

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDIANA CELLA

**OS LIMITES DA LAICIZAÇÃO E DA SECULARIZAÇÃO NOS IDEAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA NAS PRIMEIRAS
DÉCADAS REPUBLICANAS**

**CHAPECÓ
2023**

EDIANA CELLA

**OS LIMITES DA LAICIZAÇÃO E DA SECULARIZAÇÃO NOS IDEAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA NAS PRIMEIRAS
DÉCADAS REPUBLICANAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo,
apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilda Merência Rodrigues

CHAPECÓ

2023

EDIANA CELLA

**OS LIMITES DA LAICIZAÇÃO E DA SECULARIZAÇÃO NOS IDEAIS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA NAS PRIMEIRAS
DÉCADAS REPUBLICANAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/07/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Marilda Merência Rodrigues – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Valmor de Campos
Avaliador



Prof. Dr. Bruno Antônio Picolli
Avaliador

OS LIMITES DA LAICIZAÇÃO E DA SECULARIZAÇÃO NOS IDEAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

Ediana Cella¹

Marilda Merência Rodrigues²

RESUMO

O presente trabalho resulta de inquietações pessoais, que foram adensadas no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia, especialmente no componente curricular História da Educação Brasileira. Essas inquietações relacionam-se aos limites de independência e autonomia entre os poderes estatais e religiosos e a sua relação no campo educacional. Assim, buscamos compreender como as questões sobre a laicização e a secularização do estado e da educação se concretizam em alguns momentos da educação catarinense. Por meio de abordagem qualitativa, ancora-se numa revisão de literatura e incursões analíticas em fontes primárias. Discute os alcances e limites da secularização em Santa Catarina, tomando como referência as duas primeiras reformas educacionais republicanas realizadas no Estado, as reformas Orestes Guimarães e Reforma Trindade.

Palavras-chave: Reforma Orestes Guimarães; Reforma Trindade; Laicidade; Secularidade.

1 INTRODUÇÃO

No percurso formativo da Graduação³ cursei o componente curricular História da Educação Brasileira, cujos conteúdos abarcavam aspectos da construção do sistema público de ensino no Brasil e da formação de professores(as) em nível nacional. Com o aprofundamento nestas temáticas, consegui perceber o processo da educação nacional e relacionar às vivências pessoais produzidas na minha trajetória, compreender de que forma os processos históricos influenciaram e influenciam as políticas e práticas educacionais passadas e contemporâneas. Assim, comecei a reelaborar algumas inquietações sobre permanências históricas no âmbito das escolas e do trabalho docente, que parecem conciliar, ainda hoje, a condição de Estado laico com práticas associadas às crenças ou rituais ligados ao universo religioso nas escolas.

Se considerarmos os primeiros passos na construção de um sistema educacional no Brasil, desde a chegada dos Jesuítas no contexto da colonização até o período da expulsão da

¹ Acadêmica do Curso em Licenciatura de Pedagogia, Campus Chapecó. E-mail: ediana15@outlook.com.

² Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Atua nas áreas de Fundamentos da Educação e História da Educação. E-mail: marilda@uffs.edu.br.

³ Graduação Licenciatura em Pedagogia Campus Chapecó, no período de 2018 a 2023.

Ordem dos territórios da América Portuguesa a partir de 1759, tivemos aproximadamente duzentos anos de hegemonia de um modelo educacional alinhado ao catolicismo, o que certamente deixou profundas marcas no seu desenvolvimento.

A desconstrução daquele modelo começou a partir da Reforma Pombalina, cujos desdobramentos naquele período resultaram na reorganização do ensino público no Brasil Colonial. Assim, o Estado passou gradativamente a assumir a responsabilidade de “garantir educação gratuita à população, não de forma igualitária e homogênea, em todo o território metropolitano e colonial” (GONDRA; SCHEUELER, 2008, p. 21). Os antigos mestres de convento, como nos mostra Marcílio (2023, p. 36), “passaram para a administração, inspeção e direção da Real Mesa Censória, com proventos estatais. Os mestres dos conventos de São Francisco se laicizaram”.

Assim, a presença do Estado foi sendo ampliada com essa reforma, mas permeada de descontinuidades e de incertezas, com mestres religiosos sendo “transformados” “em mestres régios, pagos pelo subsídio literário” (MARCILIO, 2023, p. 36). Tal responsabilidade vai sendo aprofundada ao longo do século XIX, num contexto histórico de construção da identidade nacional, pautada num ideal de formação de uma nação civilizada, instruída e moralizada, de modo a atender a “nova sociedade” que estava se encaminhando à modernidade. Contudo, uma modernidade que conviveu com o regime escravista amparado legalmente até 1888.

Naquele contexto, criar estratégias para formar “cidadãos” que atendessem a essa nova demanda era indispensável, pois acreditava-se que isso seria através da educação. Houve inúmeras movimentações em prol dessa necessidade, especialmente após a independência brasileira. Nesse sentido, a Constituição de 1824, no artigo 179, parágrafo 32 assinala “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, especialmente a partir da Lei Geral da Educação, de 1827, em que, “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827).

A perspectiva anunciada pela Constituição de 1824 de um Estado responsável pela educação em todo o território brasileiro foi logo frustrada, como muitos autores destacam os prejuízos da descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, que foi a emenda à Constituição de 1824 que atribuiu às províncias a responsabilidade sobre a educação primária e secundária, o que gerou descompassos entre as províncias em todos os níveis da educação, inclusive na criação das escolas de formação de professores.

Além disso, ao longo do período imperial, percebe-se a presença marcante da Religião Católica, que pode ser facilmente observada na *Constituição Política do Imperio do Brazil*, de 1824, que, “Em nome da Santissima Trindade” em seu título 1º, “Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião”, afirma em seu artigo 5:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão *permittidas* com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior de Templo. (BRASIL, 1824).

Permanecia então a religião oficial do Estado e, através dela, pressupunha-se dar seguimento ao processo “civilizatório”, civilizar os habitantes, principalmente os menos abastados, ou seja, os negros, pobres, mestiços e índios. Pode-se dizer que a Igreja estava capilarizada em todos os segmentos da sociedade, pois controlava através dos registros de nascimentos, de óbito, realizava os registros de casamentos entre outros controles exercidos.

Assim sendo, a Igreja e o Estado andavam entrelaçados, beneficiando-se de forma mútua, por meio do sistema do padroado régio, havendo uma formalidade de apoio mútuo. Tinha-se com esse regime, na prática,

[...] a união do Estado e da Igreja, do ‘trono e altar’, do controle do rei sobre a ‘ideologia’ dos homens da Igreja oficial, que perdurou em toda a história do Brasil até 1890 [...] dentre suas atribuições concedidas pelos papas aos reis de Portugal (e da Espanha), e estendida aos imperadores do Brasil, incluía o direito de apresentar à Santa Sé os nomes definidos para os postos episcopais. [...] o clero secular era todo ele funcionário do Estado, portanto, pago pelo imperador e subserviente ao trono. O monarca português e, em seguida, os imperadores do Brasil, tinham poderes plenipotenciários em assuntos eclesiásticos e na organização de paróquias, dioceses e na nomeação de párocos. (MARCILIO, 2023, p. 35).

Conforme destaca Lage (2006), esse relacionamento será modificado a partir da Questão Religiosa, ocorrida entre 1870 e 1875, com novas regras impostas pelo Vaticano, dentre as mudanças constava a condenação das sociedades secretas. A expulsão dos maçons das irmandades católicas, teve consequências, pois, “vários políticos influentes no Império pertenciam à maçonaria. Se a maçonaria tinha poder político, a Igreja tinha autoridade e presença religiosa, fortalecidas pela condição privilegiada do catolicismo como religião oficial do Império” (LAGE, 2006, p. 1). Esse acontecimento repercutirá inclusive na mudança de regime brasileiro.

Considerando o contexto de emergência da República⁴, temos um processo crescente de laicização e de secularização, sendo que, a secularização, vem acompanhada dos discursos e emblemas de uma modernização republicana cujos processos foram lentos e não lineares. Se, de um lado, a laicização implicou na separação formal do Estado e da Igreja, por outro, a secularização vem sendo disputada cotidianamente, num país que carrega a herança da sua

⁴ Interessante perceber que a própria proclamação da República é tratada por José Murilo de Carvalho (1990) no plural, pois, como nos lembra o autor, este acontecimento histórico foi “um fenômeno militar, em boa parte desvinculado do movimento republicano civil” (CARVALHO, 1990, p. 35). E que, mesmo entre os militares, haviam projetos de República distintos. Nesse sentido, sintetiza: em Deodoro da Fonseca, a República militar; em Benjamin Constant, a República sociocrática; em Quintino Bocaiuva, a República liberal. Além dessas disputas, o autor relata as concorrências nas construções simbólicas e do imaginário.

metrópole, cujas “marcas do iluminismo português foi sua dimensão religiosa, convivendo com a ideia de um Estado condutor dos assuntos temporais” (BOTO, 2010, p. 282). Ainda conforme Catroga (apud BOTO, 2010, p. 283), a laicidade supõe “a institucionalização da diferença entre o espiritual e o temporal, o Estado e a sociedade civil, o indivíduo e o cidadão”. Já o conceito de secularização, ainda no entendimento deste autor, “passou a conotar a perda, nas sociedades modernas ocidentalizadas, da posição-chave que a religião institucionalizada ocupava na produção e na reprodução do elo social e na atribuição de sentido” (CATROGA apud BOTO, 2010, p. 283).

