

**“PONDE NA ESCOLA O QUE DESEJAIS QUE EXISTA NO ESTADO”:  
UMA ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS ADOTADAS NOS PRIMEIROS  
GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES (1911-1918)**

GLADYS MARY GHIZONI TEIVE - UDESC

**Resumo:**

Neste artigo privilegio a análise do rol de obras didáticas prescritas para uso nos primeiros grupos escolares implantados em Santa Catarina, consubstanciadas no “Parecer sobre a adoção de obras didáticas nos grupos escolares catarinenses”, de autoria do professor paulista Orestes Guimarães, contratado pelo governador Vidal Ramos para modernizar a instrução pública catarinense nos moldes da reforma paulista de 1892. Orientando-se pela máxima alemã “ponde na escola o que desejais que exista no Estado”, ele incluiu em seu Parecer, obras de cunho intuitivo, científico e, sobretudo, obras de conteúdo cívico-patriótico, consideradas indispensáveis para a formação da consciência nacional. A predominância na escola primária catarinense de obras didáticas voltadas para outros povos e culturas e, mais do que isso, a prática que os imigrantes europeus tinham de manter escolas em que o ensino era ministrado na língua de seus países de origem feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos de através da educação escolar promover a civilização, a moralização e a virilização do povo, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado. A fundamentação teórica da pesquisa é apoiada nos trabalhos de Foucault, Popkewitz, Veiga-Neto e Dominique Julia, dentre outros.

Palavras-chave: Grupos escolares, Obras didáticas, Primeira República

O texto a seguir busca afunilar os estudos que vem sendo realizados por mim na pesquisa “Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)”, financiada pelo CNPq, a qual busca indícios/ vestígios nos saberes e nas práticas instauradas no currículo e na cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses, da governamentalidade liberal/moderna. Neste artigo, especificamente, privilegiarei o rol de obras didáticas prescritas para uso nesta escola, consubstanciadas no “Parecer sobre a adoção de obras didáticas nos grupos escolares catarinenses”, de autoria do professor paulista Orestes Guimarães, contratado pelo governador Vidal Ramos para modernizar a

instrução pública catarinense nos moldes da reforma empreendida no estado de São Paulo por Caetano de Campos em 1892.

Para esta investigação escolhi dois conceitos-chave: o de currículo, de Thomaz Popkewitz, por entender que o livro didático constitui-se numa expressão operativa do currículo, e o conceito de governamentalidade, de Michel Foucault. Currículo é entendido como uma seleção, um recorte e uma organização particular do conhecimento, através da qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios, como membros de uma determinada sociedade. Para Popkewitz (1994: 194), o currículo constitui-se, pois, numa “coleção de sistemas de pensamento que incorpora, regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas”. Tais regras e padrões produzem “tecnologias sociais” que concorrem para a regulação, a qual envolve não apenas o que é cognitivamente compreendido, mas também, o aprendizado de um certo modo de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir (Idem, *Ibidem*:186).

Governamentalidade é utilizada no sentido desenvolvido por Michel Foucault para designar as práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Segundo o filósofo francês, se na idade média governar era uma atividade extrínseca, ou seja, o poder do príncipe se restringia a proteção geográfica de seu principado, ficando as questões relacionadas a regulação das almas aos cuidados da igreja, a partir do século XIX, governar passa a envolver o Estado na regulação e coordenação de práticas de comportamentos e disposições individuais. “O complexo de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que definem as pessoas como populações torna-se importantíssimo para a arte de governar. A idéia de contrato social passa a ser uma forma de definir o compromisso mútuo de governantes e sujeitos” (FOUCAULT, 1979:187).

Para Foucault, o liberalismo corresponde a máxima governamentalização do Estado e surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania. O liberalismo, pois, ocupa-se do ‘governo da sociedade’, uma sociedade formada por sujeitos com deveres e direitos, um sujeito-cidadão, um sujeito-parceiro. Nesse sentido, o liberalismo é “menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo,

para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que para governar mais, é preciso governar menos” (FOUCAULT, 1979: 189).

Orestes Guimarães, o reformador da instrução pública catarinense, ilustra com máxima clareza esta característica do liberalismo, ao afirmar: “já que a revolução (Proclamação da República) entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o *self-government*”, (GUIMARÃES, 1911:22), ou seja, que se transforme em objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo.

