

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

76

A EDUCAÇÃO EM STA. CATARINA

Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a
difusão de um sistema estadual de educação.

CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS
DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME)
PUBLICAÇÃO Nº 2

1954

A EDUCAÇÃO EM STA. CATARINA

Sc. 370.981
M 8.38
Ex. 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
BIBLIOTECA
Nº DATA
13097 22.08.80



Reservação de Acervos
Apoio FUJB

SUMÁRIO

Cap. I: Condições gerais desta monografia : ponto de vista antropro-social, educação comparada, síntese apreciativa, síntese estatística	11
Cap. II: O ensino fundamental comum em suas condições iniciais : filosofia educacional Intelectualista e peculiaridades mais salientes do meio; função local de iniciação cultural; criação e não reforma do sistema educacional; isolamento e distância de regiões características da colonização e sua ambientação; o problema das vias de comunicações; estradas e escolas; o problema do analfabetismo; distribuição étnica e dispersão demográfica; escolas isoladas e grupos escolares; a escola de nacionalização; enquistamento e assimilação; acertos da solução escolar, inicial	13
Cap. III: A organização administrativa da educação : a estruturação de 1911-1914; a atuação do professor paulista Orestes Guimarães e o modelo de São Paulo; persistência da orientação inicial; a inspetoria de nacionalização do ensino; inspetorias escolares; a reforma de 1933-1935 e sua instabilidade; organização e gradação das unidades escolares; contra-reforma iniciada a partir de 1940; a organização administrativa em 1953; comparação entre a reforma Trindade e a organização posterior; esquema dos ramos e graus do ensino em 1953; ensino municipal; centralismo administrativo	21
Cap. IV: O desenvolvimento da escola elementar de nacionalização : assimilação pelo domínio da língua; estacionamento e regressão da escola; um exemplo da escola primitiva de nacionalização; o dialeto teuto-brasileiro em face do português e do alemão; aproveitamento dos professores de origem germânica; prestígio da escola brasileira; função da escola complementar; o nazismo e a modificação da política educacional; nacionalização por decreto; obrigatoriedade de freqüência da escola pública; quitação escolar; perda das características locais da escola; desvio evolutivo	33

Cap. V : O funcionamento da escola elementar : regulamentos e liberdade de iniciativa; processos pedagógicos; vicissitudes do método analítico de leitura; escola de instrução e não educativa; como intelectualista chegou a ser uma boa escola; invariabilidade essencial de 1930 a 1954; tentativas isoladas de dinamização; opinião pública sobre as tentativas de reforma; reforma sem base experimental, sem pesquisa prévia; isolamento da escola; inversão da orientação pedagógica, mais raltiva ao profesor que ao aluno; confusão de conceitos escola-novistas; escola ativa por decreto; o novo e contraditório regulamento do ensino; a escola isolada e suas condições de funcionamento; a inspeção escolar e seus percalços	41
Cap. VI : O desenvolvimento das instituições extra-curriculares : a tendência urbanística no tratamento do problema educacional; porque não foi tentada a «consolidated school»; nova orientação na construção dos grupos escolares; a educação física e suas consequências; influência de uma atitude de 13° B. C.; a sopa escolar; a re-organização do Departamento de Saúde e o serviço escolar de saúde; o professorado passa a interessar-se pelas instituições extra-curriculares; os clubes agrícolas; porque se estiolou o impulso inicial	69
Cap. VII : O problema da formação de professores : um paralelo hipotético ; o que era o professor normalista antes de 1935; influências da reforma do ensino secundário sobre o estadual; re-orientação do ensino normal; distribuição dos professores formados; cópias das organizações carioca e paulista; divergência entre a lei e a prática; deficiências da re-organização; tumultuamento do ensino normal e desorientação das aspirações populares; as escolas normais regionais e seus êrros; mobilidade do magistério primário; recrutamento de professores nas camadas populares	74
Cap. VIII : Síntese apreciativa sobre o ensino elementar e normal : expansão quantitativa sem progresso qualita-	

tivo; rotina cristalizada; falseamento atual do critério de recrutamento e seleção de professores; hipertrofia do ensino elementar	84
Cap. IX : Sinopse expositiva a respeito do ensino médio e superior	87
Cap. X : Sinopse numérica : aspectos estatísticos; custeio da educação	90
Cap. XI : Síntese e sugestões finais	98

