

FONTES PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ABORDAGEM NA LONGA DURAÇÃO (1890-1940)

NOBREGA, Paulo de – UFSC

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Nas últimas décadas os pesquisadores em história da educação brasileira têm melhor compreendido a importância fundamental da empiria¹ para sustentar as abordagens e interpretações de seus objetos. E apesar da carência de investimentos em pesquisa, em especial nos campos das ciências sociais, grande esforço tem sido feito em Programas de Pós-Graduação no sentido de se realizar um trabalho de “garimpo” de fontes em acervos de arquivos, bibliotecas e museus, nos públicos em especial, ou ainda através da coleta de depoimentos de pessoas que participaram direta ou indiretamente dos eventos estudados, entre outros.

O resultado destes esforços aparecem, em maior ou menor grau, no corpo de dissertações, e mesmo de teses, como por exemplo nos “fragmentos” documentais citados que procuram dar sustentação às interpretações, ou ainda na reprodução integral de documentos, presentes nos *anexos* de parte desses trabalhos.

Essas dissertações e teses podem e devem, a nosso ver, constituírem-se em fontes para estudos sistematizados posteriores². Seja por sua virtude de facilitar o acesso e o uso de tais documentos – ou de suas reproduções, apontando generosamente, em alguns casos, até o local ou instituição em que podem ser encontrados os originais –, seja pelas articulações interpretativas que buscaram seus autores, que instigam novas problematizações sobre os objetos que investigaram.

A busca de uma abordagem na longa duração³ tem como preocupação teórico-metodológica reflexões no campo da história que se remetem ao debate quanto às relações temporais dos eventos históricos – tão caras aos historiadores –, entre a curta e a longa duração, entre o fato e a estrutura, entre a sincronia e a diacronia. Relações certamente

1 Entende-se aqui empiria, fato, fonte e documento em *lato sensu*. O uso de documentos escritos não oficiais e oficiais, fontes orais, iconográficas e de artefatos, todos são fontes que, a nosso ver, podem e devem ser utilizadas, desde que fundamentadas numa reflexão metodológica sobre suas peculiaridades como instrumentos empíricos na pesquisa.

2 As contribuições de dissertações e teses já são consideradas quando, num usual procedimento metodológico, as novas pesquisas realizam um estudo sobre o “estado da arte” de seus objetos. Entretanto, consideramos a pertinência de estudos sistematizados específicos sobre a produção resultante dos programas de pós-graduação, por exemplo, por grupos de pesquisa ligados a tais programas.

3 Fernand Braudel (1978), ao desenvolver suas reflexões sobre os historiadores e sua relação com o tempo assim se coloca: “De fato, o historiador não sai jamais do tempo da história: o tempo cola em seu pensamento como a terra à pá do jardineiro. (...) Recusar os eventos e o tempo dos eventos, era colocar-se à margem, ao abrigo, para olhá-los um pouco de longe, melhor julgá-los e não crer muito. Do tempo curto, passar ao tempo menos curto e ao tempo muito longo (se existe, este último, só pode ser o tempo dos sábios); depois, chegado a esse termo, deter-se, considerar tudo de novo e reconstruir, ver tudo girar à volta: a operação tem com que tentar um historiador” (p.71-72).

complexas e longe de serem entendidas consensualmente⁴.

O presente trabalho pretendeu realizar um esforço de abordagem histórica numa perspectiva de longa duração sobre as temáticas tratadas em cinco dissertações defendidas no período de 1999 a 2003 em programa de pós-graduação, relativas à história da educação brasileira e de suas instituições de formação de professores, em particular no Estado de Santa Catarina entre as décadas de 1890 e 1940. Os trabalhos apoiaram-se, em maior ou menor grau, numa interlocução com as reflexões teórico-metodológicas do campo da História.

Esta interlocução não aparece de forma homogênea nos trabalhos aqui tratados. Algumas razões para tanto podem ser inferidas: a própria heterogeneidade teórico-metodológica do campo da história com suas “correntes” interpretativas⁵; em certa medida, o perfil próprio de cada autor, sua formação, sua visão de mundo; o caráter de formação de pesquisador que, a nosso ver, a pós-graduação no nível de mestrado encerra, com as dificuldades inerentes ao aprendizado do “ofício”, acrescidas de outras oriundas de políticas de “aligeiramento” dos cursos de pós-graduação, desenvolvidas pelos órgãos de financiamento das pesquisas, como Capes e Cnpq, que podem levar a uma precipitação, a uma prematuração dos processos envolvidos na relação de determinação recíproca existente entre a empiria e a interpretação do pesquisador de que nos fala, por exemplo, o historiador britânico Edward Hallet Carr⁶.