Não é difícil, nessa perspectiva, compreender o grupo escolar como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, como advertem Varela e Alvaréz-Úria, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas e, portanto, como *locus* privilegiado da materialização da governamentalidade liberal moderna. A sujeição de corpos e mentes, o “disciplinamento do minúsculo”, consubstanciado na minúcia de suas normas e regulamentos, elaborados para controlar as mínimas parcelas da vida e do corpo na escola, fariam, portanto, parte das próprias condições de funcionamento da escola moderna e da produção do sujeito moderno.

Com efeito, a análise dos programas de ensino, regulamentos, pareceres do reformador, depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores bem como o rol de obras didáticas selecionadas para uso nos grupos escolares catarinenses, no período compreendido entre 1911 a 1918, têm apontado para uma escola que, através de certos dispositivos pedagógicos de subjetivação, tentava produzir formas de experiências nos quais as crianças pudessem se tornar sujeitos de um modo particular.

## **GRUPO ESCOLAR: FORMA ESCOLAR MODERNA**

Criados em Santa Catarina a partir da Reforma Orestes Guimarães de 1911, os grupos escolares representaram até o início da década da 1970 – quando por força da Lei 5692/7 foram substituídos pela escola de 1º grau-, o ideal de escola moderna. Esta nova forma escolar é aqui entendida na esteira de Vincent, Lahire e Thin (2001) como um modelo escolar específico, que ao inventar um novo desenho para a escola elementar,

alicerçado na seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, enquadramento disciplinar, uniformização, organização do espaço escolar, etc., rompe com a forma escolar até então vigente – a escola isolada -, passando a ser considerada a forma autorizada de ser da educação escolar elementar, a mais válida, a mais legítima e, por conta disso, nela são depositadas grandes expectativas no que se refere a formação do sujeito moderno, idealizado como um sujeito centrado, estável, unitário, higiênico, o cidadão racional, “amparador e ao amparo do Estado” (VEIGA-NETO,1999: 13).

Uma das principais modificações que o grupo escolar trouxe foi certamente a seriação: quatro séries, uma a cada ano. E, distribuídas ao longo das quatro séries, um rol de quinze disciplinas-saber que deveriam contribuir para instruir e educar as crianças. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta.

Os conteúdos destas disciplinas, por sua vez, deveriam ser escolhidos segundo os critérios da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da revolução industrial, e organizados em ordem de dificuldade crescente: do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras, como prescrevia o método de ensino intuitivo ou lições coisas, principal ícone da pedagogia moderna, como atesta o primeiro programa adotado nos grupos escolares no período estudado.

A mesma lógica deveria ser seguida no que se refere a escolha das obras didáticas adotadas nos grupos escolares. No “Parecer sobre a adoção de obras didacticas”, o minucioso estudo que elaborou a pedido do governador do Estado em 1911, Orestes Guimarães alerta que a seleção de livros para a escola primária deve levar em consideração duas questões essenciais: a) o assunto, isto é, “o proveito que dele se possa tirar” e a graduação, isto é, a metodização. No que se refere ao assunto, ele dizia orientar-se pela máxima alemã “ponde na escola o que desejais que exista no Estado” (GUIMARAES, 1911: 3).

Não foi sem razão que escolheu para uso obrigatório dos alunos e para compor as bibliotecas dos grupos escolares, obras de cunho científico-prático e, sobretudo, obras

de conteúdo moral-cívico-patriótico, as quais objetivavam desenvolver o amor e o orgulho à pátria brasileira, requisitos considerados por ele como indispensáveis para a formação da consciência nacional, tal como atestam os títulos de algumas das obras por ele indicadas para compor a biblioteca dos primeiros grupos escolares catarinenses: “Minha Pátria” e “Leituras Nacionais”, de J. Pinto e Silva; “Cousas Brasileiras”, de Romão Puiggari; “Amiguinho do Nhonhô”, de Menezes Vieira; “Contos pátrios”, de Olavo Bilac e Coelho Neto; “Vida Infantil”, do Dr. Mario Bulcão; “Leituras Escolares Brasileiras”, de Adolpho Coelho; “Leituras Moraes”, de Arnaldo Barreto; “Contos Infantis”, de Julia de Almeida Lopes; “Noções de Vida Prática”, de Felix Ferreira; “Sentimento”, de Thomaz Brandão; “Por que me ufano do meu país”, de Affonso Celso Junior, dentre outros. (GUIMARAES, 1911: 7-8).