APRESENTAÇÃO

Com a presente monografia, cujo autor é o Prof. J. ROBERTO MOREIRA, inicia a CAMPANHA DE INQUÉRITOS E LEVANTAMENTOS DO ENSINO MÉDIO E ELEMENTAR (CILEME) uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros.

Entregue à responsabilidade pessoal do seu autor, cada monografia terá aspectos próprios e possíveis diferenças de tratamento do assunto. Com esta colaboração, pretende o INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, a que está subordinada a CILEME, fornecer aos estudiosos de educação panoramas e interpretações da escola brasileira, conforme funciona nos diferentes Estados da Federação.

a) Anísio Teixeira
Diretor do INEP

é que, consultado o sub-diretor do Departamento de Educação, encarregado dos clubes agrícolas, este, numa visita, ensinar as crianças a adubar a terra e organizar canteiros côncavos, que facilitassem a permanência do adubo e da umidade. O adubo fôra apanhado em carrinhos de mão, em pastagens bem distantes da escola, na zona exterior ao perímetro urbano, mais afastada da praia.

Muitos desses clubes agrícolas contribuíram eficientemente para a cozinha escolar. Eles e as caixas escolares funcionaram também, com proveito, em inúmeras escolas isoladas, por iniciativa dos próprios professores.

8. Graças a estas instituições paralelas, a escola pública catarinense, tendia, aos poucos, a deixar de ser apenas uma instituição de instrução intelectual; começava a participar da vida e a educar para vida; encaminhava-se para a escola progressiva; tornava-se funcional. Já vimos, porém, como tudo se estagnou em face de um crescente centralismo administrativo.

VII. O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

1. Não há no Brasil quem não veja nos Estados Unidos da América do Norte um padrão do desenvolvimento técnico-cultural, embora, por multiplicidade de razões geográficas e de formação histórica; razões ecológicas e políticas, seja absurdo traçar paralelos entre nós e os norte-americanos. Em vista, porém, desse conceito comum, a respeito da excelência técnico-cultural daquele país, seria interessante ver o que já fez em matéria de ensino primário e de formação do professorado primário, para, depois analisarmos o que se iniciou e se faz atualmente num pequeno Estado brasileiro. Para esse fim não procuramos dados atualíssimos da realidade educacional norte-americana. Há quem diga estar o Brasil com 80 anos de atraso em relação aos Estados Unidos; outros se contentam em afirmá-lo como sendo de 50; nós, mais otimistas e particularistas, admitimos como hipótese de trabalho, que o Sul do Brasil esteja com esse atraso relativo, em apenas 20 anos. Sabemos que esta

comparação não é muito lógica, nem obedece a critérios objetivos. Mas, como simples hipótese de trabalho, talvez sirva. Daí, o fato de, em vez de procurarmos dados americanos, atuais, para essa comparação, nos satisfazermos com o «Bional Survey of Education — 1934-1936», o «National Survey of Education of Teachers — United States Office of Education — 1933» e a monografia «Modern Education in the Small Rural School — Kate Wofford-New York — 1938».

2. Antes de mais nada convém notar que, em 1934, havia em todos os Estados Unidos 213.484 escolas de interior. Destas, 138.542 eram escolinhas isoladas de um só professor, enquanto 24.441 dispunham de dois professores, e 50.501 eram escolas semelhantes aos nossos grupos escolares. O tipo de pessoal que compunha o grande exército de professores que trabalhavam nessas escolas, era representado por uma mulher jovem, solteira, de mais ou menos 24 anos, cuja origem social era uma fazenda, vila ou pequena cidade do interior. Sua formação, geralmente, consistia em quatro anos de curso secundário e de um ou dois anos de preparação profissional, orientada para as atividades rurais e escolares. Com esse tipo de professor pretendiam os americanos realizar uma escola que preenchesse suas funções primordiais, não apenas em face da criança, mas também da comunidade.

