



Conteúdos e formas de educar a infância catarinense (1910-1935): programas de ensino, métodos, obras didáticas e código disciplinar

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller¹ e Gizele de Souza²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Rua das Missões, 100, 89051-000, Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

²Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: solange.hoeller@edu.br

RESUMO. O objetivo deste estudo foi analisar conteúdos e formas para educar a infância catarinense que frequentava as escolas públicas primárias – grupos escolares e escolas isoladas – entre os anos de 1910 e 1935, tomando como elementos os programas de ensino, o código disciplinar, as obras didáticas e a indicação do método analítico de leitura e escrita. Dentre as fontes, destacam-se o Programa de ensino das escolas públicas dos anos de 1911/1914, o Regimento Interno dos grupos escolares, os Regulamentos da Instrução Pública de 1911/1914, documentos de legislação, relatórios de dirigentes políticos e educacionais. A metodologia procurou responder às seguintes perguntas: Que elementos materiais e simbólicos compareciam para a educabilidade da infância? Como pensar a multiplicidade de infâncias que habitavam o tempo e o espaço da escola primária?

Palavras-chaves: infância, ensino primário, Santa Catarina.

Contents and forms of educating Santa Catarina children (1910-1935): educational programs, methods, didactic works and disciplinary codes

ABSTRACT. This study aimed to analyze contents and forms of educating Santa Catarina children who attended public primary schools – school groups and isolated schools, between 1910 and 1935, using as elements the teaching programs, disciplinary codes, didactic texts and the indications of analytic methods for reading and writing. The sources include: the teaching program used in public schools from 1911 to 1914, the bylaws for school groups, regulations of public instruction for the period 1911-1914, legislative documents and reports from political and educational directors. The methodology sought to respond the questions: What material and symbolic elements appear concerning the education of children? How can we consider the multiplicity of childhoods that inhabited the time and space of primary schools?

Keywords: infancy, primary education, Santa Catarina.

Contenidos y formas de educar a los niños de Santa Catarina (1910-1935): programas de enseñanza, métodos, obras didácticas y código disciplinario

RESUMEN. El objetivo de este estudio fue analizar los contenidos y las formas para educar a los niños de Santa Catarina que frecuentaban las escuelas públicas primarias – grupos escolares y escuelas aisladas – entre los años de 1910 y 1935, tomando como elementos los programas de enseñanza, el código disciplinario, las obras didácticas y la indicación del método analítico de lectura y escritura. Entre las fuentes, se destacan el Programa de enseñanza de las escuelas públicas de los años de 1911/1914, el Reglamento Interno de los grupos escolares, los Reglamentos de la Instrucción Pública de 1911/1914, documentos de legislación, informes de dirigentes políticos y educacionales. La metodología buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Qué elementos materiales y simbólicos comparecían para la educabilidad de los niños? ¿Cómo pensar la multiplicidad de los niños que habitaban el tiempo y el espacio de la escuela primaria?

Palabras clave: infancia, enseñanza primaria, Santa Catarina.

Introdução

O objetivo central deste texto foi analisar ‘conteúdos e formas’ – demarcados pelos programas de ensino, código disciplinar, obras didáticas e a indicação do método analítico de leitura e escrita –

de educar a infância catarinense que frequentava as escolas públicas primárias (grupos escolares e escolas isoladas), entre os anos de 1910 e 1935, em sintonia com um projeto de progresso e civilidade para a Nação. Foram tomados como fontes o Programa de

Ensino das escolas públicas dos anos de 1911/1914, o Regimento Interno dos grupos escolares, os Regulamentos da Instrução Pública de 1911/1914, documentos de legislação e relatórios de dirigentes políticos e educacionais.

A concepção de educabilidade da infância requer um olhar multifacetado, como alerta Becchi (1994, 1998, 2004), pois esta se revela distintamente pelos modos como se explicam ou se compreendem os sujeitos/crianças e também pelos elementos – lugares, práticas, pessoas, discursos, tempos etc. – que lhes são destinados.

Neste texto, os tempos e espaços de educação da infância vinculam-se a um período específico – o Brasil republicano entre 1910 e 1935. Corresponder às exigências desse contexto histórico significava empreender esforços não apenas nos recursos ligados à economia e ao desenvolvimento dos interesses tecnológicos e materiais, mas também incluir ações voltadas ao campo educacional. Para concretizar os ideais de progresso da Nação brasileira, era preciso contar também, nessa acepção, com a ‘melhoria’ dos cidadãos, investindo, sobretudo, na educabilidade da infância.

Os dirigentes de Santa Catarina, irmanados com os ideais da república, também pretendiam que o estado se apresentasse com características e elementos condizentes aos ideais pretendidos. Investir na formação intelectual, moral e cívica da infância fazia do estado um promotor do progresso social da Nação por meio da realidade específica de Santa Catarina, transparecendo a ideia de que tal proposta atenderia, prioritariamente, ao objetivo de contribuir com um projeto homogeneizador de civilidade e progresso. Sobretudo, no Brasil republicano, precípua era essa ideia que às crianças também era correlata e, no contexto da educação, a máxima era escolarizar a infância.

O projeto de civilidade mencionado pode ser compreendido com aproximação à perspectiva de Elias (1993, 1994, 1998). Para o autor, o processo civilizatório se concretiza pela transformação que os homens operaram/operam na natureza física, pelas produções técnicas científicas ou sociais, pela capacidade de criar formas de convivência, definindo padrões, condutas e sentimentos.

Para alcançar os ideais de civilidade e progresso em Santa Catarina, fez-se necessária a (re)organização das escolas públicas para a infância – isoladas e grupos escolares. Entre 1910 e 1935, apresentam-se elementos advindos da chamada ‘primeira grande reforma’ da instrução pública catarinense, de 1910¹, no período republicano, e

outros (re)arranjos ao longo de duas décadas e meia – dentre eles, o que ficou estabelecido pela reforma de 1914², ou pela denominada ‘uma quase reforma’ de 1927³, até o momento da ocorrência da reforma educativa de 1935⁴. Na análise, salienta-se que a opção pelo período deu-se pelo entendimento de que, nas escolas primárias catarinenses, permaneceram em grande parte, na sua organização, tanto aspectos e elementos materiais quanto simbólicos que vigoravam ao longo da cronologia assinalada.

Pode-se sugerir que a (re)organização no contexto educacional catarinense deveria ser estabelecida por meio de uma ‘forma escolar moderna’, que, para além das intenções de progresso econômico, era construída em torno de um imaginário de educação escolar como lugar de realização de um processo de civilização e de ‘governo’ da população (Vincent, Lahire & Thin, 2001). Os autores ainda, ao tratarem da história e da teoria da forma escolar, remetem à ideia de ‘permanência’, na qual a forma escolar pode ser compreendida como um modo específico de conceber e agir no campo educacional que ‘arranja’ de modo diferente um período específico.