4 Segundo Braudel (1978) “Para o historiador, tudo começa, tudo acaba pelo tempo, um tempo matemático e demiúrgo, do qual seria fácil sorrir, tempo como que exterior aos homens, ‘exógeno’, diriam os economistas, que os impele, os constrange, arrebatando seus tempos particulares de cores diversas: sim, o tempo imperioso do mundo”(p.72). E, ao defender a “feitura” de uma história das civilizações e ao apontar a distinção entre sociólogos e historiadores na relação com o tempo, afirma: “Essa coerção à qual o historiador nunca escapa, os sociólogos escapam quase sempre: evadem-se ou no instante, sempre atual, como que suspenso acima do tempo, ou nos fenômenos de repetição que não são de nenhuma idade; portanto, por uma marcha oposta do espírito, que os acantona seja no factual mais estrito, seja na duração mais longa”(p.74). O autor faz essas colocações não no sentido de desqualificar o objeto e o método próprios da sociologia, mas, nos parece, para propor uma “aproximação” entre as ciências sociais que permitisse um duplo movimento entre o evento (factual) e a longa duração (estrutural). E ainda afirma: “O tempo da história prestar-se-ia menos, repito-o, ao duplo jogo ágil da sincronia e da diacronia: quase não permite imaginar a vida como um mecanismo cujo movimento podemos parar para dele apresentar, à vontade, uma imagem imóvel”(p.73). Ver BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. S. Paulo: Perspectiva, 1978, p. 41-79.

Jean Chesneaux (1995) afirma a intrínseca problematização do passado a partir das questões do presente e da inserção do historiador na sociedade em que vive. Rompendo com uma concepção de análise histórica que tem como referência o binômio diacronia-sincronia, importado da lingüística formalista, em que o historiador seria um observador “externo”, propõe sua “espiral” na relação presente-passado, em que o historiador sempre estaria situado no que poderíamos chamar de “olho” da espiral (interno) de modo que os fatos mais recentes estariam mais próximos do historiador e os mais antigos mais afastados, porém sempre numa relação seletiva e direta. Para esse autor: “A relação de nosso tempo com cada era do passado é mais importante que a relação de cada era do passado com o resto do passado”(p.69). Ver CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* S. Paulo: Ática, 1995. p. 66-79; p. 138-147.

5 Ver, por exemplo, SAVIANI, Demerval. “O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional”. In: *História e história da educação*. SAVIANE, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados/Histedbr, 1998. (Col. Educação Contemporânea).

6 Afirma este autor: “O historiador começa com uma seleção provisória de fatos e uma interpretação também provisória, a partir da qual a seleção foi feita – tanto pelos outros quanto por ele mesmo. Enquanto trabalha, tanto a interpretação e a seleção quanto a ordenação de fatos passam por mudanças sutis e talvez parcialmente inconscientes, através da ação recíproca de uma ou da outra. Essa ação mútua também envolve a reciprocidade entre presente e passado, uma vez que o historiador faz parte do presente e os fatos pertencem

Foi nossa intenção privilegiar os aspectos com implicações políticas presentes em tais estudos. Observar como as iniciativas dos administradores públicos no campo educacional e a atuação dos quadros de educadores, que foram se formando ao longo do período em questão, atenderam a demandas mais gerais de ordenação e disciplinamento sociais, numa fase de maior penetração de relações capitalistas no país e de um concomitante processo de urbanização, no seio de uma sociedade tradicional, que poderia ser caracterizada como oligárquico-coronelista⁷, ao menos até a década de 1940.

Contribuições das dissertações sob a longa duração

Schaffrath (1999) ao estudar a *Escola Normal Catharinense* de 1892, anexa ao *Gymnasio Catharinense*, já sob o regime republicano, se questiona sobre um perfil social, ao menos aproximado, dos alunos que a freqüentaram então. Alguns indícios permitiram-lhe indicar que a Escola Normal desempenhava um papel de ornamento para a cultura das elites e a uma possível ocorrência de práticas de apadrinhamento para o preenchimento das vagas de alunos ou dos cargos de professores. Citando ofícios da instrução pública de 1894 a autora aponta os exemplos que seguem: “1 – ‘Adelina Regis Lobo [professora de uma escola mista de Joinville] pede licença para estudar na Escola Normal e é substituída por sua irmã: Florência Regis Lobo’. 2 – ‘D. Genoveva Laurinda Valente, pede para matricular uma filha na Escola Normal d’este Estado’” (p.68). E ainda apresenta a lista dos 16 alunos – 5 homens e 11 mulheres – aprovados no primeiro ano do curso da Escola Normal em 1893.