3. Em vista dos dados acima, não me parece errada a orientação adotada em Sta. Catarina, quanto à formação de professores primários, embora o processo, quer quantitativamente, quer do ponto de vista da organização curricular, fôsse muito deficiente.

Até o período que sucedeu a 1930, havia no Estado apenas uma Escola Normal oficial e outra particular, de freiras, ambas na Capital. Depois da Revolução se criou mais uma oficial em Lages, no Planalto, e, depois de 1945, outras duas, uma em Blumenau e uma em Mafra. As particulares também cresceram em número, sendo que, em 1953, existiam 9. Já em 1935, passaram as escolas normais a ter a denominação de institutos de educação, mais tarde restrita só ao da capital. Com a trans-

formação das antigas escolas complementares em escolas normais primárias, funcionando junto aos grupos escolares, o número total de unidades que se preocupavam com ensino pedagógico, subiu a mais de 60. Atualmente as «escolas normais primárias» são chamadas «cursos normais regionais», somando, em 1953, 55 unidades estaduais desse tipo, reduzindo-se o número anterior, por motivo de adequação do ensino às exigências mínimas estabelecidas no Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, do Governo Federal. Nestas condições, o número total de unidades de ensino pedagógico, em 1953, era de 79 em todo o Estado, aí compreendidas as particulares e oficiais: cursos normais regionais, escolas normais e o Instituto de Educação da Capital.

4. Ser professor normalista, em Sta. Catarina, antes de 1935, era possuir um título não muito comum. Com exceção dos que residiam em Florianópolis, raros jovens do interior do Estado tinham possibilidade de obtê-lo. Era, entretanto o velho curso normal, de 4 anos, que se sobrepunha à escola complementar, pela qual se era obrigado a passar, para poder realizá-lo. O jovem professor tinha pois, antes de se formar, que perfazer 4 anos de escola primária, 3 anos de escola complementar, 4 anos de escola normal, num total de 11 anos de estudos escolares. Não tinha direito legal a outra coisa que a ser professor. Pelas duas escolas normais que funcionavam na Capital, uma oficial e outra particular, passaram gerações de moços que, se não puderam satisfazer a todas as necessidades da escola catarinense, ocuparam os postos «chave» do sistema educacional: inspetorias, diretorias de grupos, classes das maiores e mais importantes unidades escolares. Em 1935, no Departamento de Educação, quer o Diretor, quer os Sub-diretores tinham sido formados por tal escola. Nessa época, justamente, o sistema educacional do Estado passou por um benfazejo sópro renovador, a que nos referimos no capítulo anterior. Os professores que vi trabalhando em Joinville, no grupo de que fui diretor, também tinham passado por ela. E eram eficientes, faziam a

escola funcionar, tinham capacidade renovadora, se interessavam vivamente pelas questões educacionais.

Que tinham estudado nesses quatro anos? Coisas essenciais: Português e Literatura Brasileira, Geografia e História (com predomínio do estudo do Estado), uma língua estrangeira, matemática (aritmética, álgebra e geometria elementares), Ciências Físicas e Naturais, Psicologia, Pedagogia (geral e didática), Trabalhos Manuais, Desenho e Pintura, Higiene Escolar. Nem Latim, nem outras superfluidades. Programas mínimos, muito esquemáticos, despidos de minúcias e requintes culturais. Em 4 anos de estudos, essas disciplinas não constituíam uma carga intelectualista, pois nem todas eram ensinadas nas 4 séries.

A velha escola normal, especializada e específica, cumpria assim uma função primordial no sistema educacional catarinense, embora não lhe desse a grande massa de professores primários, de que ele necessitava.

