



ENSINO & MULTIDISCIPLINARIDADE

Jan. | Jun. 2019 – Volume 5, Número 1, p. 84-100.

Alguns reflexos da legislação brasileira na formação de professores no nível elementar catarinense, 1946-1996

Some reflections of Brazilian legislation on Teacher Education at the elementary level of Santa Catarina, 1946-1996

Jonathan Machado Domingues¹ - <https://orcid.org/0000-0002-1065-5655>

Iara Zimmer² - <https://orcid.org/0000-0001-5568-6095>

¹Graduação em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - Maracanã). Mestrando em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT – UFSC), Bolsista Capes Proex, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: domingues.j.m@posgrad.ufsc.br.

²Doutora pela PUC-SP. Professora do Colégio de Aplicação da UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: iara.zimmer@ufsc.br.

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar um levantamento das produções já realizadas a respeito da formação de professores catarinense, com intuito de refletir em relação a formação em questão esteve pautada ao longo do espaço-tempo, a partir dos reflexos da legislação brasileira em Santa Catarina, no período de 1946-1996. O questionamento que orientou a presente escrita foi: O que podemos dizer sobre a história da formação de professores de Santa Catarina no nível elementar (1946-1996) vista nos documentos normativos? O referencial teórico metodológico se apoia na História Cultural. Como resultado, infere-se que o estado de Santa Catarina se encontrava em diálogo em termo nacional, em relação à formação de professores, e além do mais, evidencia-se a importância da legislação como empiria nas pesquisas, em virtude da possibilidade da compreensão das transformações e permanências históricas no magistério catarinense.

Palavras-chave: História da Educação. Magistério. Santa Catarina.

Abstract

This article aims to present a survey of the productions already carried out regarding the training of teachers from Santa Catarina, in order to reflect about the question was guided over space-time, from the reflections of Brazilian legislation in Santa Catarina, in the 1946-1996 period. The question that guided this writing was: What can we say about the history of teacher training in Santa Catarina at the elementary level (1946-1996) seen in the normative documents? The theoretical methodological framework concepts derived from History. As a result, it is inferred that the state of Santa Catarina was in dialogue in national terms, in relation to teacher training, and moreover, the

Como citar: DOMINGUES, J. M.; ZIMMER, I. Alguns reflexos da legislação brasileira na formação de professores no nível elementar catarinense, 1946-1996. *Ensino e Multidisciplinaridade*, v. 5, n. 1, p. 84-100, 2019.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

importance of legislation as an empiric in research is evident, due to the possibility of understanding of historical transformations and permanences in the teaching of Santa Catarina.

Keywords: History of Education. Magisterium. Santa Catarina.

Considerações Iniciais

Mas a História não é relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento. Limitar-se a descrever uma ciência tal qual é feita será sempre traí-la um pouco. É mais importante dizer como ela espera ser capaz de progressivamente ser feita. Ora, da parte do analista, semelhante empreendimento exige forçosamente uma imensa dose de escolha pessoal (BLOCH, 2001, p. 46).

O presente artigo tem o intuito de elucidar algumas ponderações a respeito de uma história da formação de professores catarinenses que atuam no nível elementar, tecendo considerações a partir das legislações em vigor, no referido marco temporal (1946-1996) demarcado pelas seguintes legislações: Lei Orgânica de Ensino Normal e a Lei de Diretrizes e Base. Com esse propósito, tenciona-se de maneira propedêutica, historicizar a formação de professores no estado de Santa Catarina (SC).

Bloch (2001) argumenta que o processo relacionado à História é motivado na pretensão de conhecer a partir das motivações do historiador, que corrobora com Certeau (2017) em virtude de a “operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas, e de uma escrita” (2017, p. 46-47). Dessa forma, tecer algumas questões em relação a história da formação de professores catarinenses, implica caminhar em trilhas possíveis, com intuito de compreender a mesma.

A partir de fontes localizadas no Repositório de Conteúdo Digital (RCD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Instituto Estadual de Educação (IEE), no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, e em algumas dissertações de mestrado, intercalando-se, com outras produções (FIORI, 1974; ROMANELLI, 1982; GHIZONI, 2002; VIEIRA, 2014; DANTAS, 2015), procura-se elucidar uma história da formação de professores de SC, principalmente, por meio das legislações, tais como: Decreto – Lei Federal n. 8530 de 02 de janeiro de 1946, conhecida como Lei Orgânica de Ensino Normal, conjuntamente, pelo Decreto – Lei Estadual n. 257 de 21 de outubro de 1946; Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961 - Lei 4024/61; Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus - Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei 9.394 de 29 de dezembro de 1996. Desse modo, Vidal (2010) pontua que a experiência do docente [nesse contexto] é fruto “das escolhas, nem sempre conscientes, que os sujeitos realizam no interior da cultura, na maneira relativamente autônoma com que transitam na sociedade e se inserem nas lutas sociais” (2010, p. 713).

A pretensão para o desenvolvimento deste artigo surge a partir dos diálogos e inquietações provindas do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática de Santa Catarina (GHEMAT-SC), no que concerne a história da formação de professores em SC. Diante disso, decidiu-se elaborar este estudo para contribuir com as pesquisas do campo da História da educação matemática (Hem).

O GHEMAT-SC está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC. Uma das pesquisas em desenvolvimento tem como objetivo identificar os saberes produzidos e investigar o Professor Pedro José Bosco, como possível *expert*¹. Este tema surgiu após uma revisão bibliográfica nas produções efetuadas

¹Maiores esclarecimentos sobre o conceito de *expert* consultar Hofstetter, Schneuwly e Freymond (2017).

no PPGECT. A dissertação de Rocco (2010) indica Bosco como um personagem de relevância para a formação de professores em solo catarinense imbricado com sua atuação para expansão do ideário da Matemática Moderna², em Santa Catarina.