Tal perspectiva pode ser percebida nas análises feitas pelo historiador Robert Darnton, sobre as mudanças estabelecidas com a Revolução Francesa. Diz o autor: “a revolução atingiu todas as coisas. Ela recriou, por exemplo, o tempo e o espaço” (DARNTON, 2010, p. 24). Nos mostra que houve mudança no calendário, na denominação dos dias, nas datações, aspectos da vida rural substituíram os nomes dos santos cristãos. “Assim, o dia 22 de novembro, antes dedicado a santa Cecília, tornou-se o dia do nabo; 25 de novembro, antes dia de santa Catarina, virou o dia do porco; 30 de novembro, que era o dia de santo André, passou a ser o dia da picareta” (DARNTON, 2010, p. 24).

Vemos assim, que o processo de secularização é construído cotidianamente, e esse processo no âmbito educacional brasileiro nas primeiras décadas republicanas encontrou resistências do laicato religioso, conforme designação de Freitas e Biccás (2009).

Mediante tais preocupações, questiona-se se o ideal de laicidade, previsto na Constituição republicana, seria acompanhado de processos de secularização nas esferas do Estado, especialmente nas instituições de educação, seja nas suas práticas cotidianas, nas movimentações políticas e intelectuais acerca da criação deste novo modelo republicano e laico de sociedade, calcado, portanto, na separação das esferas estatais e religiosas.

A hipótese que orienta este trabalho, é a de que as disputas na consolidação do novo regime, especialmente no âmbito da laicização e secularização também podem ser observadas nos projetos educacionais em curso naquele período. Assim, buscamos identificar elementos, vestígios nos ideais de formação de professoras em Santa Catarina nas primeiras décadas republicanas, que indiquem a persistência e/ou resistências de ideais religiosos ao lado dos ideais de uma pedagogia moderna gradativamente pautada na ciência.

Compreendemos que tais ideais podem ser perscrutados em diferentes aspectos, seja por meio da organização escolar, nas suas formas materiais e imateriais, nas trajetórias formativas dos profissionais, nos currículos das Escolas e dos Cursos Normais, nas práticas cotidianas dos professores, nos materiais pedagógicos, na arquitetura escolar, dentre tantos outros aspectos capazes de fornecer respostas valiosas. Tais aspectos se apresentam como possibilidades

analíticas diante das fontes que subsidiam esse trabalho, as quais compreendem documentos relativos às duas primeiras reformas republicanas em Santa Catarina.

Busca-se por meio de análises bibliográficas e documentais, compreender aspectos do ideário de formação de professores em Santa Catarina nas primeiras décadas republicanas, especialmente a partir do movimento de modernização engendrado pelas duas primeiras reformas republicanas no estado: a reforma da Instrução Pública realizada por Orestes Guimarães, iniciada em 1911, e a Reforma Trindade, realizada em meados dos anos de 1930, questionando em que medida os ideais da Pedagogia Moderna sob os quais fundamentavam-se as referidas reformas, acompanharam os ideais republicanos de laicidade e secularização instaurados com a República.

A seguir, apresentamos aspectos históricos da formação de professores em Santa Catarina, focalizando aspectos das duas primeiras reformas republicanas realizadas no estado, apoiando-nos em estudos que nos ajudam a elucidar importantes conceitos que atravessam esse debate, tais como, modernização, Pedagogia moderna e república. Além desses estudos, realizamos um levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das três Universidades Públicas de Santa Catarina, que tematizam a formação de professores em Santa Catarina no período em que foram realizadas as duas reformas educacionais. Esses estudos nos permitem reconhecer importantes trabalhos sobre a educação em Santa Catarina no período histórico em questão, contudo, a abordagem sobre os processos de laicização e secularização ainda é pouco explorada. Por fim, apresentaremos as análises produzidas a partir das fontes primárias selecionadas, fundamentando-nos em referenciais da História e das Políticas Educacionais, que nos auxiliam na leitura e compreensão das categorias que emergem das fontes.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO REPUBLICANO

Na compreensão de José Murilo de Carvalho (1990), com a ascensão da república tornava-se tarefa dos republicanos construir uma nação e superar um formato de governo existente. Os ideais republicanos anunciados pressupunham superar antigos costumes que eram vigentes no período imperial e, visto ser uma República laica, era necessário seguir essa concepção, uma vez que para Carvalho (1990) os novos heróis ou santos da sociedade eram os homens da sociedade mesmo.

Em seu estudo sobre o processo de implantação da república em Santa Catarina e seus ideais, Neckel (2003) ressalta que esperava-se a civilização e prosperidade da sociedade visando alcançar novos moldes sociais aclamados. A autora destaca que no contexto inicial da

república, houve disputa inclusive entre as famílias abastadas, não apenas para ocupar os novos cargos públicos, mas também na imagem pública de civilizados. Às marcas sociais imperiais (branco, católico e proprietário), tornava-se imperativo “ser civilizado, ter gosto e ser higienizado” (ARAÚJO apud NECKEL, 2003, p. 25).

A autora evidencia a necessidade que se teve em substituir tudo que lembrasse o antigo regime, como a mudança de nomes, funções e até mesmo reformas em espaços públicos, na tentativa de encobrir o passado. Também houve a construção de prédios e casas, novos estabelecimentos públicos. A necessidade que se instaurava em reformar os espaços que lembrava o antigo regime, fez com que muitas pessoas fossem rotuladas com marasmo e morbidez (NECKEL, 2003) e deslocadas a espaços marginalizados, na tentativa de assimilar espaços privilegiados aos grandes centros urbanos considerados modernos.

A modernidade significou para muitos de seus habitantes, a perda de seus aspectos físicos e afetivos, de seus referenciais, interferindo profundamente nas relações de sociabilidade com o meio circundante, penalizando aqueles cujas casas foram destruídas para dar lugar a avenidas, praças e prédios públicos. (NECKEL, 2003, p. 67).

Às medidas políticas de tentativa de modernização e civilização da população, somava-se a atenção dispendida aos projetos educacionais e a seu papel no momento de implantação do novo regime. Dessa forma, a educação assume gradativamente uma função civilizatória, a fim de construir uma sociedade alfabetizada, com premissas de modernidade.

A autora Liliã Luciano (2011) aborda em seu trabalho o percurso da formação docente em Santa Catarina, desde as primeiras décadas do período imperial até a criação das Escolas Normais. Sobre este percurso, nos adverte que diversos foram os aspectos que resultaram na culpabilização da população, por parte do Estado, inclusive em relação aos pais que não mandavam seus filhos às instituições de ensino.

Contudo, evidenciava-se a necessidade de ter profissionais da área da educação, porém os baixos investimentos em relação aos salários dos professores e o pouco incentivo e reconhecimento que possuíam, aliado a outros aspectos, fragilizou/frustrou as tentativas de estabelecimento de um sistema educacional neste período. Portanto, o resultante desta fragilidade apresentada, refere-se a uma sociedade apanhada de analfabetismo e pobreza, resultando em poucas perspectivas de desenvolvimento e ascensão.

Apostava-se que seria através da instrução pública que alcançaríamos o tão aclamado progresso e civilização da sociedade, porém mesmo sendo anunciada como necessária, pouco se fazia em prol dela. Diante do fracasso educacional existente, os professores que estavam diante das escolas de educação primária, eram responsabilizados pelo fracasso da instrução. A

autora destaca ainda que naquela época, poucos anos antes da proclamação da república, havia admissão no magistério público de contratados e interinos, o que, em seu entendimento “era reflexo da falta de uma Escola Normal. Portanto, o despreparo profissional, associado à ausência de uma política de incentivo à formação docente, colocava o governo em situação de dar uma resposta à sociedade” (LUCIANO, 2001, p. 94), em proporcionar às camadas sociais uma instrução pública para haver de fato uma sociedade alfabetizada, desenvolvida e que atingisse os preceitos de modernidade propagandeados no novo regime.

Ao longo do século XIX falava-se muito na seleção de professores, mas não necessariamente na sua formação, o que atrasou a criação e manutenção das Escolas Normais. Em meio aos debates em torno da criação da Escola Normal em Santa Catarina, e a necessidade de formação de professores destinados às escolas primárias, o governo provincial dedicou-se, às despesas de cofres públicos mandar, em 1841, “um indivíduo de nacionalidade brasileira, para habilitar-se na Escola Normal do Rio de Janeiro” (LUCIANO, 2001, p. 66), sendo Francisco José das Neves o indicado, tornando-se assim, o primeiro professor catarinense a habilitar-se para o magistério. Mas o debate sobre os recursos educacionais e a falta de professores habilitados, ainda era a tônica das discussões no início de 1880, como nos mostra Luciano (2001). Interessante destacar que segundo a referida autora, a Província de Santa Catarina, contava no ano de 1882, com 138 escolas públicas e 105 professores, sendo que, no ano seguinte, 60 escolas foram fechadas, por questões associadas à falta de professores que correspondessem às exigências formais.