4. Veio, depois de 1930, a reforma do ensino secundário no país; começaram a surgir, no interior, os ginásios particulares; as escolas complementares, anexas aos grupos, começaram, a perder grande parte de sua função, porque, onde se instalava um ginásio, os pais preferiam passar o filho do 4º ano primário para a 1ª série ginásial. Porque perder 3 anos, se a escola complementar não oferecia diploma válido?

Ao mesmo tempo, era crescente a necessidade de mais professores para as escolas primárias. Os provisórios, sem suficiente bagagem escolar, com poucas exceções, não estavam à altura da missão, a despeito dos esforços dos inspetores escolares, das semanas de educação, etc. Além disso surgia, mais agudo que nunca, pela influência do nazismo, o problema da nacionalização do ensino, isto é, da substituição da escola primária particular, pela estadual. Onde obter os professores?

Operou-se, então, a reforma do ensino normal. As escolas complementares se transformaram em escolas normais primárias, com os mesmos 3 anos de curso, nos quais se passou

a ensinar noções de Pedagogia e Psicologia. Formariam professores para o interior. A antiga escola normal da capital, passou a instituto de educação, do qual, por iniciativa das congregações religiosas que mantinham ginásios, surgiram cópias em várias cidades.

A organização de tais institutos era a comum a todo o Brasil: curso ginásial de 4 anos e 2 anos de curso normal. Todavia, os dois oficiais, de Florianópolis e Lages, para evitar que fossem procurados apenas em razão do curso ginásial, não o oficializaram perante o Ministério da Educação. Adotaram os programas secundários, copiaram o regime estabelecido pela Diretoria do Ensino Secundário, para as 4 séries ginásiais, mas deixaram de dar aos que as faziam, outro direito que o de obter matrícula no curso normal. Com isso, embora se deixasse de atender ao princípio de mais ampla articulação das espécies de ensino, se garantia o encaminhamento dos jovens, que procuravam os Institutos de Educação, ao magistério primário. Como a população mais pobre dificilmente poderia encaminhar crianças, que terminavam a escola primária, para ginásios particulares, pagos, os Institutos obtinham sempre matrícula satisfatória, não exagerada, nem deficiente. No curso básico, ginásial, o de Florianópolis, tinha sempre, para cada série, duas turmas de, no máximo, 35 e, no mínimo, 20 alunos cada uma. Pelo sistema de peneiramento nas promoções, chegavam ao curso normal, geralmente, em média, 30 alunos, isto é o suficiente para constituir uma turma.

5. Desta maneira, o Estado obtinha, anualmente, de 40 a 60 professores pelos dois Institutos oficiais e mais uns 30 nos particulares. Desses 70 a 90 novos professores, uns 60 realmente se destinavam à vida profissional do magistério, nos grupos escolares, isto é, nas cidades do interior. As escolinhas isoladas, que deviam ser tipicamente rurais, tinham que se satisfazer com os professores complementaristas, isto é, com os que se formavam pelas escolas normais primárias.

A razão de os institutos particulares formarem turmas diminutas estava em que, possuindo cursos secundários reconhecidos pelo Ministério da Educação, faziam do ensino pedagógico apenas um complemento. Moças que, residindo no interior, não tinham possibilidade de outros estudos, concluído o ginásio ou o colégio, faziam também o curso normal. Raramente, porém, se dedicavam ao magistério, a não ser que obtivessem, na própria cidade em que residiam, uma vaga de professor no grupo escolar.

O curso normal, de dois anos, teve sua organização sugerida pela do Instituto de Educação do Rio, com as cadeiras de Psicologia Geral e Educacional, História da Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia Geral e Educacional, Biologia Geral e Educacional, Psicologia Geral e Educacional, Didática, além de Literatura, Estatística e Matemática, Desenho, Educação Física, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais.

No curso básico, ginásial, em vez de Inglês, ensinava-se Alemão, como era mais útil à região. Entretanto, com essa organização do Instituto de Educação, se perdeu de vista o estudo regional que, na antiga escola normal, era feito através das cadeiras de Geografia e História, em que, durante um ano todo, se estudava Geografia e História Catarinenses, embora com o velho método dos resumos de pontos escritos. Os programas, agora, eram copiados de modelos elaborados no Rio, influência essa, pouco depois, e por espaço de alguns anos, desbancada por São Paulo.

