

Da escola formadora de mestres aos grupos escolares: o papel das ciências na formação do sujeito moderno: uma análise comparativa dos currículos dos grupos escolares e da Escola Normal Catarinense (1911-1928)

Julia Vieira Tocchetto de Oliveira¹

FAED/UDESC

juh_v@hotmail.com

Melissa Figueiredo Silvestre²

FAED/UDESC

figueiredomelissa@hotmail.com

Gladys Mary Ghizoni Teive³

FAED/UDESC

gladysteive@gmail.com

Eixo temático II: Escola Normal/Curso de Magistério

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo realizar uma análise comparativa dos currículos da Escola Normal Catarinense e dos primeiros grupos escolares implantados no Estado, no que diz respeito as disciplinas de caráter científico, introduzidas pela Reforma Orestes Guimarães (1911 – 1935). Dentre as modificações destaca-se a inclusão de um grande número de disciplinas de cunho científico. Quais ciências foram legitimadas? Que espaço tiveram nos desenhos curriculares? Há similitudes entre as ciências ensinadas na escola normal e as incorporadas ao currículo dos grupos escolares? Como eram ensinadas em ambas as instituições? Estas e outras questões balizam este estudo, alicerçado em pesquisa documental e bibliográfica e tendo como fio condutor da análise as teorizações de Tomaz Tadeu da Silva e de Thomas Popkewitz.

Palavras – chaves: Grupos Escolares, Escola Normal, Ciências.

O início do século XX é marcado pela recente proclamação da república e, por conseguinte, por uma série de transformações na ordem social, política, econômica e cultural, as quais tinham por objetivo alinhar o Brasil as grandes potências internacionais. Tais mudanças aliadas ao crescente processo de industrialização, sinalizavam a emergente necessidade de se formar um novo homem, mais afinado com os preceitos republicanos de ordem, progresso e racionalidade, o chamado sujeito moderno. Era preciso um novo homem para uma nova nação. Neste cenário a educação escolar aparece como “salvadora da pátria”. Todavia, o anacronismo do modelo escolar até então vigente saltava aos olhos, assim como o alto índice de analfabetismo e a desnacionalização de grande parcela da população, que apesar de nascidos no Brasil desconheciam sua língua e sua cultura, representavam sérios riscos para a desejada transformação do país. A educação pública é então alçada como questão prioritária no projeto de modernização e nacionalização e tida como responsável pela transformação do povo em nação, tornando o sujeito civilizado, patriota e higiênico (TEIVE, 2008).

Em Santa Catarina a reforma da instrução pública ficou por conta do professor Orestes Guimarães – Membro das Missões de Professores Paulistas - especialmente contratado durante o governo Vidal Ramos para empreender as tão desejadas transformações no ensino catarinense. De acordo com Teive (2008, p.80):

Utilizando-se das figuras preferidas pelos reformadores do primeiro período republicano- escuridão/luz; tradicional/moderno; ignorância/instrução; atraso/progresso- Orestes Guimarães semearia em Santa Catarina a utopia educativa das luzes, a crença de que a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola, capaz de possibilitar o acesso da população ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica.

Orestes Guimarães inicia sua hercúlea tarefa de modernizar o ensino catarinense pela reforma da escola formadora de mestres – a Escola Normal, uma vez que seriam os/as normalistas os/as responsáveis pela produção, nos grupos escolares, do cidadão republicano. Os grupos escolares, considerados as “escolas da república” foram ao longo

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

do período estudado implantados nos maiores centros urbanos do Estado: Joinville, Florianópolis, Blumenau, Itajaí, Laguna, Itajaí e Lages.

Em sintonia com que acontecera na reforma da instrução pública de São Paulo – modelo para a catarinense - Orestes Guimarães organizou os currículos da escola normal Catarinense e dos grupos escolares em dois grandes eixos: o das disciplinas instrutivas e o das disciplinas educativas. A Escola Normal teve ainda um terceiro, o eixo das disciplinas pedagógicas, no qual foram incluídas Psicologia e Pedagogia. No eixo das disciplinas instrutivas foram incluídas as ciências, objeto de análise do presente estudo. Sua inclusão no currículo da escola formadora de mestres/as e no grupo escolar estava relacionada a importância que o conhecimento científico alcançara no final do século XIX, considerado o saber mais válido para a sociedade moderna.