Compreendida sob a concepção de ‘forma escolar’, a (re)organização pretendida entre 1910 e 1935 para as escolas públicas primárias, em Santa Catarina, demandou atenção a diversos elementos considerados essenciais, que iam desde a criação de escolas primárias, melhoria das existentes e investimentos na formação do professorado a outros, como os que estão contemplados nesta análise – programas e métodos de ensino, obras didáticas e código disciplinar.

Assim, estar em consonância com um projeto de civilidade da Nação implicou, para o Estado de Santa Catarina, investir na escolarização da infância, pensando uma ‘forma escolar’ com ideais de progresso, na qual diversos elementos e dispositivos – materiais e simbólicos – foram mobilizados.

Programas de ensino para as escolas primárias

Estabelecer os conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias catarinenses poderia, por hipótese, assegurar que a formação da infância ocorresse em consonância com as intenções do estado, uma vez que os programas apresentavam a possibilidade de garantir tanto saberes quanto condutas desejáveis à educação das crianças, nos moldes de um projeto de civilidade e progresso. Todavia, os programas de ensino não se

¹ Santa Catharina (1911a).

² Santa Catharina (1914a).

³ Santa Catharina (1927b).

⁴ Os efeitos da Reforma de 1935 em Santa Catarina requerem outras interpretações e análises que não são objetivos desta produção (Santa Catharina, 1935).

apresentavam de modo homogêneo para as escolas públicas primárias catarinenses.

O Decreto nº 587 de 22 de abril de 1911 (Santa Catharina, 1911c) determinou observar o 'Programma dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina', listando os conteúdos que deveriam compor o ensino ministrado nessas escolas. De acordo com o documento, os grupos escolares ofereciam quatro anos de formação (1º ao 4º) e as escolas isoladas, três (1º ao 3º), prevendo que os conteúdos de 'leitura, linguagem, aritmética' e 'geografia' seriam comuns e deveriam ser ministrados em todos os anos, assim como 'caligrafia' até o 3º ano nas duas modalidades de escolas. Outros conteúdos constavam em alguma etapa de ambas, porém não eram comuns a todos os anos, como eram os casos de 'ginástica' e 'música/canto', que constavam em todos os anos do grupo escolar e somente no 3º das escolas isoladas, ou ainda o de 'educação/instrução moral e cívica', que estava prescrito para os três últimos anos dos grupos e somente para o último das isoladas.

Pode-se inferir, de acordo com as observações acima, que os programas de ensino serviam tanto ao caráter instrutivo, pelos conteúdos a serem trabalhados, quanto educativo – formação de condutas –, como são os casos de 'educação/instrução moral e cívica' e até mesmo da 'geografia e história', pela presença de elementos relacionados aos aspectos das coisas nacionais – fauna, flora, datas, vultos nacionais, entre outros – e inclusive pela incorporação de condutas que exigiam das crianças o amor à pátria e a formação de comportamentos considerados adequados para o bom cidadão brasileiro.

Havia ainda o caso de 'trabalhos manuais', previsto para os grupos escolares a partir do 1º ano, com prescrição 'para ambos os sexos', e para o 2º e 3º anos 'só para meninas'. Nas escolas isoladas, este somente seria ministrado no 3º ano com a denominação de 'trabalho', sem qualquer outra orientação. A ocorrência é similar no que se refere à 'história do Brasil', listada para os três últimos anos dos grupos e para o último das isoladas – sem contar certas ausências de conteúdos que não estavam prescritos às escolas isoladas em qualquer ano: 'escrita, ciências físicas e naturais – higiene, desenho, geometria'.

Pode-se perceber que os programas de ensino, por seus conteúdos, contribuíam não somente para que saberes diferentes circulassem em uma modalidade ou outra de escola, mas para que se apresentassem distintamente no interior da própria escola. Nessa perspectiva, os programas concorriam para que as crianças vivenciassem, em certos

aspectos, a sua escolarização de modos distintos, até mesmo no interior da classe, no caso de turmas mistas, como era o caso de 'trabalhos manuais', previsto, em alguns casos, somente para as meninas.

Os programas de ensino de 1914, que vieram a substituir os de 1911, ampliaram e modificaram alguns dos conteúdos previstos para as escolas isoladas e grupos escolares, como nos casos de 'botânica, zoologia, mineralogia e física e química', que não figuravam em 1911 e passaram a fazer parte do programa dos três últimos anos dos grupos escolares a partir de 1914 (Santa Catharina, 1911a, 1914c).

A existência dos mesmos conteúdos – 'leituras, escritas, caligrafia, aritmética e geografia' – que continuaram descritos nos programas de ensino de 1914, para as escolas isoladas e grupos escolares, não garantia que as prescrições acerca dos modos de como tratá-los fossem equivalentes. Em muitos aspectos, as especificidades dos conteúdos para uma escola e outra eram descritas de modos distintos acerca do método a ser empregado – como se verá no próximo subitem deste texto.

Quanto aos programas de ensino de Santa Catarina (re)elaborados em 1911/1914, apesar de se buscar a gradação dos conteúdos a serem ensinados e um desvio das práticas da pedagogia tradicional⁵ – deslocando, de certo modo, a centralidade do processo para as necessidades da criança –, o caráter enciclopédico e também os entraves relativos ao método conveniente a ser empregado ainda permaneciam, não obstante as inúmeras tentativas de se alterar a realidade presente (Hoeller, 2009).

Analisados como 'tecnologias de governo' (Souza, 2005), os programas e métodos de ensino para as escolas primárias tinham em conta a concepção do desenvolvimento infantil e de como a criança aprende. Com os conhecimentos advindos das ciências, como a biologia e a psicologia, o século XIX apresenta-se como um momento de reformulações relacionadas aos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da vida infantil. Essas ciências procuravam estabelecer generalizações por meio de escalas e padrões de comportamentos relacionados a um tempo de vida da criança, ou seja, a sua infância.

Os programas de ensino aqui citados, por suas próprias argumentações, deveriam respeitar os conhecimentos científicos que indicavam as etapas e a gradação dos programas de acordo com a série/ano/idade cronológica que se subentendia que as crianças teriam ao cursar este ou aquele ano de

⁵ Para uso dessa expressão, nos apoiamos nas críticas elaboradas por Lourenço Filho acerca da pedagogia tradicional, expressas na obra *Introdução ao estudo da escola nova* (1930).

ensino. Vê-se neles a possibilidade – não plenamente estabelecida, como se chamou a atenção anteriormente – de considerar os saberes instituídos pelas ciências em relação à criança/infância que se descortinavam.