6. Do exposto se verifica que, embora as intenções do Departamento de Educação tenham sido as melhores possíveis, a reforma apresentava não poucos inconvenientes. Um dos maiores, a nosso ver, foi a preocupação de ter os olhos voltados para o Rio de Janeiro. Desejava-se uma sintonização perfeita com o órgão central do Governo da República, sintonização que se exagerou no período estadonovista, a tal ponto que, quando, já no período de transição para a restauração democrática, foi sancionado o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que

pretendia ser a Lei Orgânica do Ensino Normal e da qual, porém, a maioria dos Estados não tomou conhecimento, Sta. Catarina foi dos primeiros a cumpri-lo.

Desapareceu o Instituto de Educação de Lages e, em Blumenau, onde se construía um outro, com excelentes instalações, surgiu, em vez dêle, uma Escola Normal, que foi também a denominação que passaram a receber os de Lages, Blumenau, Mafra e todos os institutos particulares. Instituto de Educação ficou sendo só o da Capital. Obedecendo, à risca, a lei centralista, o Estado fêz desaparecer as escolas normais primárias, substituindo-as pelas escolas normais regionais.

Ficava, assim, o ensino pedagógico, ministrado em dois ciclos. O primeiro — das escolas regionais — formaria regentes de ensino primário, em quatro anos; o segundo — das escolas normais — formaria professores primários, em três anos, depois de cursados 4 anos ginasiais.

Só o Instituto de Educação, localizado na Capital, teria cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário, ou quais nunca foram instalados. Vê-se, por aí, que, com um sistema educacional primário, não superior ao existente nos Estados Unidos, em 1934, pretendia-se, para o magistério primário, uma formação muito mais complexa e exigente que a daquele grande país. Para se compreender êsse absurdo, basta dizer que, em menos de 15 anos, se passou de um tipo de escola normal razoável, de 4 anos de curso, para êsse sistema complexo e deficiente, como vamos demonstrar. Enquanto assim se passava no que diz respeito à exigência para formação de professores, o «deficit» escolar primário continuava, a ponto de, em 1950, a população urbana de Sta. Catarina, de 5 e mais anos de idade, ainda apresentar um contingente de perto de 25% de analfabetos, embora, êsse contingente fôsse dos menores do Brasil.

7. Mas a nova reforma do ensino normal não se caracterizou apenas pela complexidade e o centralismo, pois trouxe al-

guns problemas em seu bojo. Até então, as unidades de ensino pedagógico se destinavam exclusivamente à formação de professores, mesmo quando se fizera a reforma de 1935. Já agora, por força da lei federal, que se cumpria à risca, o Instituto de Educação de Florianópolis e as Escolas Normais de Lages, Blumenau e Mafra tinham que ter um curso secundário (1º ciclo) equiparado, isto é, reconhecido pelo Ministério da Educação. O resultado imediato foi o da super-matricula. O Instituto de Educação de Florianópolis que, enquanto eu fui seu diretor, nunca tivera mais de 500 alunos, de acôrdo, aliás, com sua capacidade, passou a receber cerca de 2.000, excesso que correspondeu aos mesmos problemas que hoje se verificam no Instituto do Distrito Federal: supressão de atividades extra-curriculares, desalojamento de instituições escolares, transformação da escola em simples lugar de ensino secundário, anárquico e deficiente, tal qual os nossos técnicos o vem caracterizando pela imprensa. — Com que objetivo? Formar professores? — Não, porque o curso normal dêsse Instituto não consegue formar mais professores que no meu tempo. Simples e puro atendimento ao desejo de uma população que, desorientada, ainda vê no ensino oficial, reconhecido pelo Governo Federal, um meio de mobilidade vertical, esquecida de que Sta. Catarina não oferece cursos superiores capazes de atender aos que concluem o curso secundário, e de que os próprios cursos superiores devem ter o objetivo de formação de elites intelectuais e técnicas, e de que uma elite é sempre minoria.