Assim, a partir do levantamento de fontes, das produções já realizadas a respeito da referida temática em questão, surge à seguinte interrogação que irá reger a escrita deste artigo: O que podemos dizer sobre a história da formação de professores de Santa Catarina no nível elementar (1946-1996) vista nos documentos normativos?

Para responder a pergunta norteadora, além das considerações iniciais já tecidas, este texto está estruturado em: a) apresentação do Instituto Estadual de Educação como lugar de formação; b) algumas considerações da formação de professores de Santa Catarina, tendo como referências as legislações (1946-1996); c) algumas ponderações em torno da formação de professores e encaminhamentos futuros.

Instituto Estadual de Educação: local de formação de professores

A Escola Normal Catarinense (ENC) foi fundada no dia 10 de junho de 1892, pelo Tenente e Governador de Santa Catarina Manoel Joaquim Machado, no Governo Federal de Floriano Peixoto, por via do Decreto n. 155. Nessa esteira, a luz de Saviani (2009) encontra-se ingredientes do propósito da criação de instituições educacionais: “[...] notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita” (SAVIANI, 2009, p. 28).

Assim, na década de 1910, especificamente, entre os anos de 1911-1919, a ENC encontrava-se emergida em reformulações proposta por Orestes Guimarães, no governo de Vidal Ramos (TEIVE, 2008). Costa e Souza (2016, p. 59) pontuam que, Guimarães “esteve no comando da instrução pública catarinense de 1911 a 1918 - quando foi confiado ao cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União - mantendo controle constante sobre as novas formas de escolarização por ele instituídas”. Nesse caminhar, encontra-se vestígios de atuação de Orestes Guimarães, com o intuito de estabelecer uma cultura escolar que iria ser pautada na Pedagogia Moderna, “[...] considerado símbolo maior da modernidade pedagógica” (TEIVE, 2008, p. 149).

A Escola Normal Catarinense mantinha inicialmente suas atividades no Liceu de Artes e Ofícios, localizado nos porões do Palácio da Província, até o ano de 1926, que atualmente, é o Palácio Cruz e Souza, situado no centro da capital Florianópolis. Em 1926 a ENC irá alterar sua localidade para Rua Saldanha Marinho, que pertence atualmente a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (SOUZA, 2016).

Após quarenta e três anos de sua fundação, a ENC muda de nome para Instituto de Educação de Florianópolis (IEF), por meio do Decreto n. 713 de 05/01/1935, que houve a atribuição, como objetivo central a formação do magistério e funcionalismo técnico de educação, havendo assim, uma modificação na formação dos futuros docentes.

Romanelli (1982) pontua que a criação dos Institutos de Educação na década de 40, em solo brasileiro teve a intenção de possibilitar formar docentes para atuarem no ensino primário. Visto que,

Não tinham, porém, essas escolas organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem (ROMANELLI, 1982, p. 163).

²Maiores esclarecimentos, consultar Godoi e Costa (2019).

Segundo Ghizoni (2002, p. 15) o Instituto Estadual de Educação (IEE) foi criado com o propósito primordial de "habilitar professores para atender às escolas da rede pública, sendo subordinada diretamente à Diretoria da Instrução Pública, atual Secretaria de Educação".

O então Instituto era constituído por: Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária, Escola Normal Superior Vocacional. Registra-se que a partir do Decreto 713 do ano de 1935, especificamente após o Art. 15, que elenca as abrangências dos Institutos de Educação em Florianópolis e em Lages em que a partir do Art. 16 e Art. 17, aborda a respeito da Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional.

Art. 16º - As Escolas Normais Secundárias terão três anos de curso e adotarão os programas da terceira, quarta e quinta séries do Colégio Pedro II, sendo sua finalidade fornecer solido preparo aos que pretendam dedicar-se ao magistério.

Art. 17º - A Escola Normal Superior Vocacional destina-se ao preparo exclusivo de professores para as diversas modalidades do ensino (SANTA CATARINA, 1935a, s.p.).

A Reforma de Ensino de 1935 não provocou simplesmente modificações no nome da instituição de ensino, mas, na composição dos cursos (Escola Normal Vocacional, a Escola Normal Secundária e a Escola Normal Primária). Cabe frisar, que no período de 1938, a Escola Normal Primária tinha em seu currículo as seguintes disciplinas: Português; Matemática; Geografia; História da Civilização; Ciência; Francês; Alemão (com a justificativa da colonização em Santa Catarina); Pedagogia; Psicologia e Agricultura (GHIZONI, 2002).

Dito isso, em relação ao Decreto 713 de 1935, e a partir da lente de Vieira (2014) os então grupos escolares seriam considerados como Escola Modelo de Aplicação, que pode ser considerada como uma nova estratégia para formação de professores. Outrossim, Vieira (2014) em sua dissertação levanta a hipótese que a Escola Modelo de Aplicação "ficou restrita ao texto da lei, permanecendo na prática a denominação de Grupo Escolar Modelo. Com a criação da Escola Primária de Aplicação (EPA), no início da década de 1960, o Grupo Escolar Modelo Dias Velho assumiu as mesmas características" (VIEIRA, 2014, p. 105-106). As então escolas modelos em sua grande maioria encontravam-se em anexo as escolas normais. As instituições de formação se apoiavam em modelos, em que, os princípios de "ensinar a ensinar era fornecer bons moldes" (CARVALHO, 2000, p. 186).