Adepto do movimento chamado de “Entusiasmo pela Educação”, ligado a pregação nacionalista e a crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira, Orestes defendia um currículo nacional, uma literatura com linguagem brasileira, acessível às crianças, como deixou registrado no citado Parecer:

Para que adotarmos livros de leitura que ensinem as crianças: brinquedos com bolas de neve, que lhes narrem o uso de materiais que não possuímos, que lhes descrevam em contos cheios de saudades - o canto do rouxinol, do cuco, da cotovia e as belezas de céus, mares, rios e florestas que jamais viram? Não será mais justo, mais natural e mais proveitoso lhes darmos livros que lhes digam: onde são encontrados o café, o mate, o cacau, a borracha, o açúcar, o algodão, as madeiras, etc? Como são colhidos, preparados e exportados? Não é mais próprio que lhes narremos: como são fabricados o queijo e a manteiga, segundo o nosso clima? Que se lhes digamos alguma coisa do saudoso canto do sabiá, da gaturamo, do pintassilgo? Quantas historietas interessantes dos episódios da nossa curta e brilhante vida nacional, esquecidos da maioria de nossas escolas, alias cheias de livros de leitura com capítulos como estes: a sensibilidade moral, a justiça, o poder da imaginação, etc. Pobres crianças, que passais cinco horas em bancos duros .desacomodadas, embebidas em leituras de tais capítulos! (GUIMARAES, 1911: 3).

A predominância na escola primária catarinense de obras didáticas voltadas para outros povos e culturas e, mais do que isso, a prática que os imigrantes europeus tinham de manter escolas em que o ensino era ministrado na língua de seus países de origem feria radicalmente, segundo a sua percepção, os propósitos republicanos de através da educação escolar promover a civilização, a moralização e a virilização do povo, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado. Para os republicanos a escola primária deveria exaltar o homem e as coisas brasileiras, “a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos” (GUIMARAES, 1909:25), de modo a “abrasileirar o brasileiro”, republicanizá-lo. Por isso, a cartilha analítica, indicada para o primeiro ano do grupo escolar, como os livros de leitura, os únicos que passaram a ser admitidos na escola primária catarinense, a exemplo da paulista, eram de autores nacionais e tratavam de “coisas nacionais”, uma vez que deveriam contribuir para proporcionar a um só tempo o conhecimento da língua vernácula, da geografia e da história pátrias e da Educação Moral e Cívica.

A metodização, o segundo critério que de acordo com o reformador deveria guiar a escolha dos livros didáticos, estaria relacionada a graduação que deveria existir entre a cartilha, a leitura preparatória e o primeiro livro, entre o primeiro e o segundo livro, o segundo e o terceiro, observando-se a “desigualdade das funções cerebrais, conforme a idade”(GUIMARAES, 1911: 4). Segundo suas próprias palavras:

O verdadeiro ensino da leitura só começa depois que a criança deixa a cartilha e quando em seu espírito já se tenha definitivamente estabelecido uma íntima e perfeita conexão entre o elemento gráfico que representa. ... Mas, *natura non facit saltus*: é preciso facilitar esta transição do período da cartilha, em que a criança aprender a representação gráfica dos vocábulos, para a verdadeira leitura corrente, em que ela lê as idéias, sem se deter na forma, senão como simples elemento intermediário. Assim, a escolha do livro que deve suceder a cartilha exige do professor o Maximo cuidado.. Si ao deixar a cartilha a criança passa a ler um livro cuja compreensão lhe seja mais ou menos inacessível, quer pela natureza do assunto, quer pelo vocabulário empregado, ela limita-se a ler mecanicamente e adquire o hábito prejudicialíssimo de ler sem compreender (GUIMARAES, 1911: 4).

Por esta razão os antigos compêndios de aritmética, geografia, história, botânica, zoologia, etc, até então utilizados pelos alunos da escola primária catarinense, foram banidos por Orestes Guimarães, que condenava veementemente sua ação perniciosa de matar a inteligência infantil em proveito da memória, pelo “uso de uma linguagem muda e cheia de termos técnicos voltados a pura decoração”. Embasado nos postulados da pedagogia moderna que centrara fogo contra a prática da memorização, do verbalismo e do hábito de ler sem compreender, Orestes Guimarães chegou inclusive a proibir, através do artigo 60 do Decreto 795, de 02 de maio de 1914, aos alunos das escolas públicas catarinenses decorarem compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores.