Ao contrário de se criarem cursos médios de formação técnica, especializada, em consonância às necessidades industriais e agro-pecuárias do Estado, se tumultuaram as únicas escolas realmente especializadas que existiam, as de formação de professores primários.

8. Quanto aos cursos normais regionais, cujo objetivo é formar professores para as escolas rurais, poderiam realmente contribuir grande e satisfatoriamente, com seu currículo de 4 anos, para a melhoria do ensino primário. Sendo, porém, sua criação resultante de um ajustamento, primeiramente dos an-

tigos cursos complementares, que tiveram real função nas cidades do interior, às escolas normais primárias, criadas na época da crise de nacionalização, e destas à situação atual de unidades de formação de regentes de ensino primário, não obedeceram realmente a um critério regional, como seu nome indica. Foram simplesmente a transformação do já existente em coisa nova, pre-determinadas em suas minúcias, por uma lei federal. Aliás, êsse é sempre o defeito das leis centralistas. Se, quando da referida crise de nacionalização, fôsem criadas escolas normais primárias ou de outro tipo, nas zonas de colonização européia, para formar ali os professores de que tais zonas necessitavam, a medida seria racional. Mas, em vez disso, se transformaram cursos já existentes, anexos aos grupos escolares, perfeitamente funcionais e acreditados nas comunidades em que existiam, em escolas normais de má qualidade. Então, aconteceu o absurdo de existir em Florianópolis, onde funcionavam duas unidades do ensino pedagógico, de padrão mais elevado, mais duas ou três escolas normais primárias que funcionavam em grupos escolares.

Com a criação das escolas regionais, mediante lei federal, a «involução» foi a mesma. As escolas não eram regionais, porque tinham um só currículo e um só programa. Não obedeciam a um critério racional de localização, porque substituindo as normas primárias, substituíam os antigos cursos complementares, cuja função era bem outra, segundo descrevemos anteriormente. Devendo formar professores rurais, se localizaram nos principais centros urbanos do Estado, ao lado de escolas do mesmo ramo, mas de nível mais elevado. Em Florianópolis, ao lado do Instituto de Educação e de uma tradicional escola normal particular, existe também um curso normal regional.

9. Cêrca de 66, entre oficiais e particulares, dêsses cursos se espalham atualmente pelo Estado. De acôrdo com a lei federal, no seu currículo se pede o ensino das seguintes matérias: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e His-

tória do Brasil, História Geral, Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática e prática de ensino, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho. Não discutiremos a conveniência ou não de tal currículo, em que cada série conta com 8 a 10 disciplinas. Perguntamos apenas se é possível encontrar, no interior de Sta. Catarina, tantos professores especializados quantas disciplinas e cursos regionais existem, môrmente se tivermos em vista que o salário é apenas um pró-labore, nunca maior que os vencimentos de um professor primário? A crise de professores de cursos secundários no Brasil é tal, que, mesmo nas vizinhanças do Distrito Federal, é difícil atender às necessidades dos colégios, a tal ponto que ainda se concedem a cidades, como Nova Friburgo e Terezópolis, exames de suficiência para professores improvisados!

10. Mas, se o curso regional não pode ser eficiente, se realmente lhe é impossível ministrar um ensino pedagógico adequado, se peca pela fixidez e pela não adaptação às peculiaridades regionais, é, contudo, mais do que nada, de um ponto de vista intelectualista.

Em lugar do professor provisório, às vêzes semi-analfabeto, como deixamos entrever anteriormente, vão êles permitindo que os regentes de escolinhas isoladas sejam de nível intelectual mais elevado. Terão já ouvido falar de processos didáticos concernentes ao ensino das primeiras letras, terão ouvido alguma coisa de Pedagogia e Psicologia e terão visto funcionar os grupos escolares das cidades em que estudaram. É já alguma coisa. Seus professores no Curso Normal Regional, se não são especializados, dispõem pelo menos da bagagem cultural fornecida pelo Instituto de Educação e pelas Escolas Normais, pois que, sendo êles os mesmos professores dos grupos escolares, devem ter tido a formação do 2º ciclo do ensino normal.