Retomando a cronologia, no estado catarinense, até os anos de 1928, a *Prática de Ensino* não estava presente na grade curricular da Escola Normal, mas essa atividade era realizada nos grupos escolares. Somente os egressos da Escola Normal que tivessem interesse em seguir a profissão eram avaliados pelos diretores dos grupos escolares e pelo Inspetor Geral. Nessa esteira, com a inserção da Prática de Ensino no currículo da Escola Normal, o "estágio passou a ser de responsabilidade da Escola Normal e os grupos escolares permaneceram como espaço destinado a tal prática" (VIEIRA, 2014, p. 107).

No decenário dos anos de 1930 e 1940, a formação de professores teve a entrada das ciências como fontes da educação (Biologia, Psicologia e Sociologia). Cabe salientar, o discurso reproduzido em linhas científicas e racionais foram objetivados por meio do ideário da Escola Nova. Dessa forma, Vieira (2014, p. 108) pontua que essa vaga pedagógica tinha o intuito de "uma renovação metodológica no ensino, centrada no desenvolvimento da criança", e nos remete que essas ciências que estariam a inserir no campo de formação de professores catarinense, nesse marco temporal, "dariam respaldo teórico e científico para evidenciar a verdade sobre a criança".

Neste espaço – tempo [Santa Catarina – década de 1930 e 1940], a Prática de Ensino estava presente no primeiro e segundo ano do Curso Normal, "inicialmente, limitava-se à

observação e, se necessário, à regência de aulas de História e Geografia. No segundo ano, os (as) alunos (as) ministravam aulas com planejamento prévio seguindo os métodos estudados na cadeira de Didática" (VIEIRA, 2014, p. 108).

Lunkes (2019) levanta a hipótese de que a disciplina de Prática de Ensino encontrava presente na formação de professores, com finalidade de elencar as ações no Grupo Escolar Dias Velho. Nesse caminho, no ano de 1928, as faltas eram registradas na disciplina de Metodologia, em outras palavras, o docente titular da cadeira de Metodologia da Escola Normal era o responsável pela formação prática dos alunos. Na sua pesquisa, Lunkes (2019) identificou nos concursos de docente para atuar nas disciplinas de Prática de Ensino e Metodologia de Ensino o mesmo deveria deter saberes específicos. Tais informações são decorrentes dos registros identificados em atas de concursos cujos pontos deveriam ser sorteados. Em Santa Catarina, e mais especificamente no Instituto de Educação de Florianópolis, nesse período, encontram-se os debates que apontavam a preocupação com a cientificização do campo pedagógico brasileiro.

(...) constitui-se esse período ainda com a prática relacionada a observação de modelos, destacando a Escola Modelo de Aplicação, e desta forma, classificada como uma Prática do Ensino. Entretanto, é possível acompanhar ao longo do texto, que com a chegada dos Institutos de Educação, em 1935, aparece pela primeira vez no programa de ensino a citação de uma possível disciplina vinculada a realização de uma prática, caracterizada neste trabalho como Prática de Ensino (LUNKES, 2019, p. 127).

É relevante pontuar que as disciplinas de Prática de Ensino, assim como, a de Metodologia de Ensino, englobariam as matérias que o futuro docente iria colocar em ação na sua prática no magistério, em nível primário. Compreendendo que os saberes profissionais docentes possuem uma história, isto é, encontram-se em constante transformações, Borer (2017) problematiza:

Assim, se desenvolve um campo pluridisciplinar das ciências da educação que experimenta um crescimento mais ou menos significativo em função das universidades, mas que se tornou incontornável ao final do período estudado, sobretudo pela sua contribuição para as diferentes profissões do ensino e da educação (BORER, 2017, p. 188).

Assim, pontua-se em relação à formação de professores no estado de Santa Catarina, no Instituto de Educação de Florianópolis havia uma rede de diálogo e apropriação com as ideias de intelectuais de projeção nacional e internacional: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roger Bastide e Donald Pierson (DANIEL, 2005).

No tópico a seguir, será tratado a respeito das reflexões das legislações brasileiras, no período de 1946 – 1996, no estado de Santa Catarina, em outras palavras, as influências dessas leis em solo catarinense, na formação de professores de nível elementar.

Reflexos da Legislação Brasileira em solo catarinense na formação de professores

A pesquisa de Lunkes (2019) aponta que no final da década de 1930 e no caminho do tempo na década de 1940, as transformações ocorridas no cenário político e econômico, influenciaram as questões educacionais, em âmbito nacional.

A ampliação das oportunidades educacionais e o crescente aumento da demanda pelo ensino secundário exigiram do poder público a estruturação de diretrizes legais que

organizassem o sistema de ensino, representando um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional (AGUIAR, 2013, p. 4).

A profissão de professor normalista é instituída através do Decreto - Lei n. 663, do dia 14 de junho de 1942, que possibilitava o acesso ao magistério público (FIORI, 1974). Cabe pontuar que, só no ano de 1948 será criado o Concurso de Títulos e Provas para atuar como Inspetor Escolar, que de acordo com Fiori (1974) era necessário o candidato obtivesse diploma do Curso Normal. Salienta-se que, no ano de 1948, no Brasil, o ensino primário era estruturado como: ensino pré-primário, primário fundamental (comum e supletivo) e primário complementar.

Fiori (1974) a partir da utilização dos dados do Anuário Estatístico do Brasil, infere que o ensino primário do estado catarinense, no ano de 1948, "tinha então uma matrícula geral de 203.578 alunos, mas era forte o fenômeno da evasão escolar, sendo a matrícula efetiva de apenas 177.047 alunos" (p. 32). Em relação à quantidade de professores que atuavam no ensino primário fundamental comum "1.086 professores normalistas e 3.615 não normalistas. Em relação a formação de professores, havia então, em Santa Catarina, 40 unidades de ensino pedagógico incluía dois tipos de curso da maior relevância na época: Curso Normal e Normal Regional" (p. 32-33).