Referindo-se a um discurso proferido por Antônio de Almeida Oliveira em 1880, então presidente da província, Luciano (2001, p. 91), afirma que,

[...] apesar das dificuldades enfrentadas por professores e alunos, o ensino e a docência não poderiam ser *satisfatórios* enquanto suas bases não estivessem definidas em *princípios científicos, que habilitem o cidadão a conhecer sua natureza, o mundo externo e sociedade*. O magistério vitalício realizado em curso normal devidamente era considerado acessível, porém, mais vantajoso para as mulheres.

Em 1883, o Ateneu foi convertido em Instituto Literário e Normal⁵, o qual funcionou até 1889. Nesse ano, foram definidas as diretrizes de funcionamento do Curso Normal, que, na prática, buscou solucionar o problema de matrícula e frequência do Ateneu, que contava naquele ano, segundo Luciano (2001, p. 148), “com 14 alunos matriculados”, o que resultou, na “frequência simultânea de normalistas e alunos do Ateneu, concedendo *a livre matrícula em qualquer de suas aulas, independente de seguir o curso regular e obrigatório de todas as*

⁵ Segundo Daros (apud Schweiter, 2008, p. 39), em 1892 “o Instituto Literário e Normal se transforma no Ginásio Catharinense, tendo como anexo uma escola normal destinada ao professorado público”.

materias leccionadas, parece-me o unico meio de salvar este estabelecimento de uma aniquilação total” (Antônio Gonçalves Chaves, 1882 apud LUCIANO, 2001, p. 149, grifos no original).

Para suprir a precariedade do ensino primário na Província catarinense, Luciano (2001, p. 145) salienta que “o governo apostava na necessidade de habilitados para elevar o nível de instrução traduzido na criação de um Curso Normal”. Com este intuito, foi criada “a cadeira de instrução primária (uma modalidade para o exercício docente) existente no Ateneu Provincial” (LUCIANO, 2001, p. 146).

A profissionalização do magistério foi gradativamente sendo pautada como elemento de desenvolvimento da Província, num debate que discutia sobre a regularidade da sua oferta, a sua importância para a formação da mocidade, os poucos habilitados, a insuficiência de candidatos, a escassez dos vencimentos e as nomeações sem realização de concursos. No último ano imperial, a solução ainda se arrastava, e, conforme traziam os documentos oficiais analisados por Luciano (2001, p. 174):

[...] a instrução apresentava um crescente índice de evasão escolar, agravado pelo baixo percentual de aprovação, atribuído ao magistério que não vinha correspondendo às expectativas do governo. Os docentes catarinenses do século XIX permaneceram sujeitos às intenções emanadas pela administração provincial, sob o domínio do poder executivo, do qual dependiam as decisões administrativas e pedagógicas. A Província dominava e controlava o trabalho docente sob a justificativa de civilização e progresso. O Presidente era quem administrava a instrução, obedecendo às normativas estabelecidas pela Assembléia Legislativa e atendendo à disposição do Ato Adicional que lhe conferiu essa prerrogativa. Podia, portanto, nomear interinos para ocupar vagas, demitir ou exonerar, conceder licenças, gratificações e aposentadorias.

Percebe-se que à medida que o progresso e a modernidade vão ganhando abrangência, era necessário que o Estado adotasse o ensino universal, para atender ao maior número de pessoas possível, sem distinção.

Os debates já existentes na última década imperial acerca da organização do ensino são impulsionados após a proclamação da república, assim, a organização do ensino começa a delinear a necessidade de haver espaços próprios para a instrução pública. Os primeiros passos em prol da educação pública alcançados nos primeiros anos da república deu-se “na organização das estruturas burocráticas de controle estatal” (VICENTINI, 2009, p. 37), na educação e também na construção de espaços específicos para o ensino, fundamentados não apenas em argumentos pedagógicos, mas também higienistas.

Concomitantemente, segundo Freitas e Bicas (2009), desenvolvia-se a ideia de uma sociedade laica, rompendo-se da Igreja, ao mesmo tempo, em que se desenvolviam as leituras de um Brasil que carecia ser curado, moralizado e escolarizado. Com isso, percebe-se a assunção por parte do Estado de ampliação das suas obrigações educacionais para com a

educação pública dos cidadãos, visto que, depositava-se uma esperança que seria através da educação que atingir-se-ia a tão almejada modernidade e “cura” do país.

Com essa concepção que buscava melhorias no sistema público de ensino,

[...] o estabelecimento da República no país é o marco para esta compreensão da formação do professor em que, os caminhos levam a pensar o papel do professor e sua formação como estratégica para a construção do projeto educacional nacional em desenvolvimento. A identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado. (SCHEIBE, 2008, p. 41-42).

Assim professores idealizados como “seres de luz” deveriam segundo o Regulamento da Instrução Pública em 1910⁶

[...] dar exemplo de moralidade e de polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela. Sacerdotes da religião do saber, tal como foram chamados [...] os mestres e mestras foram transformados em artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização, cabendo-lhes formar o caráter e semear o pão do espírito aos futuros cidadãos republicanos. O mestre faz a escola [...] é no seu exemplo moral que o aluno irá se espelhar. (AURAS, 2005, p. 230).

Não obstante essa afirmação, havia por outro lado, incertezas e baixo prestígio da profissão docente. Era muito mais econômico ao Estado dar continuidade ao modelo de professor adjunto, que para Vicentini (2009) nada mais era que, um aprendiz de professor, que ficava junto no dia a dia com um professor já formado, aprendendo as técnicas. E assim, evidencia-se que, para ser professor adjunto, o requisito era ter boa conduta moral e haver domínio do que se devia ensinar, o que possivelmente contribuiu para o reduzido número de matrículas em escolas normais.

Na sequência apresentamos aspectos fundamentais de duas reformas catarinenses que ocorreram nas primeiras décadas republicanas.

⁶ Segundo Holler e Souza (2022, p. 38), essa é “destacada nas fontes como a “primeira grande reforma” do período republicano, ficou reconhecida por muitos pelo nome do seu mentor intelectual: “Reforma Orestes Guimarães”. Derivada dessa intenção, o governador catarinense, Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, sanciona a Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, autorizando a reorganização da instrução pública no Estado e, ainda, fazendo uso das suas atribuições descritas nessa lei, delibera a reorganização da instrução pública primária do Estado, por meio do Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911, o qual se legitimou pelo Regulamento da Instrução Pública de 1911. Novamente, no ano de 1913, Vidal Ramos sanciona outra lei autorizando a revisão do Regulamento da Instrução Pública do Estado. A Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, permite a revisão do Regulamento da Instrução Pública de 1911, fruto da reforma de 1910, com a autorização de fazer as modificações que o poder executivo julgasse convenientes. Depois de quase oito meses, governador baixa o Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914”.

2.1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA NAS REFORMAS ORESTES GUIMARÃES E TRINDADE

No ano de 1911, durante a gestão do governador Vidal Ramos (1910-1914), foi assinado o decreto nº 597, de 8 de junho de 1911, em que nomeia o professor Orestes Guimarães, paulista, formado na escola de São Paulo, para organizar a instrução pública e desenvolver um sistema de ensino em Santa Catarina (FIORI, 1975).

O papel da educação em Santa Catarina era de formar os princípios básicos para instruir a população a aderir hábitos de higiene e nacionalismo, com finalidade de adequar-se aos moldes capitalistas que vinha tomando espaço e ainda assim, criar um sistema de ensino.

Essa inovação, dar-se-ia propondo um “novo jeito de ensinar e de aprender, pautado nos postulados do método intuitivo e das lições das coisas” (TEIVE, 2012, p. 387).

Intitulado como inspetor responsável pela *instrução pública* em Santa Catarina,

Orestes Guimarães acreditava que a reforma da instrução pública catarinense deveria ter como base o investimento na formação dos/as professores/as primários sob um novo método: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerado o símbolo da modernidade pedagógica. (AURAS, 2005, p. 94).

Esse método intuitivo buscava disseminar formas de ensinar pautadas nas lições das coisas, superando a visão de Pedagogia Tradicional que consistia na repetição e memorização dos conteúdos, com a finalidade de disciplinar e docilizar os corpos que se tinha até então (AURAS, 2005). Posteriormente, os professores formados utilizariam para com seus alunos, da educação primária os mesmos métodos, da mesma didática e metodologia, da “lição das coisas”, com manipulação de materiais em sala de aula e ao mesmo tempo atingir o objetivo que caberia a nova escola: “ordenar, controlar e civilizar as massas” (AURAS, 2005, p. 190). Os professores seriam os “seres da luz”, propagariam as ideias republicanas e ao mesmo tempo, educariam e civilizariam o “novo homem”.