Embora se possa defender a influência das ciências para a compreensão do desenvolvimento da criança ou da vida infantil ainda no século XIX, o aprofundamento dos estudos que buscam a relação entre psicologia e educação, no Brasil, estreitou-se nas primeiras décadas do século XX, mais intensamente nos anos de 1920 e 1930.

Lourenço Filho (1930, p. 13) afirma que o que caracterizava o movimento histórico daquele momento no domínio da pedagogia era, “[...] justamente, a maior exeqüibilidade dos fins propostos, tendo-se em vista meios de aplicação científica”. Afirma ele que considerava irrisório o fato de que “[...] as ciencias biológicas, psicologica inclusive, tenham dado tudo de si, tudo o que possam dar [...]” e que “[...] esta última, em particular, apenas se acha na infância”.

Em Santa Catarina, no ano de 1926, fomentou-se a primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, que ocorreu em 1927. O relatório apresentado pelo secretário do Interior e Justiça – Cid Campos –, em 1928, informava sobre outros aspectos da instrução pública catarinense; entretanto, dava relevo à reformulação dos programas e horários, estabelecida por influência da Conferência. Nesse empreendimento, foram eliminados ou coordenados pontos em comum dos programas.

A comissão, neste particular, adstringindo-se aos dictames da hodierna didactica, antes do mais diligenciou organizar programmas que, segundo o voto unânime da CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO, reunida nesta capital, em junho de 1927, pudessem ser ministrados e recordados no prazo do anno lectivo catarinense, sendo esse julgamento de real valor ao aprendizado da infância e da juventude (Santa Catharina, 1928, p. 160).

No dia 27 de julho de 1928, a comissão deu por encerrada a revisão dos programas e horários, estabelecendo, em primeiro lugar, o descongestionamento dos programas, a coordenação dos pontos selecionados e a seriação gramatical, de escola para escola, a partir das isoladas, passando aos grupos escolares, complementares e à escola normal. Decidiu-se que o programa de cada ano subsequente seria, por princípio, uma recapitulação ampliada do ano anterior (Santa Catharina, 1928); todavia, não foram apresentados, nas fontes pesquisadas, os detalhamentos desses (re)arranjos.

A Lei nº 1.616, de 1º de outubro de 1928, assinalou a obrigação de observar o que fora

determinado após a revisão acima, destacando tais ações como uma ‘quase completa reforma’ (Santa Catharina, 1928b). Entretanto, no período de 1930, após a instalação do Estado Novo, é possível encontrar críticas contundentes ao que fora realizado na área da instrução pública do estado até então (Hoeller, 2009) e, dentre elas, estava a necessidade de revisão dos programas também para as escolas primárias.

Apesar das tentativas de reformulação e das críticas direcionadas às ações anteriores, o Decreto n. 713, que estabeleceu as bases da reforma educativa catarinense do ano de 1935, tivera “[...] sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas” (Santa Catharina, 1936a, p. 36). Nesse decreto, não há qualquer proposição direta para as escolas primárias, o que faz inferir que as determinações correntes para estas aparentam ser as estabelecidas pelas reformas anteriores e em outros (re)arranjos ocorridos ao longo do período desta pesquisa. Isso faz com que as análises aqui presentes não contemplem essa reforma (1935).

‘O que ensinar’, demarcado pelos conteúdos dos programas, oficialmente, imprimiu modos distintos não apenas de conceber as escolas primárias em Santa Catarina entre 1910 e 1935, mas, sobretudo, de compreender e explicar as crianças pelas normatizações que previam. Dependendo da escola que frequentassem, estariam em contato com certos saberes específicos, o que resultaria em formação distinta, dependendo do espaço ocupado, dos conteúdos ensinados ou previstos, que marcavam a distinção da infância no que se refere à sua educação escolar.

Obras didáticas e o método analítico de leitura e escrita

Estreitamente ligados aos programas de ensino, estavam os métodos. Para o êxito de educar a infância nas escolas primárias, era preciso ordenar não apenas ‘o que ensinar’ – conteúdos – mas também ‘como ensinar’ – as formas –, de modo que esses dois elementos pudessem contribuir com os objetivos de Santa Catarina de alcançar ideais de progresso e civilidade, demarcados pela escolarização da infância.

Souza (2005) observa que a renovação pedagógica ocorrida nos Estados Unidos entre 1860 e 1880, que tomou como base os programas de ensino (currículo) e a forma de ensinar (método intuitivo), tornou-se referência para outros países. De acordo com a autora, ‘a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX’ (Souza, 1998), constituindo-se em um guia ou caminho para

se alcançar metas e objetivos estabelecidos. Para o Brasil, a discussão sobre o método intuitivo ganha destaque no final do século XIX e, de modo mais contundente, nas décadas iniciais do século XX.

Para Gouvêa (2004, p. 275), não foi mais a afirmação da educabilidade da infância que norteou a produção pedagógica do século XIX, mas a “[...] construção de estratégias de ordenação do espaço escolar, de extensão da instrução mínima ao grosso da população, produção corporificada na criação e difusão dos métodos de ensino”.

As proposições advindas das reformas/reformulações de ensino (1910-1935), dentre elas, os regulamentos da instrução pública, programas de ensino e regimento interno dos grupos escolares catarinenses, continham orientações acerca dos métodos de ensino a serem observados. Por meio do método e dos conteúdos dos programas de ensino, buscava-se a racionalidade pedagógica, que se deveria estabelecer tanto na dosagem do currículo quanto na forma de aplicação do mesmo. Essa relação estreita entre os programas de ensino e os métodos a serem utilizados é enunciada tanto nas especificidades dos programas prescritos pelo estado para as modalidades de escolas presentes como nas argumentações de dirigentes educacionais e políticos (Hoeller, 2009).

O método analítico de leitura e escrita – oriundo dos processos intuitivos – também pretendia deslocar a aprendizagem do foco único da transmissão e repetição para o da observação e participação ativa das crianças. Nos programas de ensino das escolas isoladas e grupos escolares de 1911, estava presente a observação quanto ao método ou processos intuitivos para o ensino; entretanto, foi, sobretudo, o programa de ensino de 1914, destinado aos grupos escolares, que apresentou um detalhamento acerca do método analítico de alfabetização.