No que concerne os Cursos Normais Regionais havia como propósito ministrar o 1º ciclo do então ensino normal, com duração de quatro anos de estudos que proporcionaria a formação de regentes que atuariam no Ensino Primário, com a finalidade de exercer práticas da ação docentes nas mais variadas escolas isoladas do estado de Santa Catarina (FIORI, 1974).

Em relação às escolas isoladas compreendemos que

(...) eram as remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras. Nas Escolas de Primeiras Letras, em locais de maior concentração populacional adotava-se o método mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano. Esse método era visto como uma possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo com baixo custo, pois consistia em aproveitar os alunos mais adiantados para auxiliar o professor no ensino de classes numerosas. Os alunos monitores, investidos da função docente, dirigiam um grupo de alunos. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e alunos distribuídos hierarquicamente. As aulas eram ministradas em um salão amplo, sob a supervisão do mestre. A maior habilidade exigida era a memorização (SAVIANI, 2007). Ensinava-se leitura, escrita, as quatro operações, gramática da língua nacional e doutrina cristã. Em locais de menor concentração de alunos, o método adotado era o individual, pelo qual, como o nome já diz, o professor ensinava os alunos individualmente (BEIRITH, 2009, p. 162).

A presente formação mencionada para as 40 unidades de ensino pedagógico catarinenses era regida pelo Decreto – Lei Federal n. 8530 de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica de Ensino Normal, conjuntamente, pelo Decreto – Lei Estadual n. 257 de 21 de outubro de 1946. Destarte, a Lei Orgânica de Ensino Normal assim como em relação do Ensino Primário, englobam leis no período de 1942 – 1946, que segundo Fiori (1991) será reconhecida como Reforma Capanema³. De acordo com Lunkes (2019, p. 128) o “projeto caracterizou-se como o primeiro, realizado pelo governo federal, entrando em vigor num momento de crise política, com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país”. Nessa esteira, deve-se registrar que essa legislação aqui elencada não foi aceita imediatamente pelos estados

³Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública (MESP), instituiu a Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as futuras instituições de ensino superior no país. Na sua gestão Capanema esteve à frente da criação do INEP, em 1938, cuja administração ficou a cargo de Lourenço Filho. Ainda em sua gestão foram criadas as leis orgânicas do ensino” (CAMPELO, 2017, p. 2).

brasileiros. Ademais, Santa Catarina foi um dos primeiros estados a obedecer integralmente ao que a Lei Orgânica estava a propor (MOREIRA, 1954).

Dessa maneira, retornando a questão da *Prática de Ensino*, do Ensino Normal, com lente da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), havia a necessidade de privilegiar a observação e a participação na prática docente, com o propósito de integrar os conhecimentos teóricos e técnicos dessa formação. Salienta-se que, a legislação previa a manutenção das escolas primárias, em anexo as escolas normais.

Dito isto, Vieira (2014) afirma que “antes da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Estado de Santa Catarina já tinha se antecipado, ao incorporar os grupos escolares aos Institutos de Educação de Florianópolis e Lages” (VIEIRA, 2014, p. 109). O Grupo Escolar Dias Velho foi utilizado como ensino primário e Prática de Ensino do Instituto de Educação de Florianópolis (VIEIRA, 2014). Lunkes (2019) levanta duas questões desse espaço formativo da formação de professores: ele apenas voltou a ser um Grupo Escolar, como os outros instituídos ao longo dos anos, ou o Grupo Escolar Dias Velho continuou a ter alguma ligação com a formação prática dos futuros professores do ensino primário? A autora baseia-se a partir de uma mensagem que foi apresentada no congresso, no dia 16 de julho de 1936, para o então governador Nereu de Oliveira Ramos, que estava ligada a questão da reforma institucionalizada sob o decreto n. 713/1935.

Pela reforma, que obedeceu à orientação traçada pelo VI Congresso de Educação, realizado em Fortaleza no ano de 1934, ficou incumbido da formação do magistério o Instituto de Educação, a qual se desdobra em escola normal primária, secundária e superior vocacional. A primária compreende um curso de três anos com o programa das duas primeiras séries do Colégio Pedro Segundo, além de conhecimentos de Pedagogia e Psicologia. A secundária, também com cursos de três anos, corresponde às três últimas séries daquele estabelecimento. A escola vocacional visa o aperfeiçoamento pedagógico dos que sentem vocação para o magistério. Junto ao Instituto funciona o Grupo Dias Velho, onde se puseram em prática os métodos da escola ativa e onde se ministram aulas experimentais aos magistrandos. Esse estabelecimento, graças, sobretudo ao seu escolhido professorado, vai realizando eficientemente a sua missão. A reforma só em alguns anos poderá apresentar resultados. Tenho, entretanto, para comigo, que ela efetuou um salto um tanto brusco entre o que existia e o que passou a existir dos alunos e professores, sobrecarregando uns e outros (SANTA CATARINA, 1936, p. 24).

Nesse caminhar, é possível identificar as trilhas formativas da nova reforma de ensino que se encontrava em andamento, que de acordo com Lunkes (2019) o Grupo Escolar de fato, tinha tomado a posição protagonista da Escola-Modelo de ensino, sendo assim, um espaço formativo para a prática de/do ensino. Registra-se que, na dissertação de Lunkes (2019), a autora direcionou seus olhos para a aritmética, mas, a mesma, apresenta recomendações de alguns livros que poderiam ser adquiridos na Companhia Editora Nacional (SP) sob direção de Fernando de Azevedo - Série III - Atualidade Pedagógica, os quais, seriam utilizados nos Grupos Escolares, como encontra elencado no Quadro 1. Este conjunto de referências evidencia a estratégia editorial e o uso político da imprensa pedagógica ao espriar o movimento das ideias da renovação da escola e da sociedade.