O que pretendemos mostrar é que, se os cursos regionais não resolvem um problema — o da formação do professor rural em condições funcionais — permitem, pelo menos, melhorar

«um pouco» o nível intelectual e os conhecimentos pedagógicos do magistério primário do interior, que opera não em uma escola de educação fundamental, mas de primeiras letras.

No sentido de educação fundamental, não vemos como fugir ao princípio de que as escolas formadoras de professores para a zona rural, devam ter uma orientação ruralista e regionalista, quanto aos seus processos, de modo que é difícil conceber uma rede delas, obedecendo a um só padrão, fixo e bem definido. Aqui, tanto quanto no ensino elementar, se impõe a escola diferenciada, com adequação ecológica e social.

Um dos problemas da escola normal única, já que não forma o professor local, é o de favorecer o mobilismo do magistério, de modo que, ao fim de todos os anos escolares, se estabeleça a competição das transferências, a disputa pelas escolas primárias de melhor situação, isto é, mais próximas dos centros urbanos. Daí o inconformismo, a insatisfação e a desambientação permanente do professor, tendo por consequência a falta de continuidade e a disritmia dos processos escolares.

Aliás, em Sta. Catarina, essas remoções e o próprio ingresso são regulados por lei que estabelece competição entre os professores, de modo que, anualmente se verifica uma verdadeira corrida pela conquista das vagas julgadas melhores, por serem relativas a escolas bem situadas, quanto a conforto e vida social da comunidade em que se acham.

Quem sofre, com isso, é exatamente a escolinha rural. E o único meio de resolver o problema é formar o professor, recrutando-o do próprio ambiente em que deverá atuar, não de uma elite econômica, política ou social dêsse ambiente, mas de suas camadas populares. Isso, porém, é uma tese cuja discussão foge ao âmbito desta monografia.

VIII. SÍNTESE APRECIATIVA SOBRE O ENSINO ELEMENTAR E NORMAL

Do que expusemos até aqui sobre o ensino elementar e normal se pode concluir, em síntese, o que segue :

a) Iniciada a organização do atual sistema educacional de Sta. Catarina, em 1911-1912, visou, em primeiro lugar, resolver o problema do analfabetismo e da assimilação, pela aprendizagem da língua nacional, das populações estrangeiras (alemãs sobretudo) que se localizaram na zona interior da região litorânea.

b) Dentro da filosofia educacional que predominou até as vésperas de 1930, eminentemente intelectualista e propugnatória da tese de que o domínio das técnicas fundamentais da leitura, da escrita e do cálculo, bastava para abrir ao indivíduo todas as possibilidades de melhoria social, a escola catarinense, em suas linhas gerais, foi boa.

c) Embora não se possa, hoje, defender a tese de que o simples domínio da língua nacional seja um índice de nacionalização — mesmo porque, nas colônias alemãs do Sul, não se fala, domesticamente, nem português nem alemão, mas um dialeto teuto-brasileiro em que não é pequena a contribuição do jargão caboclo, e porque os líderes coloniais do movimento nazificante, no período 1934-1942, eram todos indivíduos bilíngues, que falavam e escreviam perfeitamente o português — embora, pois, como dizíamos, a tese da nacionalização pela língua seja discutível, a escola que inicialmente o Governo plantou nas colônias estrangeiras, foi ali bem recebida e frutificou. Deve-se ter em vista, para a compreensão deste fato, que a escola intelectualista era, então, predominante também na Europa, isto é, o colono ou imigrante não pedia da escola mais do que ela lhe oferecia.

