi reforçado um discurso que, desde o final do oitocentos, vinha denunciando o atraso e a desarmonia da escola pública

catarinense em relação às novas exigências da vida social contemporânea e aos “incontroversos ensinamentos da pedagogia moderna.” (TEIVE, 2008, p. 90).

Adotando “processos arcaicos, considerados imprestáveis pela pedagogia moderna”, segundo o governador Vidal Ramos (1911-1914), idealizador da reforma –, a escola primária, com seus “*métodos do ramerrão*”, oferecia às crianças catarinenses um ensino abstrato, morto, alicerçado na memória e na verbalização, totalmente avesso, portanto, às “necessidades da vida hodierna”. Considerada “pedra angular da República”, a escola popular deveria ser radicalmente modificada em suas normas, saberes e práticas, de modo a ser convertida em “templo de civilização”.

O caminho para a mudança havia sido apontado pelo estado de São Paulo, com a reforma da instrução pública empreendida por Caetano de Campos, em 1891, considerada vanguarda no campo educacional. Vidal Ramos, então, a exemplo de dirigentes de outros estados da Federação, contratou o professor paulista Orestes Guimarães, membro das “Missões de Professores Paulistas”, para reformular a instrução pública no estado, sucesso do professor quando comissionado pelo município de Joinville (1907-1909) para a tarefa de organizar e dirigir a sua escola primária, convertida, por seu trabalho, no primeiro grupo escolar catarinense.

Essa reforma teve dois eixos básicos: a reestruturação curricular da escola formadora de mestres/as e a implantação de uma nova escola primária, o grupo escolar. Seguindo o modelo de seu estado natal, o professor começou a reformular a instrução pública catarinense pela escola normal, pela convicção de que “o mestre faz a escola” de que “tudo, a nosso ver, depende absolutamente da sua preparação. O sistema escolar que falhar neste ponto, falha de todo em todo” (GUIMARÃES, 1912, p. 37). Por esta razão, afirmava preempitoriamente:

Não temo e terei comigo todos aqueles que se dedicam a questões desta ordem em afiançar: reforme-se, de modo completo, o ensino normal nos seus métodos e processos, oriente-o sob uma direção técnica afeita aos estudos teóricos da hodierna pedagogia e observações da prática quanto aos métodos, e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem óbices e sem desfalecimentos. A base é a escola normal. (GUIMARÃES, 1912, p. 37).

Com o aval do governador Vidal Ramos, assim fez. Propôs uma intervenção explícita na gestão, na natureza, nos saberes e na qualidade dos bens simbólicos próprios da cultura escolar da Escola Normal Catarinense (ENC), a única instituição pública no estado responsável pela formação de professores/as

até 1935 – de modo a alterar a gramática da antiga escola primária, sintonizando-a com os pressupostos da chamada pedagogia moderna.

O novo currículo prescrito deveria inaugurar essa nova cultura escolar na escola formadora de mestres/as, capaz de produzir as chamadas “professoras intuitivas”, que poriam em marcha, nos grupos escolares, escolas isoladas e reunidas, o novo jeito de ensinar e de aprender, pautado nos postulados do método intuitivo e das lições das coisas. Seguindo os princípios da pedagogia moderna, o novo curso normal deveria assegurar aos professores/as, além da ressignificação dos conteúdos tradicionais da escola primária: aritmética, língua portuguesa, história e geografia, o domínio de novos saberes, como a música, a ginástica e a educação moral e cívica – substituta da educação religiosa – e, principalmente, das disciplinas de cunho científico, incorporadas em abundância ao currículo dos grupos escolares, admitida a convicção *spenceriana* de que a ciência era o conhecimento mais válido e legítimo para a formação do cidadão republicano. “O como” ensinar esses conteúdos, o/a normalista deveria aprender na prática, *in situ et de visu*, ou seja, no local e a vista, pela observação do trabalho desenvolvido por professores experientes nos grupos escolares, que em Santa Catarina tiveram a função das escolas-modelo paulistas, anexas à escola normal.