Quadro 1 - Relação de livros utilizados no Grupo Escolar em SC.

AUTOR	LIVRO
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins - a nova política de educação no Brasil
John Dewey	Como pensamos - como focar e educar o pensamento

Anísio Teixeira	Educação progressiva - uma introdução à filosofia da educação
Ed. Claparéde	A Educação Funcional
Afrânio Peixoto	Noções da História da Educação
Delgado de Carvalho	Sociologia Educacional
Artur Ramos	Educação e Psicanálise
Adalberto Czerny	O Médico e a Educação da Criança - sete lições sobre a educação da criança
A. Almeida Junior	A Escola Pitoresca
Celso Kelly	Educação Social - os grandes problemas da educação
Henri Pieron	Psicologia do Comportamento
Henri Wallon	Princípios de Psicologia Aplicada
Djacir Menezes	Dicionário Psico-Pedagógico
Silvio Rabelo	Psicologia do Desenho Infantil
A. M. Aguayo	Didática da Escola Nova
A. Carneiro Leão	O ensino das línguas vivas - seu valor, sua orientação científica

Fonte: Elaborado a partir de Lunkes (2019, p. 116) e Santa Catarina (1935b).

Seguindo esta direção, Lunkes (2019) pontua que mesmo com o surgimento de uma Escola – Modelo de Aplicação, a lei que encontrava presente no referido espaço-tempo nos respectivos espaços formativos aqui abordados, era utilizada nesta mesma escola. Dessa maneira, “a Escola Modelo de Aplicação passou a instituir-se propriamente como um Grupo Escolar, infere-se que estes livros tenham circulado no Grupo Escolar Dias Velho, o responsável por receber os futuros professores” (LUNKES, 2019, p. 116).

No ano de 1948 havia a existência do Instituto de Educação Dias Velho (IEDV), mas, acredita-se a importância de salientar da existência de 33 Cursos Normais Regionais e, os egressos destes processos formativos tinham a possibilidade de ter o acesso ao Curso Normal. Além do IEDV, em funcionamento em Florianópolis, havia outras 9 Escolas Normais espalhadas em solo catarinense (FIORI, 1974). Pontua-se que, em relação aos Cursos Normais Regionais que eram ofertados em solo catarinense, não pode ser compreendido como um avanço no cenário da formação de professores, porém, deve ser entendido como um retrocesso, tendo em vista que essas instituições “não eram regionais, porque tinham um só currículo e um só programa” (MOREIRA, 1954, p. 82). Afirmar esta, é pautada a partir da existência de um curso simplesmente na capital catarinense, não havendo a existência das características próprias do interior. Ademais, em relação ao currículo não havia indicativos de peculiaridades do próprio espaço regionais, em vista da presença de intelectuais dos grandes centros urbanos (MOREIRA, 1954).

Em relação a Lei de Diretrizes e Base - 4.024/61, os artigos 52 – 61 que tratam acerca da “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” refere como encontra mencionado no Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos 52-61 da LDB-61.

ARTIGO	LEI
Art. 52	O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância

Art. 53	A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial;
Art. 54	As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário;
Art. 55	Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial;
Art. 56	Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário;
Art. 57	A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio;
Art. 59	A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica;
Art. 60	O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e prova;
Art. 61	O magistério nos estabelecimentos [vetado] de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente
Parágrafo Único	Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (1961).

Diante dos artigos elencados é possível inferir que: os formados pelo curso normal iriam atuar no ensino primário e, os que obtivessem os diplomas do ensino superior, para demais séries.

Através de protestos, assembleias, passeatas, entre outros movimentos, em virtude de problemas estudantis, ocorridos nas principais cidades brasileiras, o então Presidente Artur da Costa e Silva, por meio do Decreto n. 62.024, de 29 de dezembro de 1967, elaborou uma comissão no Ministério da Educação e Cultura, chefiada pelo coronel Carlos Meira Matos, tendo como integrantes: Hélio de Sousa Gomes; Jorge Boaventura de Sousa e Silva; Afonso Carlos Agapito e Valdir de Vasconcelos, com intuito de:

- a) emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante delegação do ministro de Estado (BRASIL, 1967, s.p.).

A partir do então Relatório elaborado pelo coronel Carlos Meira Matos, entregue ao então ministro Tarso Dutra, no ano de 1968, acabou acondicionar para Reforma Universitária, que resultou em transformações, as quais são possíveis encontrar vestígios nos dias atuais, especificamente, na questão em relação à organização das instituições formativas. Antunes, Silva e Bandeira (2011) salientam que a Reforma Universitária trouxe consequência no meio acadêmico de vários docentes: foram aposentados compulsoriamente, controle policial no currículo e nos programas das disciplinas. Destarte, houve pontos positivos, que devem ser elencados: ocorreu uma maior ampliação de acesso ao nível superior de ensino, expansão das

verbas e, desenvolvimento dos programas de pós-graduação etc. A partir do Decreto – Lei n. 53/66 ocorreu a reestruturação das universidades

(...) vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro de departamento) de Educação (CUNHA, 2015, p. 179).

Durante o movimento de reformas no nível superior de ensino, encontra-se a Lei n. 5.692, de 11 do mês de agosto de 1971, que fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, provocando reformas no ensino de 1º e 2º grau. Dantas (2015) afirma que ocorreu interferência de agências internacionais, com intuito de propor técnicas do ensino modernizantes, havendo a exclusão do contexto social e havendo o privilégio da aprendizagem em si. Romanelli (1984, p. 203) refere a necessidade de “refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade”.