d) Depois de 1933, pela influência de um Diretor do Departamento de Educação, que, estagiando alguns meses no Rio, se entusiasmara pela reforma do ensino no Distrito Federal, tentou o Estado um movimento renovador que, entretanto, pouco frutificou por ter sido, antes de mais nada, uma reforma da superestrutura administrativa da educação, ao passo que, na base, sem tocar na essência dos currículos escolares, foi uma re-distribuição destes.

e) Nada obstante, e mesmo até por influência do próprio Departamento de Educação e da re-organização dos serviços públicos de saúde que se estendia, em forma de postos de saúde, a todos os municípios, começaram as escolas a ter iniciativa própria, principalmente no que diz respeito às associações extra-curriculares.

f) Entretanto, a partir de 1941, procurou o Governo disciplinar a existência de tais associações, o que lhes deu um cunho de fixidez e rotina, responsável pela sua desfuncionalização e estiolamento.

g) Atualmente o sistema de educação elementar, em Sta. Catarina, se caracteriza pelo formalismo intelectualista, pelo rígido centralismo administrativo, expandindo-se quantitativamente, mas com escasso ou nenhum progresso qualitativo.

h) No setor da formação de pessoal docente, pode-se julgar satisfatória, também, dentro da filosofia educacional da época, os meios postos em ação: escola normal de 4 anos de curso, com programas mínimos, destinada à formação de professores e diretores das escolas urbanas, dentre as quais se recrutavam os inspetores escolares e os administradores da educação; recrutamento e seleção por meio de provas de suficiência, entre as populações locais, de professores rurais (para as escolas isoladas), com assistência formadora, pedagógica e posterior, graças a reuniões e semanas de discussão e debates educacionais.

i) Com a transformação das escolas elementares, complementares, em escolas normais primárias e com a criação dos institutos de educação, fatos agravados posteriormente pela aplicação da lei orgânica, federal, do ensino normal, foi abandonada a política inicial, neste setor do ensino. A proliferação dos cursos normais regionais conforme padrão único, cristalizou em rotina a formação do professor rural, com desrespeito à diferenciação regional e local, bem como chocou-se com a impossibilidade de se dar, a tais cursos normais, pessoal docente capaz e adequado. Até hoje continuam os professores provisórios de escolas isoladas, sem formação pedagógica, em propor-

ção que ultrapassa a 50% de todo o magistério primário, com a agravante de não mais serem recrutados e selecionados em bases racionais, mas por critérios político-partidários.

j) As escolas normais, de 4 anos, transformadas em regimes de 7 anos, com 4 ginasiais equiparados aos de padrão federal do ensino secundário, em vez de serem centros formadores de professores primários, são hoje procurados como o são quaisquer outros estabelecimentos de ensino secundário, isto é, como ante-sala do ingresso nas faculdades de ensino superior.

O Instituto de Educação de Florianópolis, com cerca de 2.000 alunos, atualmente, está formando menos professores que há 20 anos atrás, quando tinha apenas 500 alunos, cujo objetivo único era o magistério primário.

k) Em Suma, o sistema de educação elementar e normal, que, em face da filosofia educacional da época e das necessidades ambientais, então reconhecidas, foi perfeitamente funcional, é hoje apenas uma certa massa quantitativa, pobre se a escola for considerada de um ponto de vista intelectualista, má se tivermos em consideração às modernas exigências educacionais.

Como no resto do Brasil, em relação aos outros sistemas estaduais, o catarinense nos dá a impressão de nítida hipertrofia, por um extraordinário desenvolvimento extensivo, sem correspondência qualitativa.

IX. SINÓPSE EXPOSITIVA A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR.

1. Naturalmente, o tipo de ensino médio mais difundido em Sta. Catarina, é o de padrão federal, isto é, os cursos secundários de 1º e 2º ciclo. O Estado, propriamente, não mantém um colégio oficial; no Instituto de Educação de Florianópolis existe, além do ginasial, os dois cursos colegiais (clássico e científico) e nas escolas normais de Lages, Blumenau e Mafra, por força de organização do ensino pedagógico, existem cursos ginasiais, de 1º ciclo.