Mortatti (2000) observa que o Estado de São Paulo mostrou-se pioneiro na instituição do método analítico de leitura, quando da sua reforma da instrução pública, no início do regime republicano do governo brasileiro, tendo como um dos pontos assinalados a adoção de novos métodos de ensino, em especial, do considerado ‘novo e revolucionário’ método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Escola Normal), na qual os normalistas desenvolviam atividades ‘práticas’ e os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino.

Fiori (1991) observa que Orestes Guimarães⁶ e

sua esposa, Cacilda, em 1911, foram responsáveis pela difusão do método analítico de alfabetização no Estado de Santa Catarina e, segundo a autora, Cacilda adquiriu o conhecimento sobre o referido método quando ainda morava em São Paulo com *miss* Márcia Browne, que atuou na reforma de ensino concretizada naquele estado por influência de Bernardino de Campos, em 1893.

O conteúdo escolar de leitura era evidenciado como um dos pontos fundamentais para o ensino nas escolas primárias catarinenses. Isso se definia tanto pela indicação dos livros de leitura, que era ‘o livro dos livros no ensino primário’ (Santa Catharina, 1911d) quanto pela explicitação do conteúdo ‘leitura’ previsto nos programas de ensino (em 1914) para as escolas primárias, trazendo em seu conjunto o método a ser empregado.

No programa de ensino para as crianças que frequentariam as escolas isoladas, junto ao conteúdo de ‘leitura’, havia a prescrição para o uso da *Cartilha das mães de Arnaldo Barreto*, que deveria ser trabalhada de acordo com o método analítico da palavração. Já as crianças que frequentariam os grupos escolares deveriam ser encaminhadas na aprendizagem da leitura, com a *Cartilha analytica de Arnaldo Barreto*, seguindo o método analítico de sentenças.

Tanto o método analítico da palavração previsto para as escolas isoladas quanto o método analítico da sentença descrito para os grupos escolares pretendiam uma ruptura com a metodologia empregada a partir dos métodos alfabéticos sintéticos e fônicos que derivavam do uso dos grafemas e fonemas. Apesar da determinação do uso da cartilha de um mesmo autor, as recomendações para o ensino da ‘leitura’ para as duas modalidades de escolas apresentam-se de modos distintos, em certos aspectos, a partir da metodologia a ser empregada (Santa Catharina, 1914c).

A definição de metodologias diferenciadas para o ensino da leitura nas escolas primárias catarinenses pode levar a uma certa compreensão de que eram, sobretudo, os grupos escolares que deveriam representar o ideal de escola republicana. Ainda que as escolas isoladas também tenham sido alvo das intenções educativas do período e do contexto analisados, os grupos escolares apresentavam grau de exigência diferente daquelas, fazendo perceber distinções nos modos prescritos para a escolarização da infância catarinense a partir da escola que frequentassem: isolada ou grupo escolar.

métodos’ de ensino no estado. Mas é possível que tenham realizado essa ação, pois a reformulação do regulamento da instrução pública de ensino de 1911 para o de 1914 contou com a orientação de Orestes Guimarães, na ocasião Inspetor Geral do Ensino e responsável pela reforma da instrução 1910/1914. Daquela reorganização, derivam os programas de ensino para as escolas isoladas e os grupos escolares catarinenses.

⁶ Vale destacar que as fontes consultadas nesta pesquisa não apresentam referências específicas quanto à aplicação do método analítico de alfabetização por Orestes e Cacilda Guimarães, mas, sim, que eles difundiram ‘novos

Para exemplificar, no programa de 1914, quanto ao conteúdo de ‘leitura’ previsto para o 1º ano das escolas isoladas, tem-se:

Leitura (Methodo da palavração). Programma – Vocábulos e o que elles representam. Sentenças formadas com vocábulos conhecidos. Signaes de pontuação. Primeiro semestre – Cartilha das Mães, de Arnaldo Barreto; Segundo semestre: – Leitura preparatória, Francisco Vianna (Santa Catharina, 1914c, p. 69-70).

Orientações descritas de modo sucinto no programa das escolas isoladas, em apenas sete linhas, representam toda a prescrição; entretanto, o mesmo conteúdo (leitura) previsto para o ano equivalente nos grupos escolares ocupou sete páginas.

Nos grupos escolares, as referências a serem seguidas, no programa de ensino de 1914 relativas à leitura, traziam desde exemplos de atividades, modos de proceder do professor(a), período do ano em que, provavelmente, se aplicaria este ou aquele conteúdo/procedimento, as fases pelas quais a criança passaria (fase preliminar, primeira, segunda, terceira e quarta fases), orientações para que a cartilha fosse deixada na escola até o mês de agosto, para que a família não influenciasse na aprendizagem da criança em seguimento divergente do método adotado (Santa Catharina, 1914c).

A ‘fase preliminar’ duraria de cinco a oito dias e ocorreria por meio de ‘palestra’ sobre as primeiras páginas da *Cartilha analytica*, com seção de leitura junto ao quadro negro, sem as respectivas cartilhas. O professor deveria observar os alunos e, após isso, organizar “[...] ‘a classe em três secções. A’ (a dos mais activos); ‘B’ (a média); ‘C’ (a inferior) [...]”, que poderiam ser reordenadas “[...] conforme – o ‘aproveitamento ou não aproveitamento’ que gradativamente observar, quanto à cada aluno”. A ‘segunda fase’ daria continuidade da leitura no quadro, variando a construção das sentenças, “[...] ora em linha horizontal ora em linha vertical, destacando expressões: Bichano não gosta de ratos; de ratos Bichano não gosta; não gosta de ratos Bichano”. As próximas fases seriam conforme os processos anteriores, sendo que, na terceira, usariam os novos vocábulos, com formação de derivados e semelhantes – “[...] ex: gato, gatinha [...]”; rapadura, rapa [...] –, e iniciariam “[...] a analyse da ‘palavra’ em ‘syllaba’. Os alunos que primeiro galgarem esta phase poderão levar a ‘Cartilha para casa, o que mais ou menos será em agosto’”. A ‘quarta fase’ marcaria o “[...] estudo das vozes e dos sons (letras). Passe a Leitura Preparatória e inicie os alunos no conhecimento dos synonymos mais fáceis do livro” (Santa Catharina, 1914c, p. 9-15, grifo do autor).

As prescrições no programa sobre os conteúdos de linguagem oral e escrita, caligrafia e aritmética para um programa e outro – escola isolada e grupo escolar – seguem, ‘grosso modo’, a mesma estrutura do previsto para a leitura, no sentido de serem mais detalhados os dos grupos escolares e mais resumidos os das escolas isoladas (Santa Catharina, 1914c).