Desse total, dois possuíam o mesmo sobrenome do diretor da Escola Normal, Leon Eugênio Lapagesse; três assinam Carneiro; dois Veiga; dois Souza, além dos demais. Assim, mais da metade dos alunos parecem guardar algum parentesco entre si e com administradores, reforçando a possibilidade da influência do apadrinhamento na composição das turmas que freqüentaram a escola.

Poder-se-ia atribuir tais ocorrências ao fato de que o número de pessoas “letradas” àquela época era restrito, não havendo grande variação na composição social das turmas e do “quadro” de professores, já que poucos preencheriam os requisitos para tal e, como era

ao passado. O historiador e os fatos são necessários um ao outro. O historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado. Portanto, minha primeira resposta à pergunta “Que é história? é que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (CARR, E. H. *Que é história?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.28-29).

⁷ Leal(1978) ao procurar caracterizá-la afirma: “A superposição do regime representativo[a República], em base ampla, a essa inadequada estrutura econômica e social [grande propriedade monocultora exportadora e uma enorme massa de trabalhadores assalariados, posseiros, etc., em relação de dependência a um reduzido número de grandes proprietários rurais, os coronéis], havendo incorporado à cidadania ativa um volumoso contingente de eleitores incapacitados para o consciente desempenho de sua missão política, vinculou os detentores do poder público[oligarcas], em larga medida, aos condutores[coronéis] daquele rebanho eleitoral. Eis aí a debilidade particular do poder constituído, que o levou a compor-se com o remanescente poder privado dos donos de terras no peculiar compromisso do ‘coronelismo’. Despejando seus votos nos candidatos governistas nas eleições estaduais e federais, os dirigentes políticos do interior fazem-se credores de especial recompensa, que consiste em ficarem com as mãos livres para consolidarem sua dominação no município.(p.253). E ainda: “Desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema ‘coronelista’, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais”(p.20).

“natural”, eram oriundos possivelmente das famílias tradicionais e de uma camada média urbana incipiente, o que explicaria a presença de elementos das mesmas famílias na Escola Normal como alunos ou como professores e dirigentes. Em qualquer caso, ela deve ter sido acessível a um grupo muito restrito e parece indicar que parte dos esforços para a formação de professores normalistas, como estratégia de uma política de elevação do ensino primário público, dissipava-se no atendimento dessas demandas de “ornamento da cultura das elites”, particularmente das mulheres, sem que estas em muitos casos viessem a exercer a profissão do magistério.

Pinto (2001), que estuda a instauração da Escola Normal de Lages no início da década de 30 e quando esta é transformada em Escola Normal Superior Vocacional entre 1938 e 1939, praticamente quatro décadas depois do período tratado por Schaffrath, apresenta dados que parecem indicar a sobrevivência dessas práticas de apadrinhamento e de ornamentação dos dotes das filhas das elites. Ela afirma que dos 51 alunos que iniciaram o curso normal secundário em 1934 apenas 17(33,3%) o concluíram – 15 mulheres e apenas dois homens, sendo que apenas dez(19,6%) exerceram a profissão. Dos 12 alunos que concluíram em 1938 o Curso Normal Superior Vocacional – 11 mulheres e um homem –, apenas 7 (58,3%) atuaram profissionalmente.

No anexo 13, p.159, de sua dissertação, Pinto apresenta a reprodução do documento de transferência de Maria de Lourdes Schmidt Ramos do *Collegio Coração de Jesus*, de Florianópolis, para a recém criada Escola Normal Secundária de Lages, datada de 9 de maio de 1935. Assim, dentre as moças lageanas que se formaram na Escola Normal Secundária em 1936 encontrava-se a filha do interventor a época da criação da escola, Aristiliano Laureano Ramos. Não há indício algum na documentação coligida por Pinto que indique que ela tenha exercido a profissão. Aqui também o papel de ornamentação dos dotes das filhas das elites pareceu estar presente.

Não se pretende aqui, entretanto, imaginar que a escola fora criada apenas para atender a interesse tão particular. O atendimento dessas demandas parece estar vinculado também ao interesse das elites dirigentes de demonstrar o prestígio e influência que gozavam junto à administração pública através, por exemplo, da instalação de escolas em seus municípios, funcionando como uma estratégia ratificadora de sua liderança⁸, ainda que em seus discursos as apresentassem como realizações motivadas tão somente pelo interesse público.