Os compêndios foram substituídos por um único livro, o de leitura, seguindo o princípio intuitivo-pestalozziano de “pouco livro e muita reflexão”, do qual Orestes Guimarães era um ferrenho defensor: “O livro de leitura é o livro dos livros no ensino primário,” pois com ele “o professor faz a leitura propriamente, a linguagem, a história, a geografia, a educação cívica e pode dar amplas noções de coisas.” (GUIMARAES, 1911: 2). Os compêndios passaram a ser de uso restrito dos/as professores/as, transformados em auxiliares no preparo das aulas da escola elementar.

## **A CARTILHA ANALÍTICA E OS LIVROS DE LEITURA**

Os livros de leitura – cada um correspondente a uma série da escola elementar, só eram iniciados após a criança estar alfabetizada, o que acontecia, geralmente, no segundo semestre do primeiro ano escolar. Para a alfabetização Orestes indicou em seu parecer a adoção da “Cartilha Analítica”, de autoria do professor paulistano Arnaldo Barreto, egresso, assim como ele, da Escola Normal da Praça da República. Organizada segundo os princípios da palavração, esta cartilha, lançada pela Editora Francisco Alves, iniciava suas lições com uma pequena história, formada por sentenças numeradas com letras manuscritas sempre precedidas por figuras, algumas coloridas, um verdadeiro luxo na época.

A Cartilha de Barreto, seguindo o método analítico para o ensino da leitura, parte da palavra, exatamente o oposto do método até então utilizado na escola primária, o sintético, que começava pelas letras, pela soletração das cartas do ABC, pelo bê-a-bá. No

novo método, ao lado do desenho ou gravura estava o nome do objeto para que as crianças aprendessem a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeava. Segundo o seu autor, este método “tem por principal objetivo, desprezando em seu início os elementos fônicos do vocábulo, habituar o espírito da criança a reconhecer em cada termo o sinal de uma idéia, e a agir somente sobre idéias, isto é, habitua-o a ver para entender”. *Intueiri, intuitus*, ou seja, a criança aprende vendo, olhando, observando, seguindo, segundo Pestalozzi, as leis do espírito, tal como sugere a epigrafe escolhida para a página de rosto da Cartilha: “Não merece o nome de professor aquele que, para ensinar, não recorre aos processos mais de acordo com as leis do espírito” (BARRETO, 1911).

A questão central é que as crianças percebessem que as palavras são símbolos das coisas, dos pensamentos e dos sons. Sob esse ângulo, o primeiro passo para o aprendizado da leitura seria a apresentação de palavras inteiras, seguido da proposição de palavras pelos sons e, posteriormente, de palavras por suas letras, da soletração e por fim o agrupamento de vocábulos e a apresentação de sentenças completas. Todos esses passos deveriam ser feitos no quadro-negro, à vista de toda a classe - era a “pedagogia do olhar” em contraposição à “pedagogia do ouvir”, ênfase da escola tradicional.

De acordo com Orestes Guimarães, a supremacia deste método em relação ao sintético estava ainda relacionada à utilização de um vocabulário simples, de uso cotidiano, que tinha significado para as crianças, o que na sua opinião transformava o aprendizado da leitura numa tarefa alegre e prazerosa. Alegria e prazer, irmãs gêmeas da vivacidade, segundo o autor da obra, duas questões bastante caras à pedagogia moderna: “Quem aprende com prazer, tem sempre vivas as impressões, e quanto mais desperta está a sensibilidade, mais gravado fica o que se aprende. O coração, ao expandir-se, como que atua favoravelmente no cérebro, no sentido da predisposição intelectual”. (BARRETO,1911:V)