Dantas (2015) afirma que por meio da Lei n. 5.692/71 ocorreu alteração no Curso Normal, que recebeu o seguinte nome: Habilitação para o Magistério – 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º grau, que era ofertado no 2º grau, não sendo possível mais realizar nos cursos normais ginasiais. Dantas (2015) pontua falhas na formação de professores primários, a partir da Lei 4024/61 (LDB), em vista que, esses profissionais “não estavam compondo novos quadros docentes neste grau de ensino nas escolas públicas” (DANTAS, 2015, p. 99).

Diante do exposto, em referência a habilitação dos profissionais do magistério, como todos os 2º graus, em nível público e estadual, “passou a ter caráter, exclusivamente, profissionalizante, denotando a característica terminal que estes cursos possuíam” (DANTAS, 2015, p.100). Dessa forma, o ensino primário tornou-se 1º grau e o então 2º grau, ensino secundário.

Em síntese, a Lei 5692/1971:

(...) tentou solucionar o problema da falta de professores habilitados, por meio de um intrincado processo de hierarquização formacional. Neste processo de formação de professores, levava-se em conta: a) a progressividade – os níveis de formação que o professor ia alcançando com o passar do tempo; b) a comutatividade – integração vertical de habilidades adquiridas; c) polivalência – integração horizontal das habilidades adquiridas; d) especificidade – a área real de atuação do professor; e) concomitância – síntese didática metodológica de todos os itens anteriores associados. Este modelo foi abraçado e idealizado pelo principal mentor da Lei 5.692/1971, Valmir Chagas (DANTAS, 2015, p. 100).

Valmir Chagas teve relevância em relação a teorizar e produzir a matriz curricular que seria utilizada na formação dos professores que atuavam nas séries iniciais. Chagas defendia um professor polivalente, ademais, não foi possível ter o êxito dessa caracterização, segundo Dantas (2015). Por mais, Chagas apoiava o termo especialista, embasado através do educador Anísio Teixeira e do pedagogo John Dewey:

(...) ao lado dos professores, precisaram-se os contornos de um novo tipo de profissional representado pelos especialistas: fundamentalmente administradores, supervisores e orientadores. O mestre (‘magister’) único de antes coletivizou-se no magistério, do qual há de ser cada vez mais o elemento unificador. Como admiravelmente sintetizou Anísio Teixeira, ‘a carreira do educador compreenderá na base o professor que, ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em

supervisor, ou professor de professores; em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos; ou em administrador escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações em que se divide o seu mister de educar' (CHAGAS, 1978, p. 313).

Dantas (2015) salienta que esses profissionais os quais considerados especialistas, desfrutavam de altos salários e, ocuparam lugares de supervisão e chefia, a realizar um controle do trabalho de professores. “A lealdade do/a especialista passava a se dar em relação aos agentes educacionais que possibilitaram a sua ascensão profissional” (p. 102). Essa ação acabou a proporcionar uma desqualificação das normalistas, segundo Novaes (1992).

O significativo contingente de professores leigos em Santa Catarina, que exerciam sua profissão nas escolas isoladas, representava um sério desafio aos tecnoburocratas catarinenses. Elaborou-se, então, a Caracterização do Profissional do Magistério (SANTA CATARINA, 1978), sendo este o principal modelo formacional catarinense para este nível de ensino na década de 1970, influenciando, inclusive, outras reformas curriculares oficiais na década de 1980. O modelo personalógico contido na Caracterização do Profissional do Magistério assinalava que o professor precisava dominar as áreas biológica, psicológica e pedagógica sem, no entanto, expressar qualquer motivação de cunho ideológico. A neutralidade política do professor das séries iniciais, associavam-se bases pedagógicas nitidamente de cunho comportamental, tendo à testa influências teóricas de Skinner, Pavlov e Pestalozzi, além do escolanovismo (DANTAS, 2015, p. 112).

Vicentini e Lugli (2009) pontuam que cada estado brasileiro teve sua organização própria no que se refere a formação de professores, sendo possível observar no decorrer do quadro docente de cada estado. Diante disso:

(...) a implementação do curso de magistério não foi imediata, tampouco se processou nas mesmas condições (...) o que tornou necessário prever, na lei, as variações possíveis em termos da preparação para que todos pudessem ajustar-se às normas legais. Desse modo, estabeleceram-se várias modalidades de estudo aceitável para o exercício docente no primeiro grau, sendo a escolarização mínima requerida a habilitação específica para o magistério (curso de três anos em nível de segundo grau), que permitiam ensinar de primeira a quarta séries. Também poderiam lecionar da primeira até a oitava séries professores que possuísem habilitação específica obtida em curso de grau superior (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 50).

Dantas (2015) nos afirma que na década de 1970, o Brasil vivenciou alterações em sua estrutura e, ocorreram mobilizações dos professores, no cenário político, resultou-se em troca de saberes em nível nacional. No estado de Santa Catarina não foi diferente dos outros estados brasileiros e, ocorreu no então governo de Jorge Konder Bornhausen (1979-1982), em que a classe de professores catarinenses, no ano de 1980, em virtude do movimento de mobilizações de políticas dos professores, realizaram uma greve com grande proporção.