8 Conforme Leal: “Nenhum administrador municipal poderia manter por muito a liderança sem realizar qualquer benefício para sua comuna. Os próprios fazendeiros, que carecem de estradas para escoamento de seus produtos e de assistência, ao menos rudimentar, para seus empregados, acabariam por lhe recusar apoio eleitoral”(1978, p.45). O autor, na mesma obra, afirma que o mesmo era válido para os níveis estadual e federal, o que consubstanciava a chamada “política dos governadores”. Após 1930 práticas semelhantes parecem ter se preservado.

Podemos observar, já em 1942, por exemplo, a posição da administração do Estado, então sob a interventoria de Nereu Ramos, apresentada por Daniel(2003)⁹ em sua dissertação, sobre a importância da profissionalização dos professores que atuariam no ensino público. Nas palavras de Nereu Ramos:

[o] ponto de partida dessa reforma [a reforma Trindade de 1935, reformulada em 1939] foi o saneamento progressivo do corporativismo magisterial, **substituídos os professores políticos**¹⁰ por elementos formados, especializados, novos, com capacidade de trabalho, produtividade medida de instante a instante, e, sobretudo, cômicos da responsabilidade que se lhes outorgaram. Bem remunerados 3.098 professores exerciam atividade, em 1941, nos 2.256 estabelecimentos de escolares existentes no Estado, reunindo-se, de onde em onde, em cursos de especialização, como em conclaves, para a exposição de teses permanentes à técnica da Pedagogia (RAMOS apud DANIEL, 2003, p.55).

Tratava-se de uma entrevista concedida ao *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, em novembro de 1942 e reproduzida no *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina* em dezembro do mesmo ano.

Entretanto, a efetividade desta posição da maior autoridade do Estado no período nos parece questionável. Então voltemos ao caso da Escola Normal Secundária de Lages, quando a interventoria federal no Estado ainda era de Aristiliano Ramos, também representante do clã dos Ramos, que teve seu nome ligado à fundação da escola.

As lutas políticas acirradas davam-se particularmente ao nível das disputas pelos cargos do executivo e legislativo municipais, competição em geral entre clãs e/ou grupos rivais¹¹ do município. Há, entretanto, no caso das eleições de 1935 para o governo catarinense uma peculiaridade: a rivalidade *intra-clã* dos Ramos em Lages, que se projeta

9 A autora faz um estudo sobre os processos de constituição de um discurso científico da Pedagogia em Santa Catarina, particularmente da Sociologia como uma das “ciências fonte” da Educação, e, sobretudo, a atuação de João Roberto Moreira, entre 1937 e 1943, professor de Pedagogia e Psicologia, professor interino de Sociologia e diretor do Instituto de Educação de Florianópolis.

10 O interventor parece chamar de “professores políticos” aqueles nomeados não por critérios profissionais e sim por apadrinhamento político. Grifos nossos.

11 Ao longo da Primeira República, por exemplo, foi usual, também em Santa Catarina, a política de conciliação em que se adotava o expediente de chapa única para as eleições para os cargos dos legislativos estadual e federal e do executivo estadual, com o domínio absoluto do Partido Republicano Catarinense (PRC).

para o nível das eleições do executivo estadual daquele ano. A disputa entre os primos-irmãos Aristiliano e Nereu¹².

O que nos interessa nessa disputa é a repercussão direta que teve junto a então recém criada Escola Normal de Lages. O alinhamento político e as rivalidades manifestaram-se intensamente no interior da Escola Normal, ao ponto de a 1ª turma formada na Escola Normal Secundária de Lages, em 1936, organizar duas formaturas distintas: uma tendo Aristiliano como paraninfo, a outra, Nereu. Pinto reúne em sua dissertação preciosos depoimentos de ex-alunos, formandos à época. Destacamos dois deles, primeiro, o da ex-aluna Susana Scóss, então com 84 anos, que optou pelo grupo que homenageou Nereu:

Quando à briga, a política, você sabe, dividiu a turma em dois quadros de formatura, dois bailes de formatura, dois paraninfos, um o Nereu, que era o Interventor Federal de Santa Catarina e tinha implantado o Curso Normal em Lages. **Então foi aquele debate na cidade, aquele comentário**¹³. Quem fosse do lado do Nereu que era o interventor atual poderia ser nomeado no ano seguinte à formatura, como professor substituto contratado. Se logo em seguida fizessemos o Vocacional poderíamos então ser nomeados Diretores de Grupo Escolar, como foram nomeados mais tarde Alaíde Batista, Clélia Rodolfo, Eduardo Amaral Filho. Alguém foi nos avisar, esse alguém não me lembro. Mas o Diretor Mario Garcia falou alguma coisa reforçando sobre o fato das nomeações conforme a escolha. Sabe-se que o Nereu era um homem que como se diz não perdoava as coisas, dizem até que ele era vingativo, não esquecia o que lhe faziam. A todos que lhe pediram nomeação ele deu. E por necessidade de trabalhar escolhi como paraninfo o Nereu. Olha, eu casei e fui morar em Nova Trento. Não havia vaga naquela região. Meu marido foi a Florianópolis falar com o Nereu, não teve dúvidas, lembrou que foi paraninfo de nossa turma. Ele criou uma escola em Vigolo lá na terra da Madre Paulina e me nomeou para esta escola. Quanto ao Aristiliano Ramos a gente sabia, por gratidão deveríamos ser todos afilhados dele (p.97).