Os livros de leitura indicados pelo reformador para uso nos grupos escolares catarinenses foram os da série graduada de autoria do professor paulista Francisco Viana: *Leitura Preparatória*, Primeiro, Segundo e Terceiro livro, cada um correspondente a uma série do grupo escolar. Esta série seguia à risca os princípios intuitivos da “arte de ensinar”: lições curtas, seguidas de imagens, avançando em complexidade conforme o nível de desenvolvimento mental dos/as alunos/as. De acordo com o autor, a orientação seguida em

todos os livros da sua Série, era a de que os assuntos selecionados para as lições concorressem para a formação dos sentimentos infantis e de seu caráter, em suma, de seu moral. (VIANNA, 1917:VI) Adverte, porém, no melhor espírito pestalozziano, de que a moral apresentada deveria ser prática, ou seja, apresentada através de fatos, narrados em forma de histórias e contos, com ensinamentos implícitos, nunca por preceitos, cuja abstração e laconismo repugnam em geral ao espírito infantil. (VIANNA, 1911: Prefácio), tal como pode ser constatado na lição “O Elefante Amável”, do Segundo Livro Infantil, que narra a história de um elefante de propriedade um rajá hindu, muito bem tratado por este que, certo dia, repetiu o gesto de seu dono e colheu uma rosa do jardim e ofereceu a esposa deste. A lição termina com a seguinte colocação: “Talvez julguem os meninos que esse elefante quisera apenas ser amável. Não: colhendo a flor para ir oferece-la a esposa do rajá – daquele que o tratava, que o alimentava, que o curava, que o estimava e a quem também estimava – o elefante quisera patentear que sabia ser grato”. (VIANNA, 1911:43).

A necessidade de livros de leitura e de cartilhas nacionais para uso dos/as alunos/as e de compêndios para os/as professores/as da escola primária republicana impulsionou o mercado editorial brasileiro no início do século XX, concorrendo para a profissionalização do escritor didático. Além da tradicional editora carioca “Francisco Alves”, presente no mercado desde os tempos do Império, a “Cia Editora Melhoramentos” e a “Monteiro Lobato & Cia”, ambas fundadas em São Paulo, nos anos 1910, elegeram os livros didáticos e os de literatura infantil como carro-chefe de seus negócios, cujo principal cliente era o Estado.

Certamente a circulação de professores paulistas país afora semeando o ideário republicano e os pressupostos da pedagogia moderna e, sobretudo, a circulação de seus textos, especialmente os livros de leitura, contribuíram para corporificar formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o ‘eu’. O forte clamor de José Veríssimo e dos chamados republicanos idealistas ou românticos, no final do século XIX, em favor de uma educação escolar nacional e patriótica, era posto em prática através das obras didáticas de cunho nacional-patriótico indicadas pelo professor Orestes Guimarães para os grupos escolares catarinenses.

Pode-se, desse modo, concluir que as obras didáticas adotadas nestas escolas – aqui entendidas como expressão operativa do currículo – deveriam contribuir para a produção

de “tecnologias sociais” que deveriam concorrer para a regulação, a qual envolve não apenas o que é cognitivamente compreendido, mas também, o aprendizado de um certo modo de conhecer, compreender, interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 1994:194). Através de uma seleção muito particular de obras didáticas, as crianças deveriam aprender um conjunto de regras necessárias para jogarem um determinado jogo. Regras que lhes possibilitariam aprender o que significava o jogo e como jogar legitimamente, que lhes possibilitariam, enfim, transformar-se em objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo. Mas, não esqueçamos, que até aqui estamos apenas no campo do prescrito, do imaginado, do sonhado por Orestes Guimarães e pelos republicanos catarinenses: as práticas, as táticas, as astúcias e as resistências de alunos, pais, professores e diretores dos primeiros grupos escolares a este projeto ainda precisam ser desvendadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Cartilha Analytica para o ensino da leitura pelo methodo analytico. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

FOUCAULT, Michel . *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GUIMARAES, Orestes. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, em 20 de abril de 1909.

\_\_\_\_\_ Parecer sobre a adopção de obras didacticas apresentado ao Excelentíssimo Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – D.D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo Professor contractado Orestes Guimarães. Florianópolis: Typographia D’O Dia, 1911.

POPKEWITZ, Thomas . História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T.da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.pp.173-210.

VEIGA-NETO, Alfredo (1999). *Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. Texto apresentado no Colóquio Foucault, realizado na UERJ, em novembro de 1999.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, junho/2001.

VIANNA, Francisco. *Leituras Infantis. Primeiro Livro*. 9.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

\_\_\_\_\_. *Leituras Infantis. Segundo Livro*. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

\_\_\_\_\_. *Leituras Infantis. Terceiro Livro*. 21.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.