

**UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA: A PRESENÇA DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO NA CONSTRUÇÃO DE UM HABITUS PEDAGÓGICO (ESCOLA NORMAL CATARINENSE - 1911/1935)**

AURAS, Gladys Mary Teive – UDESC

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Responsável por transmitir a cultura considerada válida, a instituição escolar produz ela própria uma cultura escolar, a qual no entender do historiador Dominique Julia (1993) constitui-se num conjunto de normas que estabelecem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas bem como um conjunto de práticas que deverão possibilitar a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, tendo em vista finalidades específicas. Assim, a instituição escolas pode ser vista como fator fundamental de determinados consensos culturais, na medida também que pode ser vista como expressão e produção de bens simbólicos. Os republicanos brasileiros tinham crença nisto. Como representante deste grupo, Orestes Guimarães, o professor paulista especialmente contratado pelo governo catarinense, em 1910, para reformular/modernizar o sistema de ensino catarinense, costumava dizer que “não basta ao Estado fundar e multiplicar escolas, não basta proclamar a instrução obrigatória. A questão fundamental está em estabelecer o conteúdo, a natureza, o grau de instrução (...) tudo o mais são palavras vãs.” (GUIMARÃES, 1919:12). Como se pode observar, ele propunha uma intervenção explícita na gestão, na natureza e na qualidade dos bens simbólicos próprios da cultura escolar. Esta evidência indica um dos caminhos pelos quais uma determinada cultura escolar, e não outra, torna-se legítima a partir de determinado contexto histórico.

Como diria Bourdieu (1999:214), a escola “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários”, ou seja, a escola é capaz de fornecer um método, um programa de pensamento possível de assegurar a produção de sentidos e de formas de inteligibilidade específicas. Assim, mais do que transmitir saberes, a escola assegura a modificação do *habitus*, ou seja, dos esquemas que guiam o nosso pensamento e as nossas condutas, as disposições para agirmos e pensarmos de determinada forma, que por estarem fortemente entranhadas em nós parecem-nos consubstanciais à nossa consciência mas

certamente não o são – elas são ensinadas e aprendidas. O *habitus*, com efeito, constitui-se no lócus de um sistema de pensamento e para ser compreendido precisa, segundo Bourdieu ser relacionado especialmente ao sistema escolar, “o único capaz de consagrá-lo e constituí-lo, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração” (BOURDIEU, 1999:208). É a instituição escolar que, por meio de um programa específico de pensamento e de ação, assegura formas de pensar e de agir também específicas e, conseqüentemente, discursos, linguagens e problemas comuns, bem como maneiras comuns de abordá-los. Através dos elementos simbólicos que produz, a escola estabelece um tipo específico de relação com a cultura, o qual, por sua vez, poderá assegurar um conjunto de esquemas fundamentais que, devidamente automatizados, servirão de princípio de seleção para as aquisições posteriores, regendo e regulando as operações intelectuais, fazendo com que "aquilo que o indivíduo pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado". (BOURDIEU, 1999: 212).

Nessa perspectiva, acredito que um dos caminhos para resgatar a historicidade do *habitus* pedagógico das normalistas formadas entre 1910 e 1930 pela Escola Normal Catarinense e para compreender a sua forma de pensar a educação escolar é nos reportarmos ao sistema de pensamento instituído por Orestes Guimarães ao inaugurar um novo sistema de ensino em Santa Catarina, o qual teve como marco fundador a reforma da Escola Normal Catarinense.

## **A NOÇÃO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU E O *HABITUS* PEDAGÓGICO**

Muito se tem discutido acerca do que professores e professoras, efetivamente, põem em prática no seu trabalho cotidiano, sobre as variáveis que influenciariam a sua prática, sobre as influências da formação no seu “*metier*” profissional. De uma forma ou de outra as respostas passam sempre pela formação profissional. Tal como afirmou Perrenoud (1993), a fé na formação de professores/as está intimamente relacionada à crença no discurso reformista sobre a educação. Historicamente, sempre que se pensou em mudar a educação escolar pensou-se na formação de professores e professoras, pensou-se no que os currículos de formação destes profissionais deveriam privilegiar para assegurar as mudanças desejadas. A reforma

curricular empreendida na Escola Normal Catarinense em 1911 não fugia a esse entendimento. Julgava-se que, mudando-se o currículo da escola formadora de mestres/as, mudar-se-iam as práticas arcaicas e anacrônicas, herança da escola primária imperial, o que concorreria para instaurar em seu interior uma nova cultura escolar, capaz de contribuir para a produção de um novo homem, para uma nova sociedade: a sociedade republicana.

Contudo, uma vez na prática, no espaço da sala de aula, do que o/a professor/a efetivamente lança mão? O que influenciaria as suas decisões, onde buscaria subsídios para resolver as inúmeras questões que se apresentam no dia-a-dia de uma sala de aula? Certamente no que aprendeu no seu curso de formação inicial, nas teorias e práticas aí propostas, na (con) vivência com os seus colegas de profissão e com os seus alunos/as, mas não só aí, segundo CATANI (1997:34), a sua prática “encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional,” o que nos remete, inevitavelmente, à noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu.