O segundo depoente, Danilo de Castro, então com 82 anos, foi o líder do grupo que optou pela escolha de Aristiliano como paraninfo. Vejamos suas palavras.

12 Após a Revolução Constitucionalista paulista, a Assembléia Constituinte promulga a Constituição de 1934 que previa eleições em todos os níveis, porém, no caso das primeiras eleições para a Presidência e também para Governadores, elas se deriam de forma indireta, pelas bancadas eleitas nas assembleias estaduais, sendo eleito em Santa Catarina Nereu Ramos, derrotando Aristiliano Ramos.

13 Grifos nossos.

Bom, quando terminou o curso Normal Secundário, os alunos tinham que fazer mais 2 anos de um curso que se chamava Superior Vocacional, isto segundo eles para poder lecionar nos Grupos e até na Escola Normal. Então no primeiro ano do Curso Normal Superior Vocacional, bom, eu soube isso bem mais tarde, por linhas travessas, que tinha chegado ordem do Interventor¹⁴, Nereu Ramos, lá da capital, para o Diretor Mario Garcia, que eu tendo sido o líder do movimento que fez a divisão da turma, deveria ser reprovado. E foi o que ocorreu, neste tempo se podia rodar em algumas matérias, logo podia fazer segunda época, mas se rodasse em duas, então me fizeram reprovar em desenho e em filosofia, eu não pude repetir o ano porque meu pai não permitiu e me pôs trabalhar de empregado no comércio. O professor de desenho, que era quase formado pela escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, era lageano, ele quando me comunicou que eu tinha reprovado – quer dizer, forçaram ele a me reprovar, era uma pessoa muito boa, calma, mas era nomeado pelo Interventor – eu nunca me esqueço quando me comunicou que eu também tinha reprovado em desenho (isso é matéria que ninguém roda, não é?) eu notei rapidamente que ele estava com os olhos cheios d’água. Bom, penso que pelo lado emocional ele nunca faria isso, mas pressionado pelo Diretor e o Interventor. Aí, eu te digo, alguma conotação política com o fato. Declarada. Tanto que (esses fatos são quase inéditos, não é?) meus colegas continuaram, e os que continuaram passaram a lecionar mais tarde, e eu fiquei no ar, quer dizer, professor que era, mas que não era(p.98-99).

Pelo que transparece de suas declarações, os dois depoentes tinham intenção e/ou necessidade de trabalhar e encaravam sua formação como profissionalização. Entretanto, um deles foi nomeado por seu “alinhamento” com Nereu, e o outro ficou impedido de completar sua formação e exercer a profissão, ao que parece, exatamente por seu “alinhamento” com o adversário de Nereu, o primo Aristiliano Ramos.

Assim, parecem contraditórias as práticas de Nereu Ramos à frente da administração do Estado e aquelas declarações ao *Correio da Manhã*, em 1942, a que já nos referimos. Teríamos que optar em considerar que as declarações citadas dos dois ex-alunos são excessivamente parciais ou fantasiosas, ou ainda que os depoimentos dos ex-alunos têm veracidade, mas que, entretanto, num intervalo de aproximadamente 6 anos, entre 1936 e 1942, Nereu Ramos tenha feito uma considerável autocrítica e mudado suas

¹⁴ É interessante notar que os dois depoentes se referem a Nereu Ramos como *o Interventor*, numa época em que Nereu ainda era oficialmente Governador eleito, por via indireta é verdade. Parece que era percebido como tal pelo fato de algum tempo depois, com o golpe de 37 desferido por Vargas, Nereu ter permanecido no executivo do Estado na condição de Interventor nomeado e talvez ainda pelo fato de na referida eleição de 1935 ter “manobrado” de tal modo o “colégio eleitoral” – os deputados estaduais – que derrotou seu adversário, justamente seu primo Aristiliano. Ver COSTA, Licurgo R. da. *O Continente de Lajens: sua história e influência no sertão da terra firme*. Florianópolis, FCC,1982.

práticas no trato da coisa pública, abandonando os critérios “políticos” e se prendendo a critérios estritamente técnicos para a nomeação dos servidores públicos. Ou que as declarações de Nereu não correspondiam a sua prática e que esta prática era mais um fator de dissipação de esforços e investimentos da pretendida elevação do ensino no Estado. De nosso ponto de vista ficamos com esta última, considerando que estas práticas tradicionais, oligárquico-coronelistas, se sobrepunham contraditoriamente ao projeto de modernização virtualmente pretendido pelo Estado Novo.