Bernardes (2008, p. 01-17) informa que, ao final da *Cartilha analytica de Arnaldo Barreto*, apresenta-se um documento intitulado ‘Modelos de lições’, que se estende em sete páginas. Esse documento é antecedido pela observação: “[...] instruções recommendadas aos professores do Estado de S. Paulo, para o ensino da leitura pelo methodo analytico”. Após o documento ‘Modelos de lições’, a *Cartilha* apresenta uma espécie de apêndice, transcrito em cinco páginas, intitulado ‘observação importante’ e orientações ‘como se devem dar as lições no quadro negro’. É possível que as recomendações que constam nos programas de ensino catarinense do ano de 1914 sejam provenientes da elaboração de Arnaldo Barreto, que não apenas formulou a cartilha, mas também cuidou de registrar como proceder com ela de acordo com o método analítico.

Tomando a análise de Bernardes (2008), a *Cartilha analytica de Arnaldo Barreto* representava uma síntese do conjunto de princípios e conceitos que passaram a fundamentar as discussões sobre educação e, mais diretamente, sobre o ensino da leitura e escrita: a busca da cientificidade na educação da criança; os conceitos, deduzidos a partir da psicologia da infância, que deveriam guiar o professor nos modos de ensinar; os novos métodos de ensino; os princípios que deveriam encaminhar o método analítico. Um ensino que, em tese, levasse em conta o desenvolvimento e interesse da criança, e isso se apresentava no aspecto das ilustrações, chamadas à época de ‘estampas’, das quais a *Cartilha* trazia 283, constituindo-se como elementos para mediar o processo de aprendizagem das crianças.

Souza (2004, p. 196-197) observa que o debate sobre o método analítico no Paraná esteve presente na pauta dos reformadores da instrução pública daquele estado e “[...] em 1915, o jornal Diário da Tarde noticiava o convite para a realização de uma conferência pedagógica sobre este método e a relação com a instrução pública”. De acordo com a autora, a conferência realizada por Cyro Silva tinha o objetivo de demonstrar o método analítico, que estava sendo empregado “[...] com maravilhosos resultados em São Paulo e Santa Catarina” (Souza, 2004, p. 196-197).

Além da realidade descrita acima, pode-se citar o destacado comentário feito por Cid Campos – secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina –,

em 1927, quando relatou acerca das reformulações do ensino feitas por Orestes Guimarães, exaltando “[...] a organização racional dos programmas de ensino de suas várias disciplinas e a processuação do método analytico” (Santa Catharina, 1927b). Todavia, segundo a análise das fontes, Santa Catarina não aparentava plena vitória em relação à aplicação do método analítico de leitura.

A Conferência Estadual do Ensino Primário, promovida em Santa Catarina em 1927, traz, no bojo dos seus temas, a discussão acerca do método analítico de leitura. A *these* de número 1 refere-se a esse assunto: “1ª – Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?” (Santa Catharina, 1927a). Apesar de o assunto ter sido pauta da Conferência, a metodologia prevista ainda continuava deixando dúvidas quanto à sua aplicação nas escolas primárias. Na mensagem de governo de 1928, Adolpho Konder apresentou aspectos acerca da generalização do método analítico de leitura e da impossibilidade de efetivação de ver empregado em todas as escolas primárias do estado, devido à falta de docentes habilitados (Santa Catharina, 1928).

Apesar dos empreendimentos da divulgação do método analítico, de constarem orientações nos programas de ensino e de este ter sido tema da conferência de 1927, a observação e aplicação do método de modo uniforme em Santa Catarina ainda pode ser questionada em 1936: o que levaria a *Revista De Educação: Órgão do Professorado Catarinense* (Santa Catharina, 1936a, 1936b, 1936c, 1936d, 1936e) a empreender esforços na publicação de cinco edições, no ano inaugural da Revista (1936), acerca de metodologias para o ensino da leitura e da escrita, dando destaque à aplicação do método analítico?

Vale observar que as exposições contidas nas edições dessa revista são semelhantes aos temas discutidos e postos em pauta ao longo do período de 1910 a 1935, referindo-se até mesmo a textos/autores idênticos, em alguns casos, aos que se encontram nos Anais da Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catharina, 1927c).

É possível que ainda se buscasse a homogeneização da educação da infância por meio do método analítico de leitura e escrita, e isso leva a inferir que, se esta fosse uma questão resolvida junto a todo o magistério até 1935, não caberia tamanho investimento em um impresso que se dirigia, especialmente, ao professorado catarinense.

Que as crianças catarinenses experienciavam – ou assim se previa – sua escolarização em acordo com a realidade da instituição que frequentavam, está aparente no exposto. Mas a questão ancora-se também em outros argumentos concorrentes, os

quais as contingências do período não davam conta de equacionar, ligados à falta de escolas equiparadas aos moldes dos grupos escolares, à formação incipiente do professorado para atuar de acordo com as novas exigências e, sobretudo, porque a instalação de grupos escolares, que comparecem na intenção de romper com certos padrões julgados inadequados a um Brasil republicano para o qual se queria progresso e civilidade, não era a única modalidade de escola presente, tampouco era a que em maior volume se apresentava em Santa Catarina⁷. Todavia, vale, nessa observação, o reconhecimento, na perspectiva histórica da educação brasileira, da impossibilidade de alteração plena da realidade que se apresentava – isso no que se refere tanto ao Estado de Santa Catarina quanto ao contexto amplo do país.

Essa observação leva a considerar, uma vez mais, a inadequação de se refletir sobre a educabilidade da infância sob perspectiva única, pois não se trata apenas de diferenciações estruturais ou de regimentos para escolas, mas, sim, da incoerência de tomar a infância no período do Brasil republicano sem considerar os múltiplos fatores e elementos materiais e simbólicos que marcavam o tempo e o espaço das crianças que frequentavam as escolas primárias.

Apesar dessas últimas considerações, é possível tomar os conteúdos (programas) e métodos de ensino como modos tanto explícitos quanto silenciosos de formar condutas e que pretendiam homogeneizar pelo regimento, regulamentos e normas, mas que se apresentavam de modos desiguais em sua origem: escolas distintas, obras didáticas, programas e métodos também distintos e múltiplas infâncias habitando um mesmo contexto histórico.

O código disciplinar: premiações e castigos

Buscar dispositivos que pudessem formar condutas desejáveis à infância republicana era uma das proposições expostas nos regimentos das escolas públicas primárias catarinenses. O comportamento das crianças deveria corresponder aos ideais de civilidade da nação brasileira, motivo pelo qual era essencial, segundo a visão da época, investir em formas disciplinares.