Na reforma organizada por Orestes Guimarães buscou-se modificar a forma de ingresso na Escola Normal de Santa Catarina. Antes, facultativo, agora após a reforma, passou a ser de frequência obrigatória, e como Auras (2005) destaca em seu texto, a idade mínima para ingressar seria de 16 anos de idade, para assim, formar profissionais para atuarem nos espaços escolares.

Caberia aos professores formados pelas Escolas Normais, serem detentores do conhecimento e moldarem a sociedade e a aclamada modernidade republicana. É fundamental perceber que, se por um lado, os professores eram detentores do conhecimento, pedagógico e científico, por outro, o vocábulo que lhes são atribuídos estão em um campo semântico quase

religioso, é o que pode ser percebido no seguinte excerto: “[...] sacerdotes da religião do saber, guardiões da República, bandeirantes da instrução, arquitetos do porvir, alicerces da pátria” (AURAS, 2005, p. 189).

Sganderla (2007) mostra em sua dissertação o conjunto de disciplinas científicas que são introduzidas nos currículos de formação de professores em SC em diferentes momentos do século XIX. A autora destaca que em 1892, aconteceu a inclusão das disciplinas de Ciências Físicas e Naturais e Organização Política do Brasil.

Em 1911, com a Reforma Orestes Guimarães reorganiza-se a Escola Normal e as Escolas Complementares, introduzindo-se os estudos de pedagogia e de psicologia. A introdução dos conhecimentos científicos nos currículos de formação de professores, contribuiu com a consolidação de uma pedagogia científica “amparada na psicologia, sociologia e biologia” (DAROS, 2005; SILVA, 2005 apud SGANDERLA, 2007, p. 27).

De certa forma, temos uma construção curricular científica, mas, por outro lado, ainda havia a preocupação de que, além de formar os professores para que fossem capazes de através de suas aulas “civilizar” a população catarinense, a Reforma Orestes Guimarães se preocupou também em formar os professores de acordo com princípios de moralidade para que se portassem fora do ambiente escolar. Essa perspectiva pode ser visualizada não apenas nas exigências de moralidade, mas também na exigência de que as alunas da Escola Normal não se casassem, o que aproximava essa profissão a ideia de sacerdócio.

Percebe-se aqui que

[...] apesar do caráter laico da República e de toda a influência que o cientificismo passou a ter na formação de professores/as e na educação escolar em geral, o ideal de professora parecia continuar relacionado à pureza feminina e à perfeição moral, muito bem simbolizadas na figura da Virgem Maria. (AURAS, 2005, p. 239).

Nesse sentido, Orestes Guimarães na sua reforma educacional preocupou-se com modos de ser, de se portar socialmente, o que ia muito além da maneira adequada de vestir-se, de falar, “uma vez normalista, sempre normalista” (AURAS, 2005, p. 246). Devia ser,

[...] 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. 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 a sua mente e o seu corpo foi disciplinado para a não transgressão. (AURAS, 2005, p. 233).

A reforma de Orestes Guimarães permaneceu vigente até 1935, quando foi substituída pela denominada Reforma Trindade, conforme o Decreto nº 713, num contexto de profundas mudanças políticas no país, marcado pela Revolução de 30, que dava fim ao período denominado em nossa História de República Velha, marcada pela política do “café com leite”.

No âmbito educacional, esse novo período repercute um conjunto de debates acirrados, oriundos de diferentes vertentes, tradicionais, escolanovistas, higienistas, eugenistas, entre outros. Em meio a esses debates, a educação passava a se vincular gradativamente como um fator de desenvolvimento da nação, num país em crescente processo de industrialização. Foi um período marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, pela Reforma Francisco Campos e pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que colocavam em pauta a educação como direito e o protagonismo do Estado frente aos rumos da educação que se atrelavam aos destinos individuais e da nação e, subjacente às reformas em curso, o papel das elites condutoras.

Para ilustrar a complexidade daquele contexto, é importante não perder de vista, que Francisco Campos foi o primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja atuação como nos mostra Freitas e Biccás (2009), foi permeada por uma íntima relação com o autoritarismo.

[...] era um modernizador. [...] também fora autor de uma reforma de inspiração escolanovista em Minas Gerais. Era dono de convicções próximas ao radicalismo das camadas médias bem postadas financeiramente que exigiam moralidade pública e controle restritivo sobre a pauta política dos setores empobrecidos, especialmente para que tais sujeitos não perdessem de vista ‘o lugar que lhes cabia’. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65).

Ainda que de forma centralizada, a educação vai ganhando status na década de 1930 como um fator de desenvolvimento econômico do país, calcado nos ideais de nacionalismo e cientificismo.

Naquele contexto, “a preocupação com a educação pautou-se no entendimento de que era necessário implementar esforços governamentais específicos, direcionados, sobretudo, à classe trabalhadora, já que se fazia imperativo consolidar o processo de modernização nacional” (SCHWEITER, 2008, p. 30). Assim, através do trabalho e investimento árduo na educação que seria capaz de atingir os moldes modernos nacionais, e para tanto, precisou-se pensar novas estratégias de nacionalização do povo através da formação de professores e uniformização dos métodos pedagógicos.

A ênfase em novos métodos e em novos lócus de formação como os Institutos, estarão presentes em Santa Catarina na reforma Trindade, dirigida pelos professores Elpídio Barbosa, João dos Santos Areão e o professor Trindade.

Pode-se dizer que a reforma realizada em 1935 em Santa Catarina, também foi influenciada pela reforma de Lourenço Filho, realizada em 1931, em São Paulo, como nos mostra a autora Sganderla (2007), visto que, Lourenço Filho “transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico” (SGANDERLA, 2007, p. 28).

Essa foi uma das modificações trazidas pela Reforma Trindade, uma vez que as Escolas Normais também foram transformadas em institutos de educação. Essa reforma também criou o Departamento de Educação, por meio do qual, iniciou-se o processo de reformulação das diretrizes educacionais. Para Schweitzer (2008) a Reforma Trindade, embasou novas formas de ensinar, propagando ideias inovadoras, com uma educação ativa. Essa perspectiva também está presente na obra de Fiori (1975), destacando a criação de normas no regimento aos Institutos que formavam os professores.

Do ponto de vista das legislações nacionais, percebemos um avanço significativo na Constituição de 1934 “que apresentou pela primeira vez em nossa história um capítulo específico para a Educação, formalizando, deste modo, no âmbito federal, a possibilidade de criação de uma política educativa abrangente e articulada” (SCHWEITER, 2008, p. 33). Contudo, é importante não perder de vista, que as reformas no âmbito dos cursos de formação de professores em todos os estados brasileiros foram norteadas por determinações de cada estado, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal foi criada apenas posteriormente, com a Reforma Capanema em 1946.

A partir do momento em que o Estado toma para si a educação como papel fundamental, como meio de atingir a tão decantada modernização, o próprio Estado fundava setores administrativos para que a educação tivesse o destaque necessário e cumprisse seu papel.

Concomitantemente, de acordo com Fiori (1975) à medida que foi instituída a

Constituição de 1934 foi uma expressão de vida democrática [...] estabeleceu que caberia o Governo Federal, privativamente, traçar as diretrizes da educação em todo o país e, aos Estados foi atribuída a responsabilidade de organizar e manter seus sistemas educacionais em harmonia com as diretrizes gerais estabelecidas pela união. (FIORI, 1975, p. 144).

Percebe-se o movimento ainda que inicial, de traçar novos rumos educacionais para um país que era majoritariamente analfabeto. A reforma Trindade buscava enaltecer uma educação inovadora e que resgatasse os princípios da nacionalidade, visando superar a educação tradicional ainda hegemônica que estava imposta na sociedade, regida sob princípios laicos, educação gratuita, única e obrigatória.

Para Schweitzer (2008), a Reforma Trindade estava calcada em ideais de modernidade, laicidade, ensino público e ativo. Nesse sentido ressaltava-se a necessidade de homogeneização da educação para que através desta, fossem alcançados os objetivos de modernização do Estado Catarinense, nos moldes de outros estados já considerados modernos, como Rio de Janeiro e São Paulo. Era através da instituição escolar que o Estado teria controle do processo de aprendizagem e conseguiria incutir suas “ideias centralizadoras e autoritárias”

(SCHWEITZER, 2008, p. 60). Na sequência, ampliamos o diálogo sobre esses temas, apresentando as teses e dissertações selecionadas na revisão.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Conforme nos ensina Evangelista (2019, p. 02), “por pensarmos na esteira de outros, a possibilidade de conhecer o legado do pensamento humano e compreender sua construção histórica e coletiva está posta”. Cientes dessa importância, buscamos conhecer as produções acadêmicas que estudam a formação de professores no contexto republicano em Santa Catarina, voltando-nos, em especial, aos trabalhos que dialogam com o período histórico e/ou tema objeto de estudo dessa pesquisa.