Assim, podemos verificar através destes impressionantes depoimentos a permanência de práticas que Sérgio Buarque de Holanda chamou de *patrimonialistas*¹⁵, e que Vitor Nunes Leal caracterizou como *coronelistas*. Manifestava-se aí a apropriação privada da coisa pública, o personalismo, a pessoalidade, o mandonismo, muito distante de práticas democráticas e anti-oligárquicas supostamente pretendidas pela Revolução de 30.

Parece razoável considerar que os administradores dos períodos aqui tratados tinham em comum uma semelhante visão de mundo, uma identidade de grupo dominante, um posicionamento de classe. Um entendimento da realidade, uma identificação com certas correntes de pensamento que eram convenientes aos seus interesses. Essa visão de mundo, direta ou indiretamente, parece ter perpassado as concepções veiculadas nas instituições educacionais do período.

Silva(2003)¹⁶ cita uma passagem do Secretário do Interior e Justiça, Ivo D’Aquino, a quem o Instituto de Educação de Florianópolis estava subordinado no início da década de 40: “seria pouco se a pedagogia se interessasse apenas pela criança, nos limites isolados

15 Segundo Holanda (1984), “Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário ‘patrimonial’ do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário ‘patrimonial’, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. As escolhas dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. (HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 17 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984, p. 105-106).

16 A autora faz um estudo das concepções de criança e infância veiculadas no Instituto de Educação de Florianópolis na década de 30 e 40, em particular nas disciplinas de Pedagogia e Psicologia e na *Estudos Educacionais*, revista de publicação desta instituição. Mostra de forma consistente a apropriação do campo da Psicologia pelo discurso pedagógico deste Instituto como uma das “ciências fontes” da Educação e que era entendida como uma ciência em “diálogo” com a Sociologia, preocupada com o desenvolvimento do indivíduo que está inserido num meio social. E, neste caso, particularmente com o indivíduo criança.

dessa órbita. É que a escola não se confina nos muros do seu recinto. E isso porque um dos objetivos precípuos da educação é, no dizer de Durkheim, socializar a criança” (D’AQUINO apud SILVA, p.122). Assim, concordamos com Silva(2003) quando afirma:

As palavras do autor supra citado expressam nitidamente a ligação que deve se estabelecer entre a escola e o meio social. Isto porque o espaço escolar é compreendido como importante meio de ação junto aos indivíduos, visando **adaptá-los**¹⁷ às novas configurações sociais delineadas por um projeto de desenvolvimento nacional(p.122).

Ao que parece a adaptação do indivíduo seria alcançada por uma pretendida intervenção pedagógica de caráter científico, subsidiada pelos campos da Psicologia, como meio, e da Sociologia, como fim. E no caso desta última disciplina, aplicada à realidade brasileira, para as concepções dominantes à época, o fim seria aquele estabelecido pelo regime autoritário do período Vargas, um certo projeto de desenvolvimento nacional, poder-se-ia dizer, uma modernização nacionalista conservadora¹⁸.

Inseria-se um ideal de nacionalidade, que procurava inculcar, através da escola, um sentimento de pertencimento a um grupo humano em particular, com seus símbolos nacionais, com uma língua comum, uma territorialidade própria, uma cultura original, com uma história, uma civilização singular. Esse ideal sendo assimilado pelos jovens, particularmente pelas crianças, funcionaria como uma espécie de cimento da “integração nacional”, independentemente de diferenças regionais ou de classes.

A dissertação de Nascimento(2003)¹⁹ nos dá uma idéia de como esses conteúdos eram tratados no interior das escolas primárias catarinenses do período. Por exemplo,

17 Grifos nossos.

18 Podemos considerá-lo um projeto de modernização conservadora se tivermos em conta que outros projetos sociais se colocavam como um horizonte possível de realizar-se e alternativo a um projeto capitalista, como representava à época, para além de suas contradições, a existência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas(URSS). A visão que se afirmava nas instituições escolares oficiais eram a de uma sociedade com reconhecidas diferenciações de classe, porém disciplinada – daí a função adaptadora da escola – em função de um projeto de desenvolvimento nacional em termos capitalistas. Assim, no campo educacional as iniciativas escolanovistas imaginavam-se capazes de cultivar o respeito às vocações da criança e ao mesmo tempo direcioná-las para as necessidades daquele projeto de nação.