3 “NA ESCOLA NORMAL SÓ ENTRAM OS MELHORES”: EXAME DE ADMISSÃO PARA OS/AS ALUNOS/AS E CONCURSO PARA OS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA NORMAL CATARINENSE

As primeiras normas adotadas pela reforma foram o exame de admissão e o concurso para os professores. Antes dela, o ingresso na Escola Normal Catarinense era facultado aos que tivessem concluído a escola primária, com a possibilidade, pelos chamados “exames vagos”, de se habilitarem ao magistério sem frequentar a escola formadora de mestres/as. Por considerar essa prática totalmente contrária aos objetivos de uma instituição de cunho profissionalizante e, sobretudo, contrária aos ditames da pedagogia moderna, Orestes Guimarães extinguiu-a, propondo em seu lugar um programa de admissão à Escola Normal (SANTA CATARINA, 1911d).

Essa nova regra, que obrigava tanto alunos quanto professores a prestar concurso para ingresso na ENC passou a fazer parte da cultura da escola formadora de mestres, era vista pelas alunas entrevistadas como “prática natural” para uma instituição que passara a ser considerada “o coração do Estado” e a ter como fun-

ção precípua formar “soldados de primeira linha” para a batalha contra o analfabetismo, a desnacionalização, o atraso, a falta de hábitos de higiene, enfim, a batalha que os dirigentes catarinenses haviam travado para regenerar as massas populares, modernizá-las, civilizá-las, transformá-las em povo (TEIVE, 2010, p. 307).

Se na Escola Normal somente deveriam entrar “os melhores”, ainda melhores deveriam sair para atuar nas escolas primárias. Por isso, outra mudança radical que a reforma trouxe foi a substituição do antigo sistema de avaliação, pautado no julgamento por matéria, por um rígido sistema de avaliação, no qual a promoção se subordinaria ao conjunto das médias das sabatinas e de exames, o que deveria tornar o processo bem mais rigoroso. Este novo sistema de avaliação objetivava, a exemplo do exame de admissão e do concurso para professores, elevar o nível do ensino ministrado na ENC, de modo a dar-lhe prestígio e credibilidade indispensáveis a uma instituição com a qual se pretendia desenvolver um papel fundamental na manutenção do regime republicano (TEIVE, 2010, p. 309).

Segundo Orestes Guimarães, “jamais houve sistema de promoções tão rigoroso como o atual”. Analisando os índices de repetência da ENC do período 1902-1912, concluía que “[...] o maior número de reprovações se verificou em 1911 e 1912, sob o regime do atual regimento” (GUIMARÃES, 1914, p. 17). Quanto maior o número de reprovações, maiores o prestígio e a credibilidade da escola e do ensino ali ministrado, de modo que os/as “melhores” que entravam ainda “melhores” saíam. E apenas estes/as poderiam usar o anel dos “cavaleiros da cruzada santa pela educação infantil”, legitimados como “guardiões da República”.

4 QUE SABERES FORAM CONSIDERADOS MAIS VÁLIDOS PARA COMPOR O CURRÍCULO QUE DEVERIA FORMAR O/A PROFESSOR/A MODERNO/A?

Para essa questão, o professor Orestes buscou respostas no currículo da Escola Normal de São Paulo, “viveiro dos professores modernos”. Do seu desenho curricular, ele emprestou as três balizas que iriam sustentar o currículo da escola formadora de mestres catarinenses: as disciplinas instrutivas, as educativas e as pedagógicas (com ênfase nas duas primeiras, pois instruir e educar constituía, em seu entendimento, a tarefa principal dos/as professores/as modernos/as. Instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimento à mente da criança e educar no sentido de lhe desenvolver o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, dirigir seus sentimentos e regular a sua conduta (TEIVE, 2010, p. 312).