Disciplina, aqui, pode ser compreendida pelas concepções das relações de poder disciplinar, que expressam a forma como o poder era exercido na sociedade Moderna (séculos XVI e XVII) e seu deslocamento da pessoa do soberano para existir por

⁷ Observa-se como exemplo, relativo ao ano de 1925, a seguinte realidade das escolas catarinenses: escolas isoladas tinham matrícula de 27.624 crianças e frequência de 23.394; enquanto que, nos grupos escolares, havia registro de 3.652 crianças matriculadas e 2.872 frequentando (Santa Catharina, 1925).

meio das normas, espalhando-se pela sociedade nas instituições (hospitais, quartéis, escolas e outras). Nesse sentido, a vigilância e a punição funcionam como mecanismos utilizados para docilizar e adestrar os sujeitos para que tenham condutas de acordo com as normas estabelecidas nas instituições. Tais mecanismos incidem sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. O poder disciplinar, “[...] em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (Foucault, 2005, p. 143).

As recompensas, as penalidades e as honrarias remetiam a experiências diferenciadas, sendo que o regramento para as escolas isoladas e os grupos escolares definia-se também pelo estabelecido no código disciplinar dos Regulamentos (Santa Catharina, 1911a, 1914a). No caso dos alunos matriculados nas escolas do estado, estes estavam sujeitos às penas de admoestação, repreensão, reclusão na sala de aula por meia hora depois de terminados os trabalhos do dia e eliminação quando incorrigível. Nesse item, há dissonâncias entre os regulamentos de 1911 e 1914, com observações que não continham no primeiro: “[...] suspensão até 15 dias” e “É expressamente proibido o uso de castigos físicos, sob pena de suspensão, àquelle que a empregar” (Santa Catharina, 1914a, p. 39).

Quanto à disciplina, nos grupos escolares, deveriam ser observadas ainda as disposições do respectivo Regimento (Santa Catharina, 1911b, 1914b). Este prescrevia que a disciplina haveria de “[...] repousar essencialmente na afeição que o professor deve dedicar aos alunos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa [...]” e que como “[...] meio disciplinar secundário é autorizada a aplicação de prêmios e castigos” (Santa Catharina, 1911b, p. 10).

As crianças que frequentavam os grupos escolares poderiam ser exaltadas ou diminuídas de acordo com suas condutas, julgadas próprias ou não. Quanto ao elogio do aluno perante a turma, previsto no código disciplinar, este deveria ser efetuado quando, além das notas ótimas de comportamento e de aplicação, ainda o aluno apresentasse o boletim do trimestre sem uma falta sequer, retirada mais cedo ou chegada tardia (Santa Catharina, 1914b).

Outro recurso utilizado para destacar os méritos conquistados pelas crianças era a inclusão do nome no ‘livro de honra para alunos’. As crianças que apresentassem o seu boletim com as condições anteriores durante dois trimestres teriam direito à

inclusão do seu nome, tendo a oportunidade de ver perpetuado seu sucesso nos documentos oficiais da escola. As premiações de alguns – que representavam o insucesso de outros – imprimiam à infância adjetivações e distintivos que iam de péssimo a ótimo, dependendo da sua nota, que poderia variar de 1 a 5 (Santa Catharina, 1911b).

Se, de certo modo, os castigos físicos estavam proibidos pelo regulamento da instrução pública de 1914, outras penas, talvez não menos dolorosas, compareciam para controle dos comportamentos infantis: ter o nome em posição inferior no quadro de honra, ter uma nota/conceito péssimo (zero) ou mau (um) ou ser destacado por comportamento julgado inapropriado na escola poderia representar uma forma de castigo psicológico (Santa Catharina, 1911b).

Como as (re)organizações do ensino público primário após a reforma de 1914 não se ativeram a estabelecer novas normas disciplinares às escolas, julga-se que o estabelecido na reforma citada figurou como normativa ao longo do período de 1910 a 1935 em Santa Catarina.

Essa forma simbólica de premiar e punir corrente e consentida, aliada à proibição dos castigos físicos nas escolas catarinenses e à ideia de que o professor deveria se dedicar aos alunos de modo a serem dirigidos “[...] não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa [...]”, concorre com discussões sobre práticas que destoam dessas recomendações. O relatório⁸ de Cid Campos, secretário do Interior e Justiça do estado, datado de 24 de agosto de 1927 (Santa Catharina, 1927b, p. 131), apresentava, em um subitem intitulado ‘medidas de repressão’, as tensões provenientes de um diálogo estabelecido entre o diretor de um grupo escolar catarinense, o pai de um aluno que frequentava essa mesma escola e a diretoria da instrução pública do estado.

O diálogo apresentado refere-se ao encaminhamento dado por Mâncio da Costa, diretor da Instrução Pública, ao longo de seis laudas do seu relatório, que narram as conversações, por meio de telegramas, entre os envolvidos e revelam aspectos da forma de imposição das penas; da hierarquia percebida pelas diversas instâncias do estado; do modo como poderiam – ao menos neste caso específico – ocorrer a repreensão e as penalidades aos alunos, apesar de proibidos os castigos físicos; e também das repressões ao diretor do grupo escolar e professor envolvidos.

⁸ O relatório apresenta sua capa de abertura como sendo de autoria de Cid Campos, secretário do Interior e Justiça do Estado, datado de 24 de agosto de 1927, p. 131-136 (Santa Catharina, 1936f). Nesse relatório, Cid Campos apresenta o diálogo descrito por Mâncio da Costa – diretor da Instrução Pública.

O exemplo a seguir foi trazido por representar o oposto do pretendido em termos de civilidade – a barbárie –, apresentando, analogamente, o ‘teatro do suplício público’ citado por Foucault (2005), quando a vigilância, o castigo e a punição passavam pela disciplina dos corpos, marcados por castigos físicos.

Mâncio da Costa inicia destacando que, no ano de 1926, foi surpreendido com telegrama advindo da cidade de Lages: “Director Instrução. – Florianópolis. Director Grupo Escolar acaba de espancar meu filho Laércio dentro da aula. Peça providências urgentes. (ass.). Indalício Pires”. No dia seguinte, telegrafou para os senhores Egydio Ferreira e Manoel José Nicolleli, diretor do Grupo Escolar Vidal Ramos e chefe escolar de Lages, respectivamente, as seguintes mensagens: “Director Grupo – Lages. Peça informar detalhadamente espancamento aluno Laércio Pires. Saudações” e “Chefe escolar – Lages. Reservado. Peça informar Directoria caso espancamento Grupo aluno Laércio Pires. Saudações”. A resposta do chefe escolar, Manoel José Nicolleli, foi breve. Afirmava que havia dias que estava doente de cama, não podendo sindicatar com exatidão o fato que parecia não ter a importância que queriam dar (Santa Catharina, 1927b, p. 131).