19 A autora inventaria os títulos, os autores e os próprios textos que compuseram a *Série Fontes*, discutindo o papel desses conteúdos para a pretendida constituição da nacionalidade calcada num ideal de pátria-nação. Enumeramos os títulos de alguns textos citados nessa pesquisa para que se possa ter uma idéia dos temas que tratavam: *deveres para com os pais; o bom estudante; o trabalho; o menino vadio; hino ao trabalho; o trabalho, lei universal; um menino exemplar; a boa menina; a criança e o dever; nossa pátria; o patriota; a pátria; hino ao Brasil; oração pela pátria; meu Brasil; ensinemos o Brasil aos brasileiros; oração à bandeira; saudação à bandeira; juramento à bandeira; impostos; direitos e deveres; Felipe Schmidt*, entre outros. Eram os autores: Delminda Silveira, Olavo Bilac, Lauro Müller, Rui Barbosa, Marcos Konder, Edmundo da Luz Pinto, apenas para citar alguns.

através dos livros de leitura organizados pelo professor Henrique da Silva Fontes, que esteve a frente da Diretoria da Instrução Pública na última administração de Hercílio Luz. Editados entre 1920 e 1951, a *Série Fontes* – composta pelo *Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livro de Leitura* – fora adotada nas escolas primárias públicas catarinenses do período²⁰.

Podemos observar em que termos as diferenças regionais eram relativizadas sob o Estado Novo. Nascimento(2003) em sua dissertação se refere a um artigo, intitulado *A Unidade Nacional*, enviado em 1938 pela Comissão de Doutrina e Divulgação do Departamento de Propaganda(DIP) ao jornal *A Gazeta*, do Rio de Janeiro, que tratava do episódio da queima das bandeiras estaduais em uma comemoração na Capital Federal em homenagem ao dia da Bandeira Nacional, em 1937, como um gesto simbólico da grande coesão nacional:

Este foi sempre [a unidade nacional] o brado íntimo de todas as consciências limpidamente brasileiras. Mas os pavilhões, os escudos e outros símbolos continuaram existindo nos Estados e nos municípios, como se essas unidades federativas da nossa pátria quisessem mostrar aos seus filhos que era preciso distingui-las umas das outras e que cada uma delas constituía uma soberania dentro da soberania. Este era talvez o maior e mais ostensivo estímulo ao espírito regionalista, cujo recrudescimento aberto e franco haveria de impor inevitavelmente os transe mais penosos à fraternidade e a coesão do Brasil. (*A Gazeta*, Rio de Janeiro, n. 1.047 apud NASCIMENTO, 2003, p.105).

Quanto a questão das classes, reproduzimos aqui, pela pertinência, a citação que Nascimento faz da obra *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*, de Marilena Chauí. Esta última afirma que sob a ideologia da *questão nacional*, a luta de classes é incorporada pelo Estado Novo:

mas de modo tal que, ao admitir a existência da classe trabalhadora, possa imediatamente neutralizar os riscos da ação política dessa classe, o que é feito não só pela legislação trabalhista (inspirada no corporativismo da Itália fascista) e pela figura do governante como ‘pai dos pobres’, mas também por sua participação no ‘caráter nacional’, isto é, como membro da família brasileira, generosa, fraterna, honesta, ordeira e pacífica. O verdeamarelismo assegura que aqui não há lugar para luta de classes e sim

²⁰ Em 1928, pelo decreto 2.186, a *Série Fontes* era adotada nas escolas públicas, tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares (NASCIMENTO, 2003).

para a cooperação e a colaboração entre capital e o trabalho, sob direção e vigilância do Estado.(CHAUI apud NASCIMENTO, 2003, p.68).

E a escola, pelo que já se expôs, parece ter sido eleita para bem produzir e reproduzir essas visões sob o Estado Novo em nível nacional, como parece que já o fora na Primeira República em nível estadual²¹.

Conclusão

Poder-se-ia questionar em que medida uma abordagem histórica que reúne vários episódios relativos à organização escolar ocorridos no Brasil, particularmente em Santa Catarina, em épocas e em localidades diferentes, envolvendo personagens distintos, poderia constituir-se em conhecimento válido. Objetar-se-ia que a peculiaridade da história é o de lidar com eventos únicos e particulares, e que tal procedimento é artificial e impróprio, e seus resultados não poderiam ultrapassar os limites da subjetividade.