4.1 AS NOVAS DISCIPLINAS-SABER INCORPORADAS AO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL CATARINENSE

Com o *status* de conhecimento mais válido e legítimo e, por conseguinte, mais útil às necessidades postas pela modernidade, tal como defendera Herbert Spencer (apud TEIVE, 2008, p. 158), a ciência, e suas mais diferentes ramificações – física, química, história natural, higiene, aritmética, geometria, botânica, zoologia, fisiologia e álgebra – ganharam destaque no bloco das disciplinas instrutivas, composto também por línguas (a materna e a estrangeira). Mais do que fornecer ciência às crianças, caberia aos modernos/as professores/as “aparelhar, afeiçoar, predispor para ela”, para o que não era preciso dominar mais do que noções básicas, fundamentais de cada uma delas. Por isso, a seleção dos conteúdos das disciplinas deste bloco seguiu, de acordo com Orestes Guimarães, os critérios de utilidade, praticidade e concreticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas postas pela Revolução Industrial (SANTA CATARINA, 1911c, p. 7).

As disciplinas educativas selecionadas para fazer parte do novo traçado curricular da Escola Normal Catarinense deveriam assegurar o cultivo dos sentimentos morais e cívicos do/a mestre/a, de modo a transformá-lo/a num propagador dos ideais de unidade, coesão e solidariedade nacionais. Por essa razão, os conteúdos escolares selecionados deveriam ser prioritariamente nacionais e organizados nas disciplinas de história, geografia, música, ginástica, trabalhos manuais e desenho (SANTA CATARINA, 1911c, p. 15). O/A moderno/a professor/a deveria ter uma sólida formação moral e cívica, de modo a exercer com competência a tarefa de propagadores dos ideais de unidade, coesão e solidariedade nacionais.

A necessidade da educação moral da professora estava relacionada ao postulado pestalozziano de que ela, tal como a mãe, deveria ser modelo para as crianças. Deveria educar por seu exemplo prático, não pela pregação moral, mas por sua vivência; por isso, sua vida deveria ser exemplo de abnegação e virtude. O segredo da educação moral, que cabia à escola primária, eram a ação pessoal do mestre e seu caráter. Não foi outra a razão pela qual o Regulamento da Instrução Pública de 1910 propôs entre as atribuições do/a professor/a moderno/a, “[...] dar exemplo de moralidade e de polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela.” (TEIVE, 2008, p. 179).

O valor dos atos da professora deveria calcular-se por seus efeitos, ou seja, pelo resultado útil que sua conduta produziria nos/as alunos/as. Sob este ângulo, muito mais importante do que as preleções dos/as mestres/as sobre os “bons princípios” seria o seu exemplo, ou seja, a sua ação e vivência; por meio dela é que conseguiria ensinar os valores morais pretendidos pela República.

Tal aprendizado, na opinião de Orestes Guimarães, não poderia ser obtido pela inclusão de uma disciplina do tipo “educação moral” no currículo da escola normal. Segundo ele, as professores aprenderiam as regras morais praticando, no melhor estilo *intueri, intuitus*. Por essa razão, os regulamentos da Escola Normal Catarinense, a partir de 1911, prescreviam detalhadamente como os/as normalistas deveriam se comportar dentro e fora da instituição, prevendo penas aos que cometessem faltas “contra a moral”, desde a advertência reservada, à repreensão em aula, à suspensão, à exclusão por um ano, culminando, no caso de faltas gravíssimas, na expulsão da escola (TEIVE, 2008, p. 181).

Para o registro destas faltas, foi instituído um livro intitulado “Índice”, o terror das alunas – segundo Maria da Glória Oliveira (2003), aluna da Escola Normal Catarinense de 1925 a 1927 –, o qual constituía uma versão do “livro negro” utilizado na escola primária. Ali ficavam as “recalcitrantes”, as que de alguma maneira se desviavam das normas da Escola “Normal”, do modelo moral traçado para a professora republicana. Em contrapartida, os/as alunos/as que se distinguissem pelo bom comportamento teriam seus nomes incluídos no “Quadro de Honra” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 12).