Dada a abrangência do período histórico e as múltiplas possibilidades de abordagem que cercam as reformas educacionais, o refinamento das buscas não foi fácil. O recorte visou identificar trabalhos que contemplassem impactos das reformas Orestes Guimarães (1911-1935) e Trindade, de 1935, até 1938, ano em que ele foi deposto da função de Diretor da Instrução Pública do Estado. Inicialmente contemplamos os seguintes descritores: Escola Normal em Santa Catarina; Reforma Orestes Guimarães; Reforma Trindade e Pedagogia Moderna em Santa Catarina.

Para esse percurso, foram percorridos alguns caminhos complementares, entre eles, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC⁷, o Repositório Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e a base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, de modo a identificar as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades públicas de Santa Catarina.

Dentre as produções selecionadas nesta revisão que dialogam mais diretamente com o período e o objeto de estudo, destacamos as seguintes dissertações e teses: *Por uma Psicossociologia 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 a 1940* (DANIEL, 2003); *Nacionalização Autoritarismo e Educação - Inspetores e professores nas escolas catarinenses – 1930-1940* (PEREIRA, 2004); *Semanas Educacionais – a arquitetura do poder sob a celebração da didática* (BOMBASSARO, 2006); *Criação e ação do Departamento de Educação em Santa Catarina no período de 1935 a 1942: a educação*

⁷ O Repositório disponibiliza as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação daquela Universidade, bem como, reúne importantes documentos digitalizados da história da Educação brasileira e catarinense.

no período Vargas (SCHWEITZER, 2008); *As lições das séries fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)* (PROCHNOW, 2009); “*Só continuei no magistério por amor, vocação*”: “*ser*” professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940) (SCHÜEROFF, 2009); “*O sacerdócio sublime do*”: o Colégio Aurora de Caçador (1928-1938) (TRIDAPALLI, 2009); *Fé; trabalho e amor à pátria: os livros da Série Fontes construindo brasileiros no Estado Novo - 1937 – 1945* (SOUZA, 2010); *A educação católica no ensino público em Santa Catarina: discursos e acordos entre os poderes religioso e laico (1930-1937)* (NASCIMENTO, 2010); *O ensino de psicologia na Escola Normal em Santa Catarina* (SGANDERLA, 2015); *Representações do Departamento de Educação sobre a escola nova e o habitus pedagógico dos professores dos grupos escolares catarinenses (1935-1946)* (ROSSO, 2019).

Na pesquisa de Daniel (2003), a autora analisa as reformas ocorridas nas décadas de 1930 e 1940, sinalizando para a crescente preocupação com os fundamentos científicos da Pedagogia aliados a um projeto de nacionalização, sendo o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis um locus importante de divulgação das principais ideias pedagógicas. Nesse sentido, focaliza o programa das disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia Educacional presentes no currículo, cujos conteúdos previam aspectos sobre a família, a religião, a igreja, entre outros aspectos ligados às instituições.

A pesquisa de Sganderla (2015), também apresenta contribuições nesse sentido, analisando os conteúdos programáticos de Psicologia nos cursos da Escola Normal e as suas aproximações com as discussões realizadas em São Paulo fundamentados no ideário escolanovista e republicano. Conclui que os conhecimentos da Psicologia, aliados ao de outras disciplinas, “serviram para a conformação moral e cívica do futuro professor” (SGANDERLA, 2015, p. 10). Destaca também a relação da Igreja com o Estado, a sua aliança nesse projeto de nacionalização,

[...] um cristão que se mantivesse obediente ao Estado e à Igreja. A aliança entre esses poderes se deu pelas relações estreitas entre o governador interino Nereu Ramos e o arcebispo metropolitano de Florianópolis, Dom Joaquim Domingues de Oliveira. As iniciativas do Estado e da Igreja para conformação do cidadão ao trabalho, à vida urbana e à valorização da nacionalidade também encontraram respaldo na ciência. Em Santa Catarina, a questão da nacionalização foi assumida pelo governo estadual e os professores foram os aliados na implementação dessas políticas, sendo sua formação e capacitação essenciais para que eles auxiliassem, como um braço do Estado, na conformação das questões trazidas com a imigração (outra língua, costumes, hábitos, religião). (SGANDERLA, 2015, p. 102-103).

A ênfase no contexto de nacionalização também está presente na pesquisa de Pereira (2004), a qual focaliza a preocupação com o estrangeiro frente a cultura nacional, os heróis, os símbolos. Nesse sentido, a escola, e, sobretudo, a ação dos inspetores, seus discursos

doutrinários e dogmáticos, teriam sido importantes elementos no “processo de abasileiramento do estrangeiro” (PEREIRA, 2004, p. 200).

Bombassaro (2006) analisa os discursos dos intelectuais catarinenses, especialmente os que dirigiam o Departamento de Educação e foram responsáveis pela criação das Semanas Educacionais realizadas entre 1936 e 1945. Neste evento que se tornou periódico, falavam da necessidade de substituir a escola tradicional por uma escola moderna e renovada e divulgar os novos parâmetros. Destaca nos discursos a ênfase em uma escola ativa, “como novo modelo pedagógico, que estaria sendo implementado em Santa Catarina, por meio da divulgação do Departamento de Educação” (BOMBASSARO, 2006, p. 17). A autora mostra que as Semanas Educacionais funcionavam como um importante espaço de formação edoutrinação docente, atuando em torno dos dois pontos mais importantes da agenda da política catarinense: “a modernização do sistema de ensino e a campanha de nacionalização, divulgando o uso da língua portuguesa” (BOMBASSARO, 2006, p. 18).

Bombassaro (2006) assinala ainda, os temas mais recorrentes nestas Semanas: “1. Escola Ativa 2. Língua Vernácula, 3. Agricultura, 4. Clubes Agrícolas, 5. Escrituração do boletim de movimento, 6. Ata de Exame, 7. Jornais Escolares, 8. Legislação Escolar, 9. Bibliotecas Escolares, 10. Ensino Religioso” (BOMBASSARO, 2006, p. 55-56). A escola ativa, tema mais recorrente era identificada como a escola para preparar homens dignos, laboriosos, eficazes e autônomo.

Prochnow (2009) analisa os livros de leitura utilizados nas escolas catarinenses a partir da reforma Orestes Guimarães. Este, sendo reconhecido pela autora como porta-voz da pedagogia moderna, sendo o método intuitivo o ícone dessa modernidade. A autora considera que a série graduada de Francisco Viana, escolhida inicialmente por Orestes, assumia o pressuposto da instituição do ensino laico nas escolas públicas, o qual considera um fio condutor da referida reforma. Sua hipótese, é a de que a Série Fontes, adotada por Henrique Fontes, substituto de Orestes Guimarães, promoveu ajustes ou desvios frente as recomendações oficiais no que se refere à laicidade na educação pública. Conclui que “o ensino oficial, instituído como laico, foi, pela Série Fontes, mais além dos saberes cívicos científicos [...] adicionou religiosidade em sua obra” (PROCHNOW, 2009, p. 137).

A Série Fontes também foi pesquisada por Souza (2010), o autor analisa o projeto de Educação do Estado Novo, a partir daqueles livros didáticos organizados pelo professor Henrique da Silva Fontes e distribuídos em Santa Catarina. Analisa que “a instituição do Estado laico não foi suficiente para desassociar os princípios católicos da cultura nacional [...] conjuntura que permitia que fosse possível a inclusão dos princípios cristãos católicos nas lições” (SOUZA, 2010, p. 155).

O autor analisa que tais princípios eram formadores de uma mentalidade por meio da educação, “mesmo em uma época que se defendia uma escola nova, uma escolarização não vinculada à fé” (SOUZA, 2010, p. 155). Além das fontes documentais, o autor também realiza a sua pesquisa com base na história oral, entrevistando imigrantes que viveram aquele período de nacionalização. Nesse sentido, outro aspecto da formação de uma mentalidade, voltava-se para o trabalho. “[...] independente da origem étnica das famílias, fossem européias ou nativas, para assim constituir uma sociedade com grande oferta de mão de obra sem significativas contestações das condições e das perspectivas de trabalho” (SOUZA, 2010, p. 156).

Considerando também a pesquisa oral, Schüeroff (2009), discute as concepções de professores nas políticas de formação de professores nas primeiras décadas do século XX, considerando o prescrito e o vivido por quatro professoras. Recupera alguns aspectos presentes nas duas principais reformas catarinenses do início do século, o sentido de missão presente na concepção de professor. Dos relatos das professoras, a autora destaca a situação de escassez de materiais, que era incompatível com o discurso da escola nova; a presença da Cartilha Popular Fontes, das canções cívico-patrióticas e demais canções, autonomia das professoras no desenvolvimento dos próprios métodos em sala de aula.