Muito embora o caso prossiga apresentando novas argumentações de ambos os lados – escola e família –, as interrogações permanecem para além do desfecho dado ao caso. Em continuidade, o diretor do grupo escolar, Egydio Ferreira, respondeu, no dia 20 de outubro de 1926, de modo longo e detalhado ao diretor da Instrução Pública, Mâncio da Costa, afirmando não ter conhecimento de caso de espancamento a qualquer aluno do educandário, tampouco do referido aluno, Laércio Pires. Defendia que o professor em questão – Trajano Souza – era ótimo e cumpridor das suas obrigações e, ainda, que o pai era um queixoso e vinha agindo assim desde 1920, quando um outro filho seu fora eliminado do grupo escolar em cumprimento a artigo do regimento interno. Egydio Ferreira, dentre outras considerações, finalizava: “Caso julgueis insuficiente o que vos exponho sobre o caso em questão e desejeas abertura de inquérito, o que acho desnecessário, rogo-vos enviar autoridade escolar dessa Capital para proceder” (Santa Catharina, 1927b, p. 132).

Dois dias depois, o diretor da Instrução Pública solicita, por meio de um novo telegrama, que o diretor do grupo escolar enviasse a ele as notas de comportamento e aplicação, bem como as notas do corrente ano relativas ao aluno Laércio Pires, afirmando que, naquele mesmo dia, recebera um telegrama do pai do aluno e que havia se

comprometido, depois de averiguado o caso da denúncia, a informar os resultados. O diálogo, até aqui limitado ao pai do aluno, ao diretor da instrução e ao diretor do grupo escolar, dissemina-se para além desses sujeitos (Santa Catharina, 1927b).

O pai do aluno não aguardou a conclusão dada ao seu caso por parte do estado e, no dia 30 de outubro de 1926, Mâncio da Costa recebera, em mãos, um abaixo-assinado oriundo da cidade de Lages. Antes de apresentar as nove assinaturas colhidas, o documento justificava que considerava lamentável a atitude de alguns professores que espancavam as crianças, dando-lhes com a régua na cabeça e bofetadas no rosto, fatos estes que levaram muitos pais a retirarem seus filhos daquele estabelecimento de ensino. Diziam ser “[...] duro e cruel a qualquer pae saber que seus filhos são esbofeteados por aquelle que o Estado paga para ensinar a instrução e o civismo [...]” (Santa Catharina, 1927b, p. 134) e apelavam que fossem punidos diretor e professor do grupo escolar. O caso tornou-se ainda mais público quando, em 06 de novembro de 1926, o jornal *O Estado* editou uma nota intitulada “Fato grave. O Diretor do Grupo escolar Vidal Ramos espanca um aluno” (Santa Catharina, 1927b, p. 134).

O caso teve desfecho no dia 08 de novembro de 1926, quando o secretário do Interior e Justiça – Fúlvio Aducci – telegrafou a um dos signatários do abaixo-assinado, respondendo que, após ter realizado análise de um extenso memorial e do boletim do aluno Laércio Pires, verificou-se a improcedência da denúncia feita contra o diretor e o professor do grupo escolar Vidal Ramos. O diretor da Instrução – Mâncio da Costa – fez o comunicado, ao diretor e ao professor do grupo escolar, que elucidava, cabalmente, segundo a instância superior, a improcedência da denúncia (Santa Catharina, 1927b).

Entretanto, se a denúncia era de fato improcedente naquela situação, o que levaria outros nove ‘chefes de família’ a participar de um abaixo-assinado, justificando a certeza de outras ocorrências semelhantes no mesmo grupo escolar? As prescrições legais quanto à proibição de qualquer tipo de castigo físico às crianças das escolas primárias estavam postas; todavia, as práticas estabelecidas e narradas no relatório do diretor da Instrução Pública, Mâncio da Costa (Santa Catharina, 1927b), deixam margem para se questionar o cumprimento ou não dessa norma.

A descrição feita no relatório citado permite observar toda a hierarquia e também as relações de poder estabelecidas pela instrução pública de Santa Catarina. Com exceção do governador do Estado, todos os demais agentes – secretário do Interior e

Justiça, diretor da Instrução Pública, inspetor escolar, diretor e professor do grupo escolar – são acionados para se proceder na elucidação do caso.

A situação descrita, marcada por violência e poder, remete às tensões “[...] entre os imperativos legais e os imperativos da prática” (Faria, 1998, p. 110), deixando duvidar o quanto o que estava descrito no regulamento da instrução pública estava sendo cumprido ou não e como isso poderia pôr em risco o projeto de progresso e civilidade pretendido pela Nação, pela realidade específica de Santa Catarina, do qual as escolas primárias eram ponto central da efetivação.

As escolas primárias catarinenses, como uma (re)configuração organizada por elementos materiais e simbólicos, constituíam-se também pelas relações de interdependência entre seus sujeitos (professores, alunos, gestores, pais de alunos), perpassadas por relações de gênero, classe social e geração. Essa realidade faz perceber modos distintos de educabilidade da infância marcados por diversos elementos, dentre os quais as regras e normatizações de caráter simbólico, porém não menos real e efetivo, de moldar condutas e comportamentos infantis, como era o caso do código disciplinar, por meio de premiações e castigos e até mesmo pela presença de agressão física às crianças.

Considerações finais

As argumentações existentes que determinavam a necessidade de educar a infância catarinense apresentavam-se por meio das justificativas que assinalavam a instrução do povo como ponto determinante para se atingir o progresso social e os ideais de civilidade pretendidos não somente pelo estado, mas também pela Nação. Nessa perspectiva e na intenção de estabelecer seus ideais educativos, o contexto catarinense, compreendido entre os anos de 1910 e 1935, representa-se por normas e prescrições – advindas de suas reformas educativas, reformulações e (re)arranjos – como também pelas práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

A apropriação das normas e prescrições, demarcada tanto pelos aspectos materiais (instalação e arquitetura das escolas, obras didáticas, materiais e mobiliários etc.) quanto pelos elementos simbólicos (condutas desejáveis, conteúdos e métodos de ensino, uso da língua vernácula, formação dos professores, inspeção escolar etc.), propôs múltiplos (re)arranjos, bem como práticas por vezes tidas como adequadas ou não às intenções educacionais do/no período em que ocorreram (Hoeller, 2009).