Maria dos Passos Oliveira Santos (2002), que cursou a Escola Normal Catarinense no período de 1917 a 1919, afirma ter aprendido na escola normal que deveria ser “modelo para os alunos e para todos”. Esta exigência, apesar de seguida à risca ao longo da sua vida profissional, tornava a professora, segundo a sua própria avaliação, “muito cativa”, “não podia ser[...] não sei[...] não podia agir como[...] não podia ter namorado, não podia ir a baile. Tinha que dar o exemplo” (SANTOS, 2002). Os muitos não a que ela se refere atestam o quanto a excelência moral do/a professor/a primário/a foi cobrada após a reforma, o quanto sua mente e seu corpo foram disciplinados para a não transgressão, aproximando, de forma inexorável, o magistério do sacerdócio, do apostolado.

Fotografia 1 – Grupo Escolar Lauro Muller



Fonte: Revista A “Ilustração Brasileira”, Rio de Janeiro (1912).

Essas prescrições deveriam contribuir para as alunas se autogovernarem, se autodisciplinarem, incorporando as normas morais consideradas legítimas para uma professora no início do século XX, as quais passariam a nortear seus passos fora dela. “A professora tinha seus passos olhados”, disse Maria dos Passos Oliveira Santos (2002). Controladas como num panóptico, era comum encontrarem funcionários da escola perambulando pelo centro da cidade, nos horários de entrada e de saída da escola normal, vigiando, fiscalizando as suas condutas, lembrando-as, enfim, do que eram e, sobretudo, do que deveriam ser. Nesse caso, o uniforme, adotado desde 1919, funcionava como um freio, forçando-as a terem posturas consentâneas com o modelo de mulher burguesa, diretamente relacionado à pureza, à docilidade e ao recato. Estas práticas deveriam produzir na Escola Normal Catarinense uma cultura escolar fortemente estribada na ideia de “moral ilibada da normalista”, conforme expressão de Ione Simoni Ramos, que cursou a Escola Normal Catarinense de 1931 a 1934, ideia disseminada por toda a sociedade catarinense, provocando, inclusive, a iniciativa exacerbada da Assembleia Legislativa, em 1917, de promulgar uma lei que proibia as normalistas catarinenses de “contraírem casamento” se quisessem exercer o magistério, “por não ser

dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante os seus alunos” (TEIVE, 2008, p. 184).

Mas, e quanto ao novo método de ensino – carro-chefe da pedagogia moderna –, que prometia modificar a escola primária, transformando-a em templo de civilização? Como a professora moderna aprenderia a educar e a instruir pelo método de ensino intuitivo e pelas lições de coisas? Como se tornaria efetivamente uma “professora intuitiva”?

De acordo com Orestes Guimarães, o contato dos/as normalistas com os pressupostos teóricos do novo método de ensino era responsabilidade exclusiva das duas disciplinas do bloco pedagógico do Curso Normal: “Noções Indispensáveis de Psicologia e Pedagogia”. A pedagogia, já existente no currículo da Escola Normal Catarinense antes da reforma, foi reestruturada de modo a adaptar-se ao espírito de modernização educacional da época. Ela deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a, proporcionando-lhe conhecimento dos métodos e processos pedagógicos, dos graus de instrução e também conhecimento sobre organização e direção das escolas.

No que se refere a este último item, eram primeiramente estudados os modos de ensino; educação coletiva e individual; centros educativos (família, escola infantil e escola primária); organização pedagógica em geral (escolas graduadas e não graduadas – grupos escolares e escolas isoladas); emprego do tempo; regras para formação de programas e horários; material escolar; formação, disciplina e direção das classes e administração escolar. Posteriormente, destacavam-se os processos contemporâneos de ensino de leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências e educação moral e cívica no ensino primário, culminando com “a evolução pedagógica: Pestalozzi e Froebel e a pedagogia americana”, leia-se, método de ensino intuitivo ou lições de coisas, símbolos máximos da modernidade pedagógica no início do século XX (SANTA CATARINA, 1911c, p. 22-23).