A partir do Diário Oficial do Estado de Santa Catarina (23 de jan. de 1976), encontramos a presença da Lei n. 5.205 de 28 de novembro de 1975, em vigor no Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina, que estabeleceu de acordo com Schena, Corosque e de Freitas (2017) a normatização do exercício do magistério. Assim, destacamos os seguintes artigos dessa legislação

Art. 1º - Este estatuto estabelece as normas especiais sobre o regime jurídico do Magistério Público de 1º e 2º graus do estado de Santa Catarina. Art. 2º - O magistério

público é constituído por docentes e especialistas, todos educadores, nomeados ou admitidos de acordo com as disposições deste Estatuto.

Art. 4º - O exercício do magistério não exige só conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos através de estudos contínuos, mas também de responsabilidades pessoais e coletivas para com a educação e o bem estar dos alunos e da comunidade (SANTA CATARINA, 1975, s.p.).

Schena, Corosque e de Freitas (2017) salientam que o Estatuto do Magistério [de Santa Catarina] irá apontar os vetores em relação a atuação dos profissionais que encontram inseridos no Magistério. Além do mais, os pesquisadores salientam que, o referido documento possui vários elementos, os quais estabelecem as categoriais funcionais dos professores do referido espaço-tempo:

Quadro 3 - Categoria do grupo dos docentes a partir do Estatuto do Magistério, 1975.

Categoria Funcional	Classe	Habilitação Profissional
Professor I	A, B e C	Habilitação específica de 2º grau obtida em 3 séries ou em curso equivalente
Professor II	A, B e C	Habilitação específica e 2º grau obtida em 4 séries, ou em 3 séries seguidas de estudos adicionais, equivalentes a um ano letivo
Professor Licenciado I	A, B, C e D	Habilitação específica de grau superior, a nível de 1º grau, com ou sem estudos adicionais
Professor Licenciado II	A, B e C	Habilitação específica de grau superior, a nível de graduação, representada por licenciatura de 2º grau
Professor Licenciado III	D e E	Habilitação específica a nível de pós-graduação obtida em curso de especialização e doutorado

Fonte: Elaborada a partir de Schena, Corosque e de Freitas (2017)

Diante dos fatos apresentados, Furtado; Schelbauer e Sá (2015) salientam que:

O Estado ainda contou, durante anos, com professor leigo na zona rural, pois a formação específica não era garantia de que o professor exercesse sua docência nas áreas rurais, para as quais o deslocamento e as condições de trabalho nem sempre eram favoráveis (2015, p. 136).

Fiori (1974) salienta que os cargos de maiores destaques na carreira do magistério: diretores e inspetores, que se resultou em desinteresse pela profissão de educação, em virtude no estado catarinense "“a maioria dos diplomados pelos Cursos Normais acabe suprimindo os iapês e as repartições", segundo afirmativa ocorrida na Câmara dos Deputados (SANTA CATARINA, 1948, p. 3). Dessa forma, podemos retornar em relação ao Concurso de Títulos e Provas, que se apresentou como “o meio único de tornar os postos de direção e orientação um direito real de todos, um prêmio a que todos possam aspirar” (SANTA CATARINA, 1948, p. 3).

Destarte, mesmo na década de 70-80 permanecia a nomeação em relação aos cargos de confiança que havia no ensino de Santa Catarina e, elaboração de um Plano Estadual, com interesses de políticos (DANTAS, 2015), os quais possibilitou a organização e união dos professores, para além do aparelho do Estado.

Em 1982, vemos a entrada no governo do estado Esperidião Amin, que de acordo com Dantas (2015):

(...) representou uma permanência nefasta da velha prática de se fazer política, sustentada pelo clientelismo e pelo assistencialismo. Porém, os movimentos sociais em Santa Catarina já vinham se organizando com maior intensidade desde o fim da década de 1970, pressionando a autoridade governamental a tomar atitudes de caráter democrático. Isto se refletiu em mais uma greve do magistério ocorrida em 1983. A opção pelos pequenos de Esperidião Amin foi o reconhecimento, ainda que a contragosto, da existência dos historicamente excluídos. O Congresso Estadual de Educação (1984) acontecido em Lages, que definiu as diretrizes de um PEE (1985-1988) com bases democratizantes, sinalizava uma modificação na formação dos professores de 1º e 2º graus. As reformas curriculares no Curso de Magistério que se seguiram na década de 1980 em Santa Catarina, todavia, continuavam apresentando um elevado teor desqualificatório em relação aos professores. A introdução do Sistema de Avanço Progressivo (SAP) na reforma do Curso de Magistério em 1983, retirava do professor a sua própria condição de avaliar, além de considerar que certos alunos aprendiam mais facilmente devido à sua “natureza”. O fracasso escolar dos alunos repetentes estaria condicionado à sua própria inépcia natural, sem levar em consideração aspectos de ordem social, econômica e cultural. O ‘bom professor’ almejado pelos reformistas era aquele que passava seus alunos sem qualquer reprovação, ainda que estes se encontrassem no estágio de semi-alfabetização. O período conturbado da gestão governamental de Pedro Ivo Campos (1987-1991), conhecido pela intransigência referente aos avanços democráticos na educação catarinense, minou conquistas fundamentais, tais como a eleição direta para diretores de escola. As demandas democratizadoras no campo educacional passavam por um período de acomodamento político. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e o início da elaboração da nova LDB apontavam, portanto, uma alteração no campo educacional (DANTAS, 2015, p. 113).

Scheibe (2008) pontua que a partir da década de 1980, ocorreu o movimento de remodelação da formação de Pedagogia, com o intuito de adequar à formação do professor à educação infantil, e aos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destaca-se o Art. 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Destarte, é no Art. 63 da LDB de 1996, que há a regulamentação dos Institutos de Educação no Brasil, como um espaço formativo de formação dos atuantes na educação básica. O artigo complementa que:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim, as legislações que se encontravam presentes no Brasil ao longo do período de 1946 – 1996, normatizaram modificações na formação de professores nos múltiplos níveis de atuação. Uma vez que as legislações têm historicidade, elas nos ajudam na compreensão das modificações e permanências relacionadas ao magistério no decorrer do espaço-tempo.