Diante disso, fazia-se necessário unir elementos materiais e simbólicos – conteúdos e formas de

ensinar e proceder – para a (re)organização das escolas primárias catarinenses, que pretendiam conformar a infância dentro de um espaço e tempo específicos – tempo de escolarização, tendo a escola primária como um lugar da infância. Contudo, esses elementos – simbólicos e materiais – compareciam de modos diferenciados nas escolas isoladas e nos grupos escolares e, até mesmo, de um grupo escolar para outro ou de uma escola isolada para outra. Assim, as escolas primárias mostraram-se distintas, embora pudessem corresponder a uma mesma modalidade. Havia escolas, conteúdos e formas distintas de se educar e uma multiplicidade de modos de as crianças catarinenses vivenciarem sua infância e seu tempo de escolarização no ensino primário.

Outrossim, investigar os elementos aqui expostos permitiu perceber as distinções entre as infâncias diante das condições materiais, intelectuais, morais e simbólicas pelas quais se explicavam ou se compreendiam os sujeitos/crianças que ocupavam os tempos e espaços das escolas primárias públicas catarinenses. A (re)configuração de uma ‘forma’ e ‘cultura’ escolares (Vincent et al., 2001), para corresponder aos objetivos propostos, demandou ações específicas para estabelecer as normas de proceder tanto das crianças quanto dos adultos – dos dirigentes políticos e profissionais ligados à educação, bem como das famílias.

Os modos de proceder e as múltiplas relações entre os sujeitos – famílias, crianças, profissionais, dirigentes políticos e educacionais – possibilitaram perceber os (re)arranjos e as relações de interdependência entre eles. As tensões e (re)combinações, por vezes, fizeram com que se questionasse a conformidade ou as distorções entre o que estava prescrito e o que se fazia cumprir efetivamente e, além disso, denotaram os ‘conflitos geracionais’, (Veiga, 2008) entre adultos e crianças, marcados pela relação de poder daqueles sobre estas.

Referências

- Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma, IT: Laterza.
- Becchi, E. (1998). *Il mondo dell’infanzia: storia, cultura, problemi*. Roma, IT: Laterza.
- Becchi, E. (2004). Entre biografias e autobiografias pedagógicas: os diários de infância. *Revista Brasileira de História da Educação*, 4(2), 125-158.
- Bernardes, V. C. (2008). Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto. *Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências*, 8(1), 1-17.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador* (Vol. 8). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador* (Vol. 1, 2a ed.). Rio

- de Janciro, RJ: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Faria Filho, L. M. (1998). A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In D. G. Vidal, J. G. Gondra, L. M. Faria Filho & R. H. Duarte (Orgs.), *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista* (p. 189-212). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Fiori, N. A. (1991). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina: períodos imperial e republicano*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Foucault, M. (2005). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (30a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gouvêa, M. C. S. (2004). Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In L. M. Faria Filho (Org.), *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)* (p. 55-64). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Hoeller, S. A. O. (2009). *Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Lourenço Filho, M. B. (1930). *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)*. São Paulo, SP: Unesp.
- Santa Catharina (1911a). *Regulamento geral da instrução pública em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1911b). *Regimento interno dos grupos escolares do Estado de Santa Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1911c). *Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado de Santa Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1911d). *Parecer sobre obras didáticas pelo Professor Orestes Guimarães (contratado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catharina (Instrução Pública))*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1914a). *regulamento geral da instrução pública em execução da Lei n. 967 de 22 de agosto de 1913*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1914b). *Regimento interno dos grupos escolares do Estado de S. Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 795 de 2 de maio de 1914. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1914c). *Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado de Santa Catharina*. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 796 de 2 de maio de 1914. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1925). *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1927a). *Primeira conferência estadual do ensino primário, ocorrida em Florianópolis no ano de 1927 (Regimento)*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1927b). *Relatório do Secretário do Interior e Justiça*. Florianópolis, SC: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices.
- Santa Catharina (1927c). *Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1928a). *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1928b). *Lei n. 1.616, de 1º de outubro de 1928*. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1935). *Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935*. Autoriza a reforma educacional de 1935. Florianópolis, SC.
- Santa Catharina (1936a). *Revista de Educação (Órgão do Professorado Catarinense)*, 1(1).
- Santa Catharina (1936b). *Revista de Educação (Órgão do Professorado Catarinense)*, 1(2).
- Santa Catharina (1936c). *Revista de Educação (Órgão do Professorado Catarinense)*, 1(3).
- Santa Catharina (1936d). *Revista de Educação (Órgão do Professorado Catarinense)*, 1(4&5).
- Santa Catharina (1936e). *Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense)*, 1(6).
- Santa Catharina (1936f). *Relatório do Secretário do Interior e Justiça*. Florianópolis, SC: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices.
- Souza, G. (2004). *Instrução, o taller para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares do Paraná, 1900-1929* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Unesp.
- Souza, R. F. (2005). Tecnologia de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, 5(1), 09-42.
- Veiga, C. G. (2008). O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In *Anais da 31ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (p. 1-15). Caxambu, MG.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47.

Received on October 13, 2015.

Accepted on May 30, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller: possui graduação em Pedagogia pela FURB, graduação em História pela UNIASSELVI. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Professora do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul. Tem experiência na área da Educação e em História e Historiografia da Educação, atuando principalmente com as seguintes temáticas: história e historiografia da educação, processos de escolarização, infância, ensino primário, formação de professores, intelectuais.

E-mail: solange.hoeller@edu.br

<http://orcid.org/0000-0003-3580-8440>

Gizele de Souza: possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Estágio 'Bolsa Sanduíche'/Capes em História da Infância na Università Degli Studi di Pavia/Itália. Pós-Doutora pela Università degli Studi di Firenze/Itália, com bolsa Sênior/CAPES. É professora efetiva do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e da Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Coordena o NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Participa como parecerista de vários periódicos nacionais da área de educação e atua no comitê científico da Edizioni Junior em Bergamo/Itália. Coordenou o Termo de Cooperação Técnica em Educação entre a UFPR e a UNIPV/Itália. É associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da ANPED e da AHILA – Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeus. Conquistou o Prêmio Tese Capes/2016, na condição de orientadora da melhor tese em educação, defendida por Juarez dos Anjos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História da Infância e Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: história da infância, história da assistência à infância, história da educação infantil, história dos processos de escolarização primária, cultura escolar, cultura material escolar.

E-mail: gizelesouza@ufpr.br

<http://orcid.org/0000-0002-6487-4300>

Notas:

¹Solange Aparecida de Oliveira Hoeller pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

²Gizele de Souza foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; pela redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.