As noções de psicologia oferecidas aos normalistas deveriam instrumentalizá-los para transformar a escola primária numa instância racionalizada e padronizada, em que todas as atividades deveriam ser minuciosamente planejadas de modo a manter viva a atenção e o interesse das crianças. Por essa razão, privilegiavam-se, nesta disciplina, os conteúdos relacionados ao conhecimento da natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu desenvolvimento físico e mental, as suas tendências e inclinações pessoais, bem como os conteúdos relacionados à educação dos sentidos, da percepção, da inteligência, da memória, da curiosidade, da vontade e da atenção (SANTA CATARINA, 1911c, p. 22-23).

Fotografia 2 – Normalistas “intuitivas” posando na entrada da seção masculina do Grupo Escolar Vidal Ramos, de Lages



Fonte: Museu Histórico Thiago de Castro.

A prática do novo método de ensinar deveria, segundo o reformador, acontecer pela observação das aulas ministradas nas escolas-modelo – anexas às escolas normais –, tal como acontecia no estado de São Paulo¹. Em razão de

problemas financeiros, porém, em Santa Catarina, foram os grupos escolares que cumpriram este papel. Nos primeiros sete anos da Reforma (1911-1918), o Grupo Escolar Lauro Muller, o primeiro a ser implantado em Florianópolis, foi a instituição que cumpriu a função de campo de prática de ensino às normalistas e também às professoras das escolas isoladas e reunidas da capital e do interior do estado. Por essa razão, apesar de sua construção ser bastante semelhante à dos outros grupos escolares implantados nos primeiros anos da Reforma, custou o dobro dos demais, em virtude da imensa variedade de materiais e recursos didáticos, laboratórios e museus escolares adquiridos, tendo em vista a sua característica de escola-modelo.

5 *IN SITU ET DE VISU*: O/A PROFESSOR/A INTUITIVO/A DEVE APRENDER A ENSINAR VENDO, OLHANDO, OBSERVANDO

A exemplo das crianças que deveriam aprender por meio de lições de coisas, do ver, sentir, tocar, os/as futuros/as professores/as deveriam aprender intuitivamente a arte de ensinar: vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas. Seria por meio de modelos que a/o normalista seria ensinada/o a ensinar, modelos na forma de roteiros e lições, como os oferecidos por manuais de lições de coisas e, sobretudo, por modelos na forma de práticas exemplares.

Nas instruções para a prática de ensino dos diplomados da Escola Normal e Ginásio, consubstanciadas no Decreto n. 651, de 29 de janeiro de 1911, consta que “[...] a prática do ensino a que estão obrigados os diplomados pela Escola Normal e Ginásio, que quiserem se dedicar ao magistério público, será gratuita; começará em qualquer dia útil do ano letivo e se prolongará por espaço de 180 dias de exercício, contados pelo livro do ponto.”

Em cada grupo escolar seriam admitidos, no máximo, três praticantes para cada classe. Os normalistas do sexo masculino deveriam praticar somente em classes regidas também por homens, cabendo ao diretor distribuí-los de modo que a sua aglomeração nas classes, ou em qualquer ponto do prédio escolar, não prejudicasse o ensino. Em caso de falta de vaga nos grupos para todos os que desejassem a prática de ensino, poderia ser realizada nas escolas isoladas regidas por normalistas. As faltas dos/as futuros/as mestres/as às práticas não poderiam ser justificadas sob hipótese alguma, devendo o/a praticante compensá-las, até 180 dias úteis contados da data do início da sua admissão na escola-modelo.

A prática deveria ser feita diariamente e distribuída de tal forma que todos praticassem três meses no primeiro ano escolar, um mês no segundo, um no

terceiro e um mês no quarto ano, recomendando-se que a prática sobre o ensino da leitura e escrita fosse iniciada em classes cujos professores tivessem melhor orientação a respeito do ensino intuitivo. Aos diretores dos estabelecimentos caberia acompanhar assiduamente os exercícios de prática, a fim de que estes fossem feitos com a desejada eficácia e também ministrassem aulas semanalmente aos praticantes acerca dos “métodos e processos de cada uma das disciplinas e indicando-lhes as melhores obras sobre os assuntos pedagógicos.” (SANTA CATARINA, 1911a, p. 133).