A autora sinaliza, que houve uma interiorização dos discursos que colocavam as professoras como missionárias, dotadas de vocação e que tais discursos enalteciam e romantizavam “a profissão docente, mas ao mesmo tempo encobriam dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar pelas professoras” (SCHÜEROFF, 2009, p. 115) Por fim, conclui, “os professores, nem sempre, eram propagadores e representantes da modernidade pretendida pelo Estado” (idem, p. 115).

O tema da vocação e amor à profissão também é abordado por Tridapalli (2009). A autora acompanha a história da Escola Normal de Caçador, evidenciando a presença do método intuitivo tido como um ideal moderno no início do século XX, e, posteriormente, a presença das influências escolanovistas. Destaca também as alterações introduzidas a partir da reforma Trindade, tais como: duração do curso, distribuição dos alunos por faixa etária, profissionalização do magistério, novas ciências nos Cursos Normais. “Nessa direção, uma nova forma de educação significava empregar todas as descobertas diretamente na prática pedagógica. Estabeleceu-se, então, a tríade: bio-psico-social (CUNHA, apud TRIDAPALLI, 2009, p. 88).

Schweitzer (2008), analisa o processo de criação do Departamento de Educação em Santa Catarina, analisando o contexto nacional e regional. Destaca nesse período o movimento de renovação da religião católica no Brasil, destacando a atuação do Centro D. Vital, por meio do Movimento Ação Católica e pela revista A Ordem. Demonstra em seu trabalho como a

Igreja se articulou ao discurso da ciência e da técnica. Destaca, por fim, a ambiguidade do projeto educacional daquele período, que se pretendia renovador, mas mantinha fortemente a prática da inspeção escolar sobre os professores e ações educativas.

Rosso (2019) também estuda a preocupação com o modo de ser docente idealizado na reforma Trindade. Nesta pesquisa também encontramos importante histórico da reforma Trindade, sendo possível perceber mais claramente que não se trata de um período homogêneo de 1935, do decreto que a institui até o ano de 1946, período em que ocorrem outras reformas, especialmente num movimento de adequação à política nacional oriunda da Reforma Capanema, com a Lei Orgânica do Ensino Normal. O objetivo central é compreender as representações da Escola Nova na constituição de um novo *habitus* pedagógico mediante a criação do Departamento de Educação, instituído pela reforma Trindade em 1935.

A autora defende que é esta reforma que institui os preceitos da Escola Nova nas escolas de formação de professores em Santa Catarina. Dentre estes preceitos destaca a formação integral da criança e métodos mais ativos de aprender. A autora destaca ainda estatísticas do crescimento de matrículas no período de 1925 a 1935, ao que Lourenço Filho atribuiu “à institucionalização do Decreto-lei nº 301, de 24 de fevereiro de 1935⁸, somada à abertura de novas escolas e outras medidas” (ROSSO, 2019, p. 67-68).

Outro aspecto importante trazido pela autora, é o de que a Reforma promovida pelo por Luiz Trindade estava em consonância com as orientações das Conferências organizadas pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Assim, considera a autora, “o Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935 [...] consolidou os princípios da pedagogia da Escola Nova no aparelho administrativo e estrutura de formação do professorado catarinense, tanto em nível de forma quando de conteúdo” (ROSSO, 2019, p. 75).

Convém destacar que a autora sinaliza que o reformador foi destituído do seu cargo em 1938, visto que, “à época, sua grande influência no meio político e educacional não agradava a todos os representantes do governo, entre eles o interventor federal Nereu Ramos [...]” (ROSSO, 2019, p. 89).

Por fim, um estudo também valioso é o de Nascimento (2010), o qual nos mostra a complexidade dos debates daquele período. Analisa os discursos e acordos entre a esfera religiosa e laica no âmbito da educação católica em Santa Catarina. Analisa discursos de mobilização nas colunas do Jornal O Apóstolo, como a coluna “O ensino religioso” e correspondências trocadas entre D. Joaquim e os partidos e representantes políticos. Evidencia

⁸ Esse decreto “fixou a obrigatoriedade escolar para crianças em idade entre 08 e 14 anos de idade, permanecendo vigente essa faixa etária até a implementação do Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que alterou a destinação do ensino primário a crianças de sete a 12 anos, remetendo a obrigatoriedade deste ensino ao exposto pela Constituição Federal de 1946” (ROSSO, 2019, p. 67-68).

como foi se constituindo o binômio Deus e Pátria inseridos nas escolas e a perspectiva de mobilização das famílias como educadoras. “Quem dá o pão, dá o ensino! Essa frase exemplifica a forma de educar defendida por D. Joaquim e define o valor dirigido e o peso que era revertido à organização familiar na formação das crianças e dos adolescentes” (NASCIMENTO, 2010, p. 83).

Na sequência, apresentamos alguns documentos relativos às duas reformas referidas anteriormente, com o intuito de percebermos se os ideais de formação de professores disseminados nas duas reformas, pautadas em princípios modernos e republicanos caminham rumo a uma educação laica e secular.

3 APROXIMAÇÕES ÀS FONTES PRIMÁRIAS

No âmbito das análises documentais, consideramos como importante opção metodológica o uso de fontes primárias, o que nos permite um olhar direcionado sobre o objeto de estudo, além de “encontrarmos dados que expressem informações do período estudado em diferentes aspectos: político, econômico e social” (BRANDÃO, 2007, p. 131).

Considerando a importância das fontes primárias para o campo da História da Educação, realizamos um levantamento destas por meio do repositório institucional da UFSC, o qual permite o acesso virtual a importantes documentos. Tais fontes nos ajudam na compreensão e aprofundamento do tema em estudo, entendendo que “o documento constitui, assim, nosso ponto de partida para conhecermos melhor a nossa história e nos permitir novos olhares, novas interpretações e análises do passado” (BRANDÃO, 2007, p. 135).

Em concordância com Melo (2010), compreendemos que toda fonte histórica carrega consigo uma tradição, que possui uma intencionalidade de comunicar uma informação para o presente e para o futuro, bem como a seleção, que não é algo arbitrário.

Outro aspecto importante, diz respeito ao olhar do pesquisador, dos problemas que coloca do presente para o passado e, nesse sentido, buscamos nos assegurar em fontes históricas para, questionar o presente, “entender problemas e interrogações postos no ‘agora’ é importante para o pesquisador na medida em que este passado contém muitos dos elementos constitutivos da realidade contemporânea” (NORONHA apud BRANDÃO, 2007, p. 132). O tema desse artigo ganha relevância, sobretudo, quando olhamos para o nosso contexto atual, de reafirmação de um conservadorismo em várias esferas da sociedade e, sobretudo, no âmbito das escolas, explicitado em muitas situações, desde o uso do espaço da sala de aula, cujo caráter secular é por vezes ignorado, com a presença de objetos religiosos, ou práticas cotidianas de rezas, de

orações às vezes chamadas de universais ou na disputa curricular entre a ciência e o criacionismo.

Perseguindo a nossa hipótese deste trabalho, de que a modernização proposta nas Reformas educacionais não foi acompanhada dos princípios laicos e seculares, buscamos aporte em fontes documentais, especialmente ligadas à reforma Trindade.

Para a leitura e apreensão das fontes, consideramos o que Cardoso e Vainfas (1997) indicam acerca de dois aspectos na análise de conteúdo, a categorização e a contagem frequencial. Esses são pontos de partida, utilizados para uma aproximação analítica das fontes selecionadas, o que instigou atenção à qualidade e quantidade de palavras ou frases presentes nos documentos.

Buscou-se evidenciar e problematizar, como os autores Cardoso e Vainfas (1997) nos dizem sobre a ocorrência das palavras e também o significado semântico que esse conjunto de palavras aborda, observando qual o significado das mesmas. Assim, buscou-se analisar as fontes tendo como referência de análises, os sentidos, as significações, as disputas. Observou-se indicativos que remetessem a discursos religiosos, aos vocábulos e incidências.

Para o levantamento de fontes primárias utilizamos a base de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina por meio do qual foi possível acessar documentos da seguinte natureza: Decretos Oficiais, Regulamentos, Relatórios, Mensagens, Circulares, os quais apresentamos a seguir.

Dentre os documentos encontrados, selecionamos alguns que são relativos ao período da Reforma Trindade, visando um exercício de análise de fontes primárias, buscando compreender se a modernidade, laicidade e a secularização caminhavam juntas na referida reforma. Apresentamos aqui os seguintes documentos: Decreto nº 713, de 1935. Documento no qual o coronel Aristiliano Ramos, interventor Federal no Estado de Santa Catarina, dispõe sobre normas para regerem os Institutos voltados à “formação do professorado, para aplicação dos novos métodos de ensino” (DECRETO, 1935, p. 161) e o documento intitulado Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo governador Nêreu de Oliveira Ramos (1936), documento este em que o Governador presta conta dos negócios públicos do seu primeiro ano de governo e sugere “providências de ordem legislativa que se me afiguram necessárias aos interesses da coletividade” (MENSAGEM, 1936, p. 5).