Entretanto, não compartilhamos desta visão. Essa reunião foi exatamente nosso objetivo ao buscarmos uma abordagem na longa duração. Em nossa defesa, recorreremos, uma vez mais, às considerações destes dois respeitáveis historiadores: E. H. Carr e Fernand Braudel, que foram freqüentemente referenciados ao longo de nossa exposição. Carr(1978) explica:

O historiador não está realmente interessado no singular, mas no que é geral dentro do singular(p.57).(…) A história preocupa-se com a relação entre o particular e o geral. Como historiador, não se pode separá-los ou dar precedência a um sobre o outro, da mesma maneira que não se pode separar o fato da interpretação(p.58).

Um das tarefas do historiador é esforçar-se em estabelecer generalizações a partir dessa relação de mão dupla. Uma abordagem na longa duração, cremos, pode nos auxiliar nessa tarefa. Segundo Braudel (1978),

O tempo que nos arrasta, arrasta também, ainda que de maneira diferente, sociedades e civilizações, cuja realidade nos ultrapassa, porque a duração de sua vida é bem mais longa que a nossa, e porque as balizas, as etapas para a decrepitude não são nunca as mesmas, para elas e para nós. O tempo que é nosso, o de nossa experiência, de nossa vida, o tempo que traz as estações e faz florir as rosas, que marca o escoamento de nossa idade, conta também, as horas de existência das diversas estruturas sociais, mas com um

21 Não se pretende, entretanto, afirmar que a escola sirva apenas a esse fim e aqui compartilhamos com uma abordagem, pode-se dizer, gramsciana, de que também a escola é um espaço de constituição e disputa de hegemonias. Ver GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 54-63; p. 217-220.

outro ritmo. No entanto, por mais lentas que sejam para envelhecer, estas também mudam; acabam por morrer(p. 123).

Ao retomarmos as contribuições das dissertações que nos propomos examinar, observadas na longa duração, podemos identificar uma continuidade quanto às práticas e aos propósitos e expectativas dos administradores e reformadores educacionais do Estado Novo e daqueles das reformas ocorridas anteriormente em nível regional, estadual – como a dirigida por Orestes Guimarães a partir de 1911 em Santa Catarina – quanto ao papel que a escola deveria desempenhar enquanto instrumento “estabilizador” das relações interclasses numa sociedade desigual e “naturalmente” harmônica. As políticas educacionais pareceram estar submetidas às relações – às vezes contraditórias e às vezes complementares – entre práticas tradicionais, coronelistas, e as demandas de modernização exigidas por transformações de ordem estrutural por que passava o país.

Assim, apesar da ênfase pedagógica dada nas reformas desses dois períodos, particularmente sob o escolanovismo, a escola não se dissociou de um papel intrinsecamente político e, em certa medida, de ser usada como um dos instrumentos de dominação de classe.

Neste sentido, a hegemonia de classe dominante é constituída ativamente. O entendimento do senso comum de que a sociedade é naturalmente desigual e harmônica é construído e repostado cotidianamente pelas várias instituições culturais – e, dentre elas, pela escola – administradas por grupos de interesses com perspectivas de classe. Essa hegemonia, nos parece, deve ser também cotidianamente questionada.

Considera-se pertinente e necessário que dissertações e teses produzidas pelos programas de pós-graduação sejam reexaminadas numa perspectiva da longa duração – foi o que nos propomos fazer preliminarmente com as dissertações reunidas para este artigo – por grupos de pesquisa – como é o nosso caso – que incluam em sua agenda de trabalho um estudo sistematizado que leve a uma adequada valorização, utilização e divulgação dessas pesquisas que nos oferecem excelente material empírico, obtido não sem grande dispêndio de energia e tempo.

Referências Bibliográficas

- BRAUDEL, Fernand. *Escritos Sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CARR, Edward Hallet. *Que é História?* 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado? Sobre a História e os Historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- DANIEL, Leziany Silveira de. *Por uma Psico-Sociologia Educacional: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto: O Município e o Regime Representativo no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.
- NASCIMENTO, Carla D’Lourdes de. “*Sagrado dever é servir à Pátria*”: *A Educação Cívico-Patriótica na Série Fontes*. 2003. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- PINTO, Flavia Maria Machado. *Escola Pública em Lages na Década de 1930: Espaço de Disputa Política*. 2001. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *A Escola Normal Catarinense de 1892: Profissão e Ornamento*. 1999. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- SILVA, Ana Cláudia da. *As Concepções de Criança e Infância na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. 2003. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SAVIANI, Demerval. “O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional”. In: *História e história da educação*. Saviane, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados/Histedbr, 1998.(Col. Educação Contemporânea).