À medida que fossem se habilitando, os “praticantes” deveriam fazer os exercícios de que fossem encarregados pelos diretores ou pelos professores das classes em que praticassem e, ao término dos 180 dias de prática, deveriam entregar ao diretor um relatório a respeito da organização escolar, métodos e processos de ensino, conforme as observações feitas durante a prática. Finalizada a prática, o diretor daria aos normalistas o necessário atestado, declarando os dias de exercício e, em seguida, comunicaria, por ofício reservado, ao diretor da instrução pública os que se haviam distinguido pela dedicação ao trabalho e por qualidades profissionais reveladas nos exercícios escolares.

5.1 “APRENDER FAZENDO E FAZENDO CERTO”!

Tratava-se da pedagogia do olhar, em contraposição à do ouvir, do ouvir dizer. Era a pedagogia prática, sedimentada na crença de que ensinar se aprende pela ação, pela observação; era a pedagogia do aprender fazendo – *to learn by doing* –, a clássica fórmula do utilitarismo americano, à qual Orestes Guimarães acrescentou as palavras “fazendo certo”. Aprender fazendo e fazendo certo, eis a receita para ensinar as/os modernas/os professoras/es a ensinar, segundo a pedagogia moderna, ou seja, o aprender a ensinar deveria acontecer na prática, *in situ et de visu*, que, em bom português, significa “no local e a vista”.

Segundo Orestes Guimarães (1914, p. 158), “[...] é mais fácil compreender e executar o que se vê do que o que se lê através de mil considerações e citações”, sendo portanto “inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar.” De certa forma, a ênfase dada à prática educativa explica a concessão feita no Regulamento para a Instrução Pública, de 1911, aos diplomados pelos ginásios equiparados de obterem o diploma de normalistas, após a prática regulamentar de seis meses em grupo escolar (SANTA CATARINA, 1911e, p. 19).

Centrado na imitação de práticas pedagógicas-modelo, esse modo de aprender a ensinar garantiria, de acordo com Orestes Guimarães, a disseminação do método de ensino intuitivo, ou lições de coisas, bem como as práticas de organização da vida escolar dele decorrentes, por toda a rede escolar pública catarinense, com pouco investimento financeiro por parte do estado. Concorreriam para isso, em sua opinião, a inspeção realizada pela Inspetoria Geral do Ensino e as regulamentações dela emanadas, como, por exemplo, a prescrição de que os professores das escolas isoladas, localizadas nas proximidades de grupos escolares (a menos de 18 km), eram obrigados a frequentá-los uma vez por mês, de modo a observarem o método seguido no ensino de algumas das disciplinas (SANTA CATARINA, 1911e, p. 22).

Além disso, ele próprio e sua mulher, Cacilda Guimarães, também contratada para auxiliar na reforma, viajavam pelo interior, demonstrando aos professores/as de grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, a prática do método de ensino intuitivo. Pelo trabalho desenvolvido pela Inspetoria Geral do Ensino, buscavam uniformizar a prática por toda a rede escolar pública catarinense.

De acordo com o seu próprio relato, no período de 1911 a 1915, ele e sua mulher tinham ministrado 2.252 aulas sobre o novo método. Somente de maio a julho de 1913, 932 aulas, juntamente com a professora catarinense Delia Régis, comissionada pelo governo estadual para auxiliar na tarefa da organização dos grupos escolares, aí incluído o quarto grupo escolar, inaugurado no município de Lages, terra natal do governador Vidal Ramos, em cuja homenagem recebeu o nome de Grupo Escolar Vidal Ramos, certamente o mais belo dos sete construídos durante a sua gestão (1910-1914) (SANTA CATARINA, 1915, p. 8).