O Decreto nº 713, de 1935 inaugura uma reforma que dá nova organização à formação de Professores, criando na nova estrutura, os Institutos de Ensino e outras estruturas para a implementação do novo sistema e modelo de ensino.

Logo no início do documento quando é escrito em seu primeiro artigo “Santa Catarina manterá um sistema educacional público gratuito abrangendo o ensino pré-primário, fundamental comum, supletivo e vocacional”, permite-nos questionar o significado da ausência do termo laico. Essa ausência sobre a indicação da laicidade liga-se também à preocupação com a secularização, que parece distante da ideia de sistema vocacional, pois, não é um termo despretensioso. Vocacional consiste em ser “relativo à vocação, à tendência natural que direciona alguém para uma profissão determinada” (VOCACIONAL, 2023). Causa-nos intriga pensar o quanto era naturalizado o ser educador, professor ou melhor, professora naquela época, uma vez que era outorgado ao ser professora as mulheres, por possuírem a doçura, aos cuidados morais, as vestimentas e demais características que o ser professor demandava.

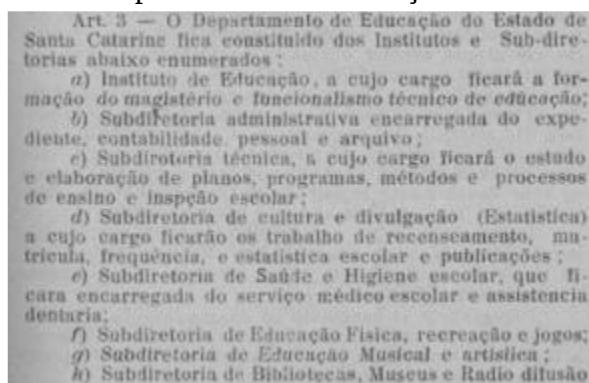
Além disso, cabia aos diretores dos Institutos de Educação *admoestar* os alunos em que apresentassem mau comportamento, no intuito de prepará-los para a boa moral e comportamentos para dentro e para o ambiente fora do Instituto de educação. Considerando que o termo *admoestar* se presta a um conjunto de significados, o seu alcance fica impreciso.

Percebemos ainda que o documento apresenta que ao fim do Curso Normal, os formandos recebiam um diploma em que está descrito “prometo cumprir fielmente as leis da República e do Estado, bem como consagrar-me à formação de cidadãos úteis à Pátria e à humanidade”. Para tanto, ao analisar o discurso escrito e seu significado, buscamos o significado de fielmente, onde temos por definição “de maneira fiel; em que há fidelidade: devotava fielmente sua vida a Deus” (FIELMENTE, 2023) e também da palavra *consagrar-me*, em que encontramos “Dedicar a Deus: consagrar uma pessoa; consagrar a igreja ao Senhor; consagrar-se na fé” (CONSAGRAR, 2023). Sendo assim, os recém-formados pelo Instituto de Educação, deveriam doar-se à vida de professor(a), seguindo os moldes instaurados na República, propagando os ideais republicanos e preocupar-se com a formação humana de seus alunos.

O referido Decreto informa que o sistema educacional constituirá um aparelho autônomo, o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, cuja estrutura é composta pelos Institutos e pelas Subdiretorias. Ao Instituto de Educação “a cujo cargo ficará a formação do magistério e funcionalismo técnico de Educação” (DECRETO, 1935, p. 161). Importante perceber que a formação no Instituto dar-se-á nas cidades maiores, ao passo que para as zonas rurais, o documento informa que “as atuais Escolas complementares passam a ser denominadas Escolas Normais Primárias, com o fim de prepararem professores para as zonas rurais” (DECRETO, 1935, p. 162).

São anunciadas 8 Subdiretorias, como pode ser visto no recorte do documento abaixo:

Figura 1 – Estrutura do Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina



Fonte: Decreto (1935, p. 162).

Algumas Subdiretorias chamam atenção. Sob a técnica, ficava a cargo os métodos e processos de ensino e também a inspeção escolar, mecanismo de controle presente ao longo do período imperial e que não foi deixado de lado, ao contrário, parece ter sido intensificado. Percebe-se, com isso, o quanto era necessário e importante controlar todo o trabalho do “professorado”, uma vez que, era de seu cunho, fiscalizar e orientar para que as boas condutas aconteçam dentro dos Institutos Escolares.

Outra Subdiretoria que dá indícios de centralização e controle é a de cultura e divulgação, entendida como a Estatística, que assumirá lugar importante no Estado e no projeto de nacionalização.

A cargo da subdiretoria de Saúde e Higiene Escolar ficava o serviço médico escolar e assistência dentária. A sua existência vai ao encontro da perspectiva de modernização perseguida nas primeiras décadas do século XX, quando o analfabetismo, o homem rural e a pobreza são colocados como categorias explicativas do atraso do desenvolvimento do Brasil. Compreendemos que tais Subsecretarias carecem de pesquisas específicas sobre os seus alcances.

As três últimas Subsecretarias indicadas no documento (de Educação Física, recreação e jogos; de Educação Musical e artística; de Bibliotecas, Museus e Rádio difusão), remetem ao contexto de formação de um ideal de nação, de corpos fortes e disciplinados, de músicas e propagandas, que ocuparam importante papel social na criação de heróis nacionais.

Outro aspecto interessante a ser observado no Decreto de 1935, é no quesito formação dos professores, onde percebemos a divisão dos Grupos de Escolas Normais entre turmas masculinas e turmas femininas, na qual nesta última, somente professoras poderiam ministrar as aulas. Ao final, o que deveria constar em cada diploma, depois que fosse concluído o Curso Normal Superior Vocacional, no qual circunscreve-se: **“Prometo cumprir as leis da República e do Estado, bem como consagrar-me á formação de cidadãos uteis á Pátria e á humanidade”** (DECRETO, 1935, p. 172, grifos no original).

Conforme o Estado toma para si responsabilidade da educação pública, a frequência escolar vai se tornando obrigatória. O aumento dos números de estabelecimentos voltados a aqueles que *sentem vocação para o magistério* (MENSAGEM, 1936), as matrículas e frequências são resultados do movimento em prol de uma sólida formação de professores, além de uma organização dos conteúdos abordados durante o curso de formação de professores na escola Normal Superior Vocacional.

Ao atentar-nos ao documento Mensagem, de 1936, encontramos registros de progresso educacional, onde é apresentado à Assembleia Legislativa os números crescentes de matrículas e a preocupação em formar professores e diminuir a classe dos provisórios⁷, cujo preparo por via de regra é insuficiente (MENSAGEM, 1936, p. 24).

O clima de entusiasmo pode ser observado neste recorte da Mensagem de 1936:

Figura 2 – Matrícula e frequência escolares em 1935

As administrações municipais, de 1930 para cá, começaram também de dar maior atenção ao problema.
O ensino particular, por seu turno, continuou a progredir.
Foram as constantes do quadro abaixo a matrícula e frequência escolares em 1935:

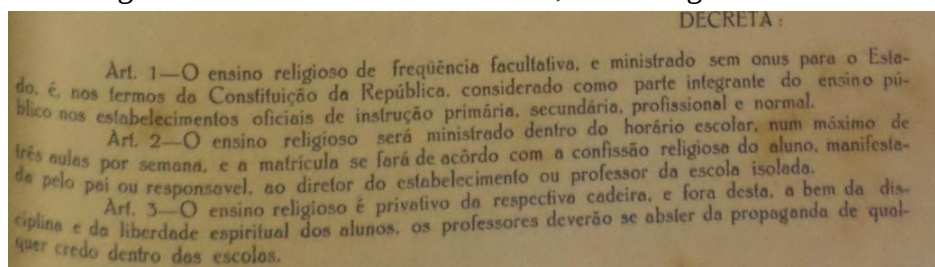
	Matrícula	Frequência
818 escolas isoladas estaduais	45.621	33.957
564 escolas municipais	23.164	17.369
610 escolas particulares fiscalizadas e subvencionadas	25.200	20.824
49 grupos escolares	13.056	9.889
41 escolas normais primárias	1.770	1.420
SOMA	108.811	83.459

Calculada a população de 7 a 14 anos em 132.000 crianças, teremos a animadora percentagem de 82,4 % de matrícula escolar, o que expressa nitidamente o empenho patriótico com que vimos procurando criar aquelas fortes correntes internas de sentimentos e de idéas, que ligam os nossos destinos e que, segundo Manuel Bomfim, têm por base a escola primária.

Fonte: Mensagem (1936, p. 15).