Algumas considerações e encaminhamentos futuros

Em linha de síntese, o presente estudo apresentou um levantamento das produções já realizadas a respeito da formação de professores catarinense, com seus reflexos da legislação nacional, no período de 1946 – 1996, no estado de Santa Catarina, e teve como pergunta norteadora: O que podemos dizer sobre a história da formação de professores de Santa Catarina no nível elementar (1946-1996) vista nos documentos normativos? Diante disso, nos atentamos as legislações que regiam neste marco temporal delimitado, intercalando-se com os artigos científicos, dissertações, entre outras produções que retratem a respeito da respectiva temática.

Com isso, foi possível discutir aspectos da formação de professores em Santa Catarina, com os seus reflexos da legislação nacional diretamente no magistério catarinense, com o decorrer do tempo. Como vimos podemos concluir que Santa Catarina realizou modificações, transformações em âmbito de ensino, metodologia e no currículo para adaptação em termos nacionais.

Em síntese, tendo em vista determos os documentos elencados ao longo desta tessitura, fica o compromisso de continuar o movimento de pesquisa na busca de outros documentos históricos curriculares, que elucidará as questões que tratam da formação de professores do estado de Santa Catarina, no período de 1946-1996, com intuito de explorar as modificações; e as transformações no ensino, na metodologia e no currículo observado a partir da análise desses documentos.

Referências

AGUIAR, L. C. Uma reflexão sobre o sentido da Formação do Professor na Escola Normal em Santa Catarina. In: **XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro/ I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, v. 16, p. 1-16, 2013. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LeticiaCarneiroAguiar-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ANTUNES, I. C. B.; BANDEIRA, R. O.; SILVA, T. S. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: **XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal**. XVIII Semana de Humanidades, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%20C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%20C7%20D5ES%20NAS%20INSTITUI%20C7%20D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BEIRITH, Â. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORER, V. L. Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores. In: HOFSTETER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes em (trans) formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

BRASIL. Decreto n. 62.024 de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dez. 1967.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

CAMPELO, C. L. F. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, 22 – 25 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2017.

CHAGAS, V. **O Ensino de 1º e 2º graus: antes; agora; e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

COSTA, D. A.; SOUZA, T. S. Contribuições para uma história da educação matemática em Santa Catarina: a modernização da aritmética na reforma Orestes Guimarães (1910-1914). **Revista História da Educação**, v. 20, n. 49, p. 49-64, mai./ago., 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/59428/pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DANIEL, L. S. **Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, – Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86548>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

DANTAS, J. S. O modelo curricular da lei 5.692/1971 durante a ditadura militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 2, p. 97-121, jul./out. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5880>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FIORI, N. A. **Ensino Público em Santa Catarina [Relatório técnico]**. 1974. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111458>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; SÁ, E. F. Escola primária rural: caminhos percorridos pelos estados de Mato Grosso e Paraná (1930-1961). In: SOUZA, R. F.; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: Edise, 2015.

GHIZONI, L. D. **Absenteísmo e Plantão Pedagógico no Instituto Estadual De Educação**. 2002. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106530>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GODOI, A. J.; COSTA, D. A. Uma aritmética em cadernos escolares: marcas do Movimento da Matemática Moderna. **VIDYA (SANTA MARIA. ONLINE)**, v. 39, p. 429-443, 2019.

HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., & FREYMOND, M. “Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação” – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). In: HOFSTETTER, R., & VALENTE, W. R. [Orgs.] **Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Coleção Contextos da Ciência.

LUNKES, M. E. **Saberes para ensinar aritmética mobilizados nas práticas do/de ensino na formação dos professores primários em Santa Catarina: 1892 a 1950**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212893>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina: Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão do sistema estadual de ensino**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1954.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCCO, C. M. K. **Práticas e discursos: análise histórica dos materiais didáticos no ensino de geometria**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103265>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 713,05 de janeiro de 1935**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935a. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133656>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra de livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. **Circulares de 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1935b. SANTA CATARINA. **Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**, 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1936. Acervo: APESC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133270>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Diário da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1948.

SANTA CATARINA. **Lei n° 5.205** de 28 de novembro de 1975. Santa Catarina, 1975.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura. Projeto Reformulação de Currículos/Plano Operativo MEC/DEM – 77. **Caracterização do profissional do magistério de 1ª a 4ª série – 1º grau**. – Florianópolis: Unidade Operacional de Ensino, 1978.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SCHEIBE, L. A formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SCHENA, V. A.; COROSQUE, T.; FREITAS; M. A formação de professores nas décadas de 60 a 90: contextualizando as escolas isoladas de porto união - SC. In: Anais... IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade E Educação. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente: Formação de Professores, Contextos, Sentidos e Práticas, 2017, Curitiba - PR. **Anais...** 2017.

SOUZA, T. S. **Entre o Ensino ativo e a escola ativa: os métodos de ensino de aritmética nos Grupos Escolares catarinenses (1910-1946)**. 2016. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160937>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

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

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D. G. “A docência” como uma experiência coletiva: questões para debate”. In: DALBEN, Â. I. L. F.; PEREIRA, J. E. D.; LEAL, L. F. V.; SANTOS, L. L. C. P. (Org.) **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática formação de professores e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, K. S. **No compasso do moderno**: o curso normal do instituto estadual de educação de Santa Catarina (anos de 1960). 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em quê?) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis??, 2014. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/karin_sewald_vieira.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.