A observação, pelos/as futuros/as professores/as de práticas consideradas modelares, não deveria, segundo o reformador, configurar-se numa cópia servil do método desenvolvido pelas professoras dos grupos escolares, mas numa maneira de “[...] apreender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-las inteligentemente na prática.” (GUIMARÃES apud TEIVE, 2008, p. 178). Observando a prática de “bons professores/as”, os/as futuros/as normalistas aprendiam, ao mesmo tempo, o método a ser empregado e os conteúdos a ensinar. Os/as professores/as mais velhos/as tinham então um lugar predominante na formação dos seus novos colegas. O entendimento de que a escola formadora de mestres deveria incorporar ao seu currículo uma disciplina que ensinasse o professor a ensinar – a didática – apenas chegaria bem mais tarde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na época da vigência da Reforma Orestes Guimarães, sobretudo nos primeiros tempos, havia clareza acerca do que seria um bom professor, uma boa professora. O reformador sintetizou isso em uma frase categórica: “[...] o bom professor é aquele que prende a atenção” (GUIMARÃES, 1909, p. 20). Durante o tempo em que o método de ensino intuitivo e das lições de coisas predominou, acreditava-se que a criança aprendia observando as coisas, razão por que captar e manter sua atenção deveriam ser a principal competência do professor de primeiras letras. Indispensável para que as crianças bem observassem e bem aprendessem, a atenção era o “nó gordio da questão, nó que só as escolas normais, as escolas-modelo e estabelecimentos congêneres poderão resolver.” (GUIMARÃES, 1909, p. 20). Quanto maior fosse a capacidade do/a professor/a para organizar as lições e controlar o tempo a elas dedicado, maior seria o seu êxito em relação à captação e manutenção da atenção da criança e, conseqüentemente, a manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula.

Esse entendimento arraigou-se com tamanha força na cultura da escola normal e das escolas primárias catarinenses que, ainda hoje, muitos acreditam que o/a professor/a que não consegue manter a sua classe absolutamente atenta, em silêncio, não é um bom mestre. A questão teórica que o embasava não era tão importante. Basta analisar os conteúdos selecionados para a cadeira de “Noções Indispensáveis de Psicologia e Pedagogia”, da Escola Normal Catarinense, focada na caracterização dos métodos de ensino e em conteúdos relacionados ao conhecimento da natureza da criança, à dinâmica dos seus interesses e desejos, às leis do seu desenvolvimento físico e mental, às suas tendências e inclinações pessoais, bem como aos conteúdos relacionados à educação dos sentidos, da percepção, da inteligência, da memória, da curiosidade, da vontade e da atenção, suportes considerados indispensáveis à implantação, pelas/os futuros/as professores/as, do novo método (TEIVE, 2008, p. 173).

A prática destes postulados deveria ser aprendida pela observação do trabalho desenvolvido nos grupos escolares, vitrines do novo método de ensino. Seria observando e imitando os/as professores/as dos grupos que o/a normalista aprenderia a ensinar, desenvolvendo a destreza metodológica. Tal como o aprendiz de um ofício, o aprendiz de professor/a deveria aprender pela imitação de “bons modelos”. Orestes Guimarães e seus colegas paulistas, contratados para

serem os primeiros diretores dos grupos escolares catarinenses não cansavam de demonstrar o novo método de ensino em aulas intuitivas pelo estado afora.

Acreditavam os pedagogos modernos que a cópia de suas práticas asseguraria um trabalho modelar aos novos professores/as. Todavia, esta crença foi sendo pouco a pouco relativizada, e até mesmo considerada “grosseiramente empírica” pelos escolanovistas, por não ter outro fundamento senão a sugestão de modelos feitos, e, por isso mesmo, considerados “perfeitos”. “Simples imitação. Cópia. Arte de barbeiro [...]”, tal como afirmou Lourenço Filho (2001, p. 54). Embasado nas discussões de John Dewey, completava:

A prática de ensino, a desejar-se, deverá ser realmente outra coisa. Prática, no sentido real da expressão, não, porém, a cópia ininteligente de situações que jamais se repetem, que são únicas, a cada momento, com cada grupo de alunos e cada professor. Um plano de aula, tenha ou não o adjetivo de “modelo”, pode ser realmente admirável, naquele dia, com dona Maria da Glória, naquela sala da frente, com aquele conjunto de crianças bem nutridas, limpas, vivas e amáveis. Pode representar, também, na sala do lado, com dona Julieta e as suas crianças intimidadas e sofredoras, verdadeiro desastre. E se, desta, passarmos os planos convenientes para aquela, o mesmo desastre se consumará. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 55).