Com a finalidade de prosseguir com nossa análise faz-se necessário explicitar o que estamos entendendo por currículo. Segundo Popkewitz (1995) currículo é compreendido como uma seleção, um recorte e uma organização particular de conhecimentos, pelos quais os indivíduos devem disciplinar e regular a si mesmos. Assim currículo é sempre uma proposta de regulação social, que tem a finalidade de influir no que as pessoas pensam e no como agem. O sentido de currículo, nesta perspectiva, constitui-se como “coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões, através dos quais a razão e a individualidade são constituídas” (POPKEWITZ, 1995, p. 194).

Desse modo, podemos dizer, na esteira de Popkewitz (1995), que os esforços para organizar conhecimentos como currículo, corporifica formas particulares de ver, agir, sentir e pensar o mundo e o eu, constituindo formas de regulação social que são produzidas por meio de estilos privilegiados de raciocínio. A organização curricular acaba produzindo certas tecnologias sociais entendidas como “um conjunto de métodos e estratégias que guiam o que é razoável/ não razoável como ação e auto-reflexão” (POPKEWITZ, 1995, p. 193). Currículo é, portanto, neste estudo, entendido como uma relação de poder, que regula os conhecimentos do mundo e do eu disciplinando os sujeitos e produzindo suas individualidades, indicando a posição adequada a ser assumida na sociedade.

Segundo Silva:

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

A existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder. Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas relação de poder: um currículo encarna relações de poder. Todo currículo é pura relação de forças. (2005, p. 51)

Neste sentido, de acordo com Silva (2005) seria mais importante perguntar qual impulso, qual desejo, qual vontade de saber e de poder guiam um currículo, do que perguntar qual sua essência, qual seu ser. Currículo é visto, portanto, segundo Silva (2005) como um espaço onde se desdobram forças em torno dos diversos significados sobre o social e político, onde um grupo social, expressa sua forma de ver e pensar o mundo, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade.

Da escola formadora de mestres/as aos grupos escolares: o papel das ciências na formação do sujeito moderno

Em consonância com o contexto histórico, político, econômico e social brasileiro no início do século XX e alicerçadas nos pressupostos positivistas então em alta, a ciência ganha status sem precedentes, uma vez que era tida como o saber mais útil para levar o país ao progresso e a civilização, e, portanto era vista como o saber mais válido e legítimo. Acerca da legitimidade concedida às ciências Herbert Spencer (1983) afirmava:

Portanto, para pergunta que tem nos servido de ponto de partida – qual saber é mais útil? – a resposta unanime é: a ciência. [...] Para direta conservação própria, para conservação da vida e da saúde o conhecimento mais importante é a ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a ciência. Para o justo desempenho das funções de família o guia mais próprio só se encontra na ciência. Para interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a ciência. Ocorre o mesmo a respeito da produção e dos prazeres artísticos em todos os seus aspectos: em uma e em outros a ciência constitui a preparação. Igualmente para a

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

disciplina intelectual, moral e religiosa – estudo mais eficaz é, ainda uma vez, a ciência. (p. 84-85)

Rui Barbosa (1946), um dos maiores defensores da supremacia da ciência para o progresso e civilização das nações, assim dizia. “O ensino escolar das ciências é um dos pontos característicos da alta civilização em que a Suécia e a Noruega se avantajam aos demais países europeus” (BARBOSA, 1946, p. 262). Neste sentido afirmava que “a questão da necessidade do ensino científico na escola popular afigura-se resolvida [...]” (p. 265).

É, pois, sob o postulado da ciência infalível que as disciplinas de caráter científico são incorporadas aos currículos da Escola Normal e dos grupos escolares catarinenses e passam a fazer parte do discurso em prol da modernidade. Neste sentido a questão norteadora deste estudo se faz presente: como as ciências foram incorporadas aos currículos da escola formadora de mestres e dos grupos escolares catarinenses? Que subjetividades e identidades deveriam ser produzidas com a sua inserção nos seus currículos?

A incorporação das ciências nos currículos de ambas as instituições estava relacionada à crença generalizada de que os conteúdos científicos produziram novas formas de ver e pensar o mundo e o eu, afastando os maus hábitos, as crendices e as superstições populares. Ademais, teriam função utilitária, ajudando o homem a resolver problemas de vida diária e do mundo do trabalho.