Tomada de empréstimo da escolástica, onde significava o *principium importans ordinem ad actum*, ou seja, o princípio que regularia as nossas ações, desde as mais banais às mais complexas, um *modus operandi*, a noção de *habitus* é reinterpretada por Bourdieu, passando a relacionar-se aos "sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente" (BOURDIEU APUD ORTIZ,1994:60-61). Daí a importância concedida por ele ao estudo do modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização, consideradas como formadoras das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do indivíduo. A socialização do indivíduo seria, pois, fruto de um processo desenvolvido ao longo de uma série de produções de *habitus*, processo que teria na instituição escolar o seu principal *locus*. Nessa perspectiva, “cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas

fundamentais profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas" (Idem, p.209).

A escola normal, instituição escolar responsável pela formação de professores/as para a escola primária constitui-se, dessa forma, num espaço privilegiado para a produção do *habitus* dos professores e professoras primários/as, *habitus* que chamo de pedagógico, conceito que não foi diretamente desenvolvido por Bourdieu, mas que é proposto neste trabalho como um modo de pensar e de agir na situação de ensino escolarizado, cujas características estão relacionadas ao que o/a professor/a vivenciou, ouviu, praticou e reproduziu, a partir das representações construídas sobre e no processo de ensino escolarizado, ao longo de sua trajetória profissional. O *habitus* pedagógico consistiria, pois, na *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, a qual deverá orientar tanto a ação planejada do/a professor/a como a improvisação, tanto a concretização de esquemas e de receitas como a invenção de novas estratégias, tanto as condutas inconscientes como as decisões mais racionais. Segundo Perrenoud, o/a professor/a tenta constantemente integrar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados que envolvem a sua prática pedagógica e, nessa perspectiva, o *habitus* pedagógico seria uma “espécie de computador que, funcionando em tempo real, transforma esses dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível” (PERRENOUD,1993:40). Por conseguinte, pode-se afirmar que a prática pedagógica está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões, ou seja, ao *habitus* pedagógico.

## **CONSTRUINDO UM *HABITUS* PEDAGÓGICO: A ESCOLA NORMAL CATARINENSE SOB A BATUTA DO PROFESSOR ORESTES GUIMARÃES**

Mudar o sistema de ensino de modo a instaurar um novo sistema de pensamento. Era essa a promessa do professor Orestes Guimarães ao governo do estado de Santa Catarina. E para orientar a saída desse intrincado labirinto havia um fio miraculoso, tal como o de Ariadne: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, o "método americano", o qual, diziam os republicanos, vinham transformando o destino das sociedades em toda a parte. Para Orestes Guimarães, a reforma do sistema de ensino público catarinense deveria ter como base o investimento na formação de professores/as

primários/as, sob este novo método, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, fora condenado pela pedagogia moderna devido às formas de pensar e de agir que produzia. Visto pelos republicanos como o principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, o antigo método de ensino deveria ser substituído pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas, fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. Para além da memorização e da repetição de palavras e de textos, o novo método de ensino propõe o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus*. E foi justamente para assegurar aos modernos/as professores/as a sua aplicação nas escolas primárias renovadas que surgiram, no final do século XIX, os chamados manuais de lições de coisas, escritos por pedagogos pestalozzianos. Foi através desses manuais, especialmente o de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, que o professorado brasileiro e o catarinense, em particular, teve acesso ao novo método de ensino.

Segundo Dona Passinha (2002), normalista formada pela Escola Normal Catarinense no ano de 1918, tudo na Escola Normal Catarinense girava em torno do novo método de ensino, "o mais moderno e o melhor de todos". Ela, assim como Dona Glorinha, formada em 1926, cursara a Escola Normal Catarinense e iniciara sua carreira como professora primária no auge do processo de modernização da instrução pública catarinense, período em que a educação escolar foi alçada a questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo segundo os padrões do novo ritmo urbano-industrial. Civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista passou a ser a tarefa exigida da escola primária pública e, conseqüentemente, dos/as seus professores/as erigidos a guardiões da República.

Com a sua reforma da instrução pública de 1891, o Estado de São Paulo mostrara a toda a nação o caminho para esse *desideratum* – para usar um termo que era caro a Orestes Guimarães e aos seus contemporâneos –, e emprestara seus professores para

espargir por todo o país o fermento simbólico da modernização do ensino: o método intuitivo ou lições de coisas, considerado o “método de ensino popular”, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades. Popularizado pelas lições de coisas – lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro e pelo gosto-, este método constituía-se no carro-chefe do modelo de escolarização em massa que vinha sendo implementado nos Estados Unidos