Estas ponderações foram encampadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e conformaram no estado de Santa Catarina novas prescrições acerca da prática de ensino da escola normal. Mas, esta é outra história. Fica, todavia, aqui a questão: que lições, nós, formadores/as de professores/as, podemos tirar da experiência do início do século na ENC? E a propósito: como responderíamos à indagação que mobilizou a organização do currículo do curso normal em 1910 em Santa Catarina – o que é um bom professor? Como pensamos deva ser o currículo da escola formadora de mestres/as no século XXI? E quanto à prática de ensino, à prática pedagógica ou ao estágio supervisionado? A busca por respostas a essas questões certamente contribuirá para os debates e dilemas atuais acerca da formação de professores/as e da escolarização em geral.

Notas Explicativas

1 Prática de Ensino na formação do professor primário foi introduzida, pela primeira vez no Brasil, como uma atividade escolar obrigatória com vistas à formação prática do professor primário, com

programa, horário e objetivos definidos, na Escola Normal do Estado de São Paulo, por intermédio das reformas implantadas pelo Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, sob o título de “Exercícios Práticos” (RAUBER, 1999, p. 16).

REFERÊNCIAS

A INSTRUÇÃO Pública em Santa Catharina. **Revista A Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 82, p. 134, out, 1912.

GUIMARÃES, Orestes. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo diretor em comissão Orestes de Oliveira Guimarães**. Joinville, 1909.

_____. Relatório apresentado ao Governador Vidal Ramos. In: **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 23 de julho de 1912. Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1912.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1914.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, jan./jun. 2001.

LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **Manoel Bergström Lourenço Filho. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

OLIVEIRA, Maria da Gloria. **Entrevista concedida a G. M. G. T.** Florianópolis, 24 abr. 2003.

RAMOS, Ione Simoni. **Entrevista concedida a G. M. G. T.** Florianópolis, 21 de abril de 2003.

RAUBER, Pedro. **A disciplina prática de ensino como reveladora da história da formação do professor primário no Brasil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto n. 651**, de 29 de janeiro de 1911. Approvando as instrucções que com este baixam para a prática de ensino aos diplomados pela Escola Normal e Gymnasios. Decretos e Atos de 1910 a 1913. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911a.

_____. **Escola Normal Catharinense**. Programa de Admissão. Decreto n. 572, de 25 de fevereiro de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typ. D’O Dia, 1911b.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, pelo Major João Guimarães Pinho, presidente do mesmo congresso, no exercício do cargo de governador, em 29 de julho de 1915.

_____. **Programma e horário da Escola Normal do Estado de Santa Catharina**. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 586, de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typ. D’O Dia, 1911c.

_____. **Regulamento da Escola Normal Catharinense**. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593, de 30/5/1911. Florianópolis: Gabinete da Typ. D’O Dia, 1911d.

_____. **Regulamento da Instrução Pública em execução da Lei n. 846**, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911a.

SANTOS, Maria dos Passos Oliveira. **Entrevista concedida a G. M. G. T.** Florianópolis, 15 maio 2002.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”** – cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

_____. Como se fabrica uma professora moderna? Aspectos da cultura escolar da Escola Normal Catarinense na vigência da Reforma Orestes Guimarães (1911-1935). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Ed. da UFES, v. 1, 2010. (Coletânea “Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil”; v. 1).

Recebido em 19 de maio de 2012

Aceito em 4 de outubro de 2012