No que diz respeito ao ensino da disciplina Ensino Religioso, o Governador recupera na Mensagem o Decreto nº 64, de 9 de agosto de 1935, o qual trata dos dispositivos sobre ensino nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Diz a referida legislação:

Figura 3 – Excerto do Decreto nº 64, de 9 de agosto de 1935



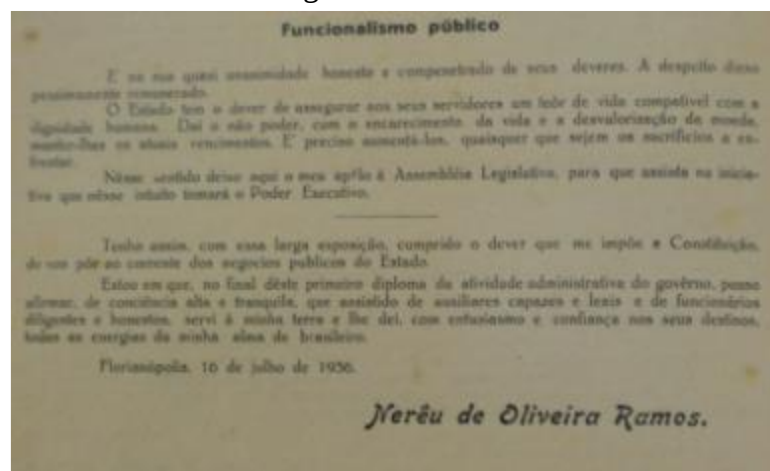
Fonte: Mensagem (1936, p. 25).

Na sequência, lê-se que o ensino religioso será ministrado de acordo com a religião do aluno, ou conforme os pais ou responsáveis informarem no momento da matrícula. Por outra via, percebemos que no artigo 5º, “aos ministros de qualquer religião que o requererem por escrito ou verbalmente será em qualquer tempo fornecida a lista dos alunos matriculados ou frequentes no ensino de que fazia este decreto” (MENSAGEM, 1936, p. 26) ainda identificando neste artigo o firme apoio entre as duas instituições, escolares e religiosas, na tentativa que cabia a escola moralizar a sociedade, perspectiva que persiste ainda hoje. Outro aspecto relacionado ao ensino religioso, diz respeito à observância de que nenhum compêndio seria adotado na cadeira de religião sem ter sido previamente autorizada pela autoridade religiosa competente.

Trata-se de um documento riquíssimo, que tem um forte apelo de legitimidade e informação de sucesso. Apresenta todas as ações realizadas ligadas a cada uma das Subdiretorias criadas em 1935, dando uma ideia de coesão e consistência daquela reforma em curso.

O Governador finaliza o documento com um forte apelo ao legislativo, mencionando a necessidade de assegurar aos servidores públicos condições compatíveis com a dignidade humana, como percebe-se no trecho do documento abaixo:

Figura 4 – Excerto



Fonte: Mensagem (1936, p. 88).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando inicialmente o arcabouço histórico referenciado neste trabalho, utilizado como narrativa explicativa de muitos fatos corriqueiros atualmente, e também explorando alguns dos fatores históricos determinantes na formação de professores durante a história e que se estende até dias de hoje, questiona-se ainda se realmente o discurso propagado durante as reformas, lei, decretos e documentos foram realmente eficazes na prática diária dos novos dias da República.

Considerando as duas principais reformas educacionais voltadas à formação de professores que aconteceram em Santa Catarina, possuindo a primeira, um caráter inovador, no calor do sentimento republicano, da criação dos Grupos escolares, de disseminação do método intuitivo, conduzida por um discurso até romantizado/idealizado sobre a docência, com a premissa de que seria através da educação e formação de professores que realmente iríamos atingir o almejado. A segunda, com estruturação de um aparelho burocratizado, com a criação de regimentos, com Departamentos e Subdiretorias, traz no seu bojo o ideal de uma pedagogia científica, portanto, de um passo importante para a profissionalização da docência.

Ademais, ao considerar o contexto histórico analisado, percebemos o avanço histórico que ocorreu nas políticas de formação de professores, considerando as discontinuidades no projeto de escolarização e de formação de professores. Concomitantemente, com este processo em andamento percebe-se as distintas organizações, ações, medidas e políticas que corroboraram para a criação de uma sociedade nova. E assim, reconhecemos o indispensável

papel que a instituição religiosa teve no desenrolar do processo histórico, e também nas alianças e disputas que culminaram num modo de ser docente, que não necessariamente está explicitado no currículo de formação.

Em contraponto, passados quase um século do esforço da gradual separação (ou não) do religioso e do Estado, nos questionamos até que ponto há realmente essa separação? Ainda no período analisado houve embates significativos de separação de ambos os lados, que na prática, foram sendo lentamente sentidos e/ou implementados. Contudo, foram processos históricos transformadores e não lineares.

Processos não lineares e definitivos, mas em constante luta, disputa e modificações, visto que, presenciamos ainda nos dias atuais reflexos dessas questões históricas de laicidade e secularidade evidentes, traduzidos em muito embates no espaço escolar, em práticas arraigadas e permanências curriculares. Enquanto educadores, devemos perceber a importância de atuar em uma escola laica, com processos seculares, que o Estado deve oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade a todas as crianças e adolescentes em idade escolar e não permitir que questões de cunho religioso influenciem neste processo, impedindo que tenhamos uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, p. 154-166, Jan./Jun. 2018.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Uma vez normalista, sempre normalista**. A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (escola normal catarinense 1911-1935). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

AZEVEDO, Fernanda Vicente de. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). Florianópolis: PPGE, UFSC, 2012.

Biblioteca Universitária. **Tutorial de referência bibliográfica e citação**. 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/170326>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<https://acesse.one/piGE8>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais**: a arquitetura do poder sob a celebração didática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://l1nq.com/3PWWH>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 282-299, maio/ago. 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História: ensaios sobre teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONSAGRAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/consagrar/#:~:text=Tornar%20dur%C3%A1vel%3A%20consagrar%20a%20lembra%C3%A7%C3%A3o,que%20o%20uso%20consagrou>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS. **Constituições 1824**. Volume I. 3ª edição. Brasília, 2012. Biblioteca do Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FIELMENTE. In DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fielmente/>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis, 1975.

MELO, Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 13-34.

LAGE, Ana Cristina P. **Padroado 1**. In: GLOSSÁRIO, Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/padroado-1>>. Acesso em: 20 maio 2023.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e Expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836 - 1889**. Campinas - SC Universidade Federal de Campinas - Faculdade de Educação. 2001.

MEIRINHO, Jali. **A República em Santa Catarina de 1889 a 1900**. Florianópolis: Ed. da UFSC, Ed. Lunardelli, 1982.

MENDES, Aline Ayres. **Formação da Província de Santa Catarina: O papel moralizador da igreja católica (1830 - 1881)**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. 2001.

NASCIMENTO, Divino Flávio de Souza. **A educação católica no ensino público em Santa Catarina: discursos e acordos entre os poderes religioso e laico (1930-1937)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

Padroado in HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/padroado-1>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - Autoritarismo e Educação: inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2004. Disponível: <<https://l1nq.com/HNJjz>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PROCHNOW, Denise de Paulo Martins. **As lições da série fontes no contexto da reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina 1911 - 1935**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://encr.pw/n0whd>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

RAMOS, Aristiliano: Oliveira, Plácido Olímpio de. **Decreto 713 de 1935 SC**. Repositório da UFSC. Disponível em: <<https://encr.pw/bdrjN>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

RAMOS, Nereu. **Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado, 1936, SC**. Repositório UFSC, 1936. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

RESENDE, Fernanda Mendes; SOUZA, Rita de Cássia. **Relações entre método intuitivo e Escola Nova em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_e3c4896e8f45597896551d9a29c973c8.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

ROSSO, Graziela Pavei Peruch. **Representações do departamento de educação sobre a escola nova e o habitus pedagógico dos professores dos grupos escolares catarinenses (1935 - 1946)**. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://l1nq.com/OkvtJ>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SERPA, Élio Catalício. **Igreja e Poder em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHUEROFF, Dilce. **“Só continuei no magistério por amor, vocação”**: “ser” professora de rede pública do ensino primário catarinense. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://encr.pw/suVyr>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://encr.pw/opCRG>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Andreia Maria W. de; AGUIAR, Leticia Carneiro. **A formação dos profissionais da educação em Santa Catarina**: o curso normal em debate. Unisul. 2009. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/34.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, João Fernando Silva de Souza. **Trabalho e amor à pátria**: os livros da série fontes construindo brasileiros no estado novo - 1937 - 1945. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://encr.pw/dQEWT>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCHWEITZER, Josiane. **Criação e ação do departamento de educação em Santa Catarina no período de 1935 a 1942**: a educação no período Vargas. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91958/258008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. In situ et de visu: a formação de professores/as em Santa Catarina na vigência da reforma Orestes Guimarães (1911-1930). **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 383-400, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1789>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Apropriações da Reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da escola Normal Catarinense (1911-1935). In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em educação da região Sul - ANPED SUL**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. v. 1. p. 1-21.

TRIDAPALLI, Ana Laura. **“O sacerdócio sublime do magistério”**: o colégio aurora de caçador (1928-1938). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis: 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93222>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Acesso em: 29 jun. 2023.

VOCACIONAL. In DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/vocacional/>>. Acesso em: 03 jul. 2023.