Na Escola Normal Catarinense, de acordo com o Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina de 1911 (apud TEIVE, 2008, p.156), no eixo das chamadas disciplinas instrutivas, as ciências foram assim incorporadas: Aritmética nos três anos; Álgebra no segundo e no terceiro ano; História Natural no segundo ano; Física e Química no terceiro ano e Geometria no terceiro ano. No que se refere aos grupos escolares, de acordo com o Programa de 1914, as ciências foram incorporadas no currículo nas seguintes disciplinas: Elementos de Ciências e Higiene no primeiro ano; Aritmética do primeiro ao quarto ano; Geometria Prática no segundo ano; Botânica do segundo ao quarto ano; Zoologia do segundo ao quarto ano; Geometria no terceiro e quarto ano, Física e Química do segundo ao quarto ano e Educação e Higiene no segundo ano.

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

Segundo Teive (2008) seguindo o lema atribuído a August Comte “saber para prever, prever para poder” as ciências alcançaram no currículo da Escola Normal Catarinense um lugar de destaque, até então ocupado pelas letras e humanidades. As ciências no currículo da Escola Normal não tinham, portanto, o intuito de proporcionar aos futuros mestres e mestras um saber amplo de todas as ciências, mas antes muni-lo de conhecimentos aplicáveis a vida cotidiana e ao trabalho. Acerca disso Teive (2008, p.159) afirma:

Com o objetivo de “saber para prever, prever para prover” (sic), a ciência deveria, pois, ter no currículo escolar um valor essencialmente prático, utilitário, indispensável à produção de um homem novo: prático e científico. Seu estudo não deveria ter o compromisso de proporcionar aos futuros mestres e mestras o conhecimento exaustivo de todas as ciências, mas sim o acesso a noções básicas, fundamentais de cada uma delas, de modo a lhes possibilitar preparar alunos e alunas para a vida, para as atividades práticas e para o trabalho na indústria e no comércio.

Mais do que permitir acesso aos saberes científicos, a inclusão das ciências no currículo da Escola Normal objetivava consolidar uma certa forma de ver, agir e compreender o mundo. No que se refere ao currículo dos grupos escolares, do mesmo modo que na Escola Normal, a inclusão das disciplinas científicas não objetivava proporcionar as crianças um amplo conhecimento das verdades científicas, mas antes “habitua-los a observar por si mesmos, a discorrer sobre o que observassem e comparar, mediante novas observações, as conclusões a que chegasse” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p.103). As ciências, portanto, tanto na Escola Normal Catarinense quanto nos grupos escolares deveriam consolidar uma nova forma de ser, agir e pensar condizente com o que convencionou-se chamar de “homem moderno e racional”.

Nesse sentido, chama a atenção a importância concedida à higiene em ambos os currículos. Amparada pelo saber médico e, portanto científico, a higiene é escolarizada com o objetivo de produzir indivíduos saudáveis, disciplinados, aptos ao trabalho. Seus conteúdos deveriam assegurar não apenas a saúde física e intelectual, mas também a moral

do indivíduo, visando afastá-lo dos maus costumes, dos perigos dos vícios, em particular, do álcool e do fumo, de maneira a desenvolver o gosto pelo trabalho.

Na escola Normal os conteúdos acerca da higiene foram assegurados através da inclusão da higiene como disciplina na cadeira de História Natural. Nos grupos escolares a questão era mais complexa: os conteúdos dessa ciência deveriam ser encapsulados a outras disciplinas, de modo a contemplar também aspectos morais. Neste sentido o currículo proposto por Orestes Guimarães para os grupos escolares incluía o ensino dos preceitos higiênicos conjuntamente com outras disciplinas como linguagem oral, por exemplo, e os conteúdos selecionados iam desde o comportamento das crianças durante as refeições até aspectos morais como dizer sempre a verdade.

Educação e Higiene (nas aulas de linguagem oral)

Comportamento das crianças durante as refeições. Pontualidade e prontidão em cumprir as recomendações. Bondade no trato com os animais. **Dizer sempre a verdade.** Destruir os preconceitos – os maus agouros, os fantasmas. Cuidados com os dentes, unhas, mãos, cabelos, nariz. O suor, a poeira e a necessidade dos banhos. Não espalhar papéis, cascas etc. nos recreios, lugares públicos, nas suas casas; o asseio dos corpos, talheres, pratos e móveis. A casa asseada. O auxílio que as crianças devem prestar em todas as coisas. (SANTA CATARINA, 1914, p.34)

Além das disciplinas e do viés interdisciplinar, os conteúdos higiênicos foram incorporados no currículo dos grupos escolares na forma de práticas, seguindo a risca o princípio do método de ensino intuitivo de que a criança aprendia vendo, olhando, observando e não apenas ouvindo o que o seu mestre dizia. Por conta disso, o ensino desta ciência deveria acontecer de forma natural, por meio da observação e da inculcação do hábito higiênico. Para Oswaldo Rodrigues Cabral (1929), ex- aluno da escola normal Catarinense, era preciso primeiro introduzir os hábitos, para depois dar explicações acerca dos conhecimentos gerais de higiene:

Assim nos primeiros tempos, todos os esforços serão conduzidos no sentido de criar novos instintos na criança, esforços dirigidos não para aprenderem preceitos sanitários, mas sim para que tornem

a fazer gestos, que um dia lhe tornarão, por toda vida, uma segunda natureza (p.31).

Por conta desse entendimento, além da inclusão de disciplinas, a Higiene foi curricularizada nos grupos escolares por meio da prática da revista semanal realizada pela professora. Assim, segundo depoimentos de ex-professoras dos grupos escolares colhidos por Teive (2008), nas sextas-feiras, cada criança era chamada à mesa da professora para a revista de unhas, ouvido, cabeça e roupas, devendo a professora demonstrar para criança, como limpar ouvidos, unhas, etc. e alertar-lhe sobre a importância dos bons hábitos para a sua saúde. Acreditava-se que aliando saberes e práticas relacionadas a esta ciência, a escola educaria não apenas a criança, mas a sua família.

Face a importância concedida pelos republicanos a importância dos hábitos higiênicos, a higiene teve nos grupos escolares o mesmo status das disciplinas de cunho cívico-patriótico, ambas assegurariam a produção das subjetivações desejadas aos cidadãos republicanos,.

A aritmética, por sua vez, foi incluída em ambos os currículos pela sua utilidade para a vida diária e para a aplicação nas profissões do comércio e da indústria. Rui Barbosa (1946, p. 289), grande defensor de sua inclusão na escola primária, apontava para a importância da aritmética ou matemática elementar, afirmando ser esta a “ginástica intelectual de primeira ordem”, importantíssima e de grande utilidade, sendo “facilmente amoldável à inteligência desde os primeiros anos” precedendo, assim, “naturalmente as operações escritas, o uso formal e metódico dos algarismos.” Para ele as ciências matemáticas deveriam ser ensinadas pelos métodos concretos, de forma a que: “Em vez do ensino mecânico da tabuada, o processo racional, mediante a adição e subtração de objetos concretos, leva gradualmente os alunos a conhecerem todas as operações da aritmética elementar”.

Segundo Orestes Guimarães, dada a utilidade para a vida e para o trabalho o estudo da aritmética deveria ser desenvolvido na escola primária através de “combinações e aplicações concretas” e da resolução de problemas de aplicação usual, os quais deveriam

ser “escolhidos com método”, ou seja, de acordo com os princípios intuitivos: do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato (TEIVE, 2008, p.162).

Estas orientações foram seguidas à risca no currículo dos grupos escolares catarinenses, conforme pode-se constatar no Programa de Ensino de 1914:

Aritmética

O professor muna-se de coleções de objetos iguais, bem sensíveis a vista dos alunos, pelas suas dimensões – lugar em que estejam colocados – e estabeleça palestras encaminhando o ensino, de modo que, apresentada uma coleção – ora de três, ora de quatro, seis, sete, etc., dez objetos – eles divulguem e digam quantos são, ex:

- Paulo, quantas taboinhas tenho aqui?
- Quatro taboinhas?
- (Retirando as mãos atrás das costas e apresentando a coleção aumentada)
- E agora?
- Nove taboinhas [...] (SANTA CATARINA, 1914, p. 21)

O programa trazia, ainda, uma nota advertindo que “é de toda conveniência que o professor pratique, por todos os meios ao seu alcance, os exercícios acima – somar, diminuir, multiplicar e dividir, partindo destas operações ou combinações do mais concreto para o abstrato” (SANTA CATARINA, 1914, p. 24). Ainda no que se refere a aplicação prática da matemática, o programa de ensino acima citado, prescrevia conteúdos relacionados a moeda brasileira e exercícios práticos e concretos do metro.

Na Escola Normal de Santa Catarina a matemática elementar ganhava igualmente uma tonalidade prática e utilitária, pois acreditava-se que os/as professores/as não precisavam ter um conhecimento aprofundado desta ciência, mas antes saberes que pudessem ser corporificados em suas práticas. Segundo Teive (2008):

No programa de ensino da Escola Normal, de 1928, é aconselhado ao professor que, antes de iniciar a solução de problemas, dever-se-ia explicar o fato novo que nele se deparasse e só depois de resolvido é que deveria ser apresentada a parte teórica pouco a pouco, à medida que a solução do problema fosse exigindo (p.162).

No Programa de Ensino da Escola Normal de 1928 era proposto ao professor exercícios como: “Antônio tem certa quantia, Bento tem o dobro desta quantia, Carlos o triplo. Os três juntos tem 12\$000, quanto tem cada um?” Ou ainda “Daniel tem certo número de laranjas, Ernesto tem o mesmo número e mais cinco e Francisco tem tantas quantas Ernesto e mais 8, quantas tem cada um?” (apud TEIVE, 2008, p. 162). Percebe-se que os programas de ensino da Escola Normal e dos grupos escolares muito se aproximam, devendo ambos ter correlação com a vida cotidiana apresentando problemas práticos e úteis.

As ciências físicas e químicas, dada a sua importância para a inserção do país no crescente processo de industrialização, eram consideradas capazes de munir o sujeito moderno de um senso prático e racional e, por conta disso, alcançaram grande prestígio devido sua aplicação no trabalho, sobretudo, no que se refere ao trabalho industrial e por conta disso também foram incluídas nos currículos dos grupos escolares e da Escola Normal Catarinense. Acerca das aplicações da física Herbert Spencer (1983, p.50) afirmava:

O ramo da ciência física que se ocupa em estabelecer as leis de calor, há nos ensinado a maneira de economizar o combustível em inúmeras indústrias, de aumentar os produtos dos altos fornos, substituindo ar quente por ar frio, de ventilar as minas, de evitar as explosões mediante o uso da lâmpada de seguro, em fim, por meio do termômetro a aplicação de uma multidão de procedimentos. Outro ramo da física, que tem por objetivo o estudo dos fenômenos da luz, dá visão aos antigos e míopes, ajuda com o microscópio a descobrir enfermidades e as falsificações, e ao mesmo tempo previne de naufrágios com uso de faróis melhorados. As investigações relativas a eletricidade e ao magnetismo não salvado incalculável número de existências por meio da bússola [...] e acabam proporcionando com o telégrafo um agente que, no futuro, regulará as relações comerciais e desenvolverá as relações políticas. Incluso em todos os detalhes da vida doméstica, desde o fogão de cozinha [...] as aplicações dos avanços científicos vem contribuir poderosamente a nosso bem estar e nossos gozos.

E sobre as inúmeras aplicações da química, advertia:

Muito mais numerosas, todavia, são as aplicações da química. O branqueador, o tinteiro, o fabricante de telas estampadas, se entregam todos a operações que alcançam mais ou menos êxito segundo a elas se aplica as leis da química. Esta ciência deve servir de guia na fundição de

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

cobre, de estanho, de zinco, de pomo, da prata e do ferro. A refinação de açúcar, a fabricação de gás [...] Na verdade, apenas há hoje manufatura alguma que não se relacione em maior ou menor grau com a química. Em nossos dias, a agricultura necessita deste guia, para que ela possa consagrar-se com lucro [...] temos que reconhecer que a química se relaciona com todas as indústrias, e que por essa razão seu conhecimento importa a quantos direta ou indiretamente se interessam por ela (SPENCER, 1983, p.51).

Por conta de sua importância na formação do homem moderno a química e a física nos grupos escolares deveria ser alicerçada na “observação direta dos objetos do museu” e através de “exemplos abundantes” (SANTA CATARINA, 1914, p.41, 55,66). Por conta disso, a exemplo da Escola Normal, Orestes Guimarães exigiu que fossem instalados gabinetes de física e química e um museu escolar em cada um dos grupos escolares e que fosse contratado, para cada um deles, um conservador/preparador de gabinete (TEIVE, 2008, p.160). De fato, o programa de ensino dos grupos escolares de 1914 previa a utilização de materiais e aparelhos do museu, sendo possível também observar a relevância dos conhecimentos ministrados diante de sua praticidade, como por exemplo, o uso de instrumentos como termômetro, barômetro, higrômetro e pluviômetro, ensinando-se também a utilidade de cada um. Na Escola Normal, de acordo com Teive (2008), as idas ao laboratório e museu para o estudo de física e química eram raras, ficando o seu ensino por conta das obras didáticas, que traziam igualmente a preocupação de propiciar aos/as alunos/as conhecimentos práticos acerca destas ciências.

A biologia, na forma das disciplinas de Zoologia e Botânica, era considerada a ciência da vida, devendo contribuir para conservação do indivíduo. Ao discorrer sobre a sua importância no currículo da escola primária, Rui Barbosa (1946, p.268) afirmava: “Os fatos comuns da biologia, assim como os das outras ciências, a serventia das várias partes do nosso corpo, os nomes, os hábitos dos entes vivos, que nos circundam, podem ser vantajosamente ensinados as crianças mais novas.”

Cardoso (1998) aponta para o caráter antropocêntrico presente nas disciplinas biológicas na Escola Normal, bem como as relações entre animais e homens, identificando os aspectos úteis da natureza. Fato igualmente constatado nos grupos escolares. Entre os

conteúdos que compunham o programa de Botânica do primeiro ano do grupo escolar constava: “Plantas medicinais. Plantas alimentícias. As florestas e suas utilidades. As principais árvores da nossa floresta próprias para construção,” e no de Zoologia, do segundo ano: “Animais úteis, domésticos, alimentícios, fornecedores de matérias-primas às indústrias, aliados contra os animais daninhos. Tempo próprio para a caça e para a pesca. Respeitar os ninhos e porque” (SANTA CATARINA, 1914, p. 40).

Tal como nas demais disciplinas de cunho científico incluídas no currículo dos grupos escolares, teve o reformador o cuidado de alertar o professor no sentido de deveria lançar mão da observação do natural ou dos quadros intuitivos do museu de botânica, de modo a possibilitar às crianças o aprendizado através do ver, tocar, cheirar, tal como defendia a pedagogia moderna e o método de ensino intuitivo, em sua cruzada contra a pedagogia do ouvir, ênfase da escola tradicional. Assim como as demais ciências, a biologia, tanto nos grupos escolares como na Escola Normal, deveria contribuir para o progresso e desenvolvimento da nação, formando indivíduos racionais, com senso prático e científico.

Considerações Finais

O ideário republicano teve fortes contornos positivistas, e por conseguinte, as ciências ganharam ênfase nos currículos escolares da Primeira República. A educação pública, vista como única capaz de transformar o povo em cidadão republicano, saudável, higiênico, racional e patriota recebe em seus currículos as ciências em suas mais diversas ramificações, vista como o saber mais válido e legítimo e, portanto, o único capaz de elevar o país ao progresso desejado. Em Santa Catarina Orestes Guimarães incluiu as ciências nos currículos dos grupos escolares e da Escola Normal Catarinense com o objetivo de produzir subjetividades e identificações condizentes com a modernidade pretendida.

Percebemos, nesse estudo, uma clara semelhança entre as ciências ensinadas na escola formadora de mestres/as – a Escola Normal Catarinense - e nos grupos escolares,

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

diferindo um ensino do outro especialmente pelo estudo do método intuitivo que deveria ser apropriado pelas normalistas, tendo em vista que se tratava do que havia de mais moderno em termos pedagógicos. Aos futuros mestres e mestras não interessava, pois, o acesso a amplos e exaustivos saberes acerca das ciências, mas sim seu caráter prático e aplicável a vida diária e ao trabalho, muito semelhante ao que ensinaria aos seus alunos e alunas nos grupos escolares. As ciências tinham, portanto, nos grupos escolares o papel de formar o sujeito saudável, apto ao trabalho e munido de senso prático e na Escola Normal tinham o papel de instrumentalizar os futuros professores e professoras, afim de que pudessem em sua prática concorrer para formação do tão almejado sujeito moderno.

Referências

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e saúde, 1946. Vol. X, Tomo II.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. Problemas Educacionais de Higiene. Uma lição de higiene é sempre uma lição de civismo. Trabalho apresentado à faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de Doutor em Medicina. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1929.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogueira. A “cientificação” da prática pedagógica: o papel da biologia na formação do professor nos anos 10. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretária de Educação Básica, 2007. p. 17-46.

SANTA CATARINA. Decreto nº 796, maio/1914. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 173-210.

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 11 – 17.

SPENCER, Herbert. **Ensayos sobre Pedagogía**. Madrid: Akal Editor, 1983.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A Escola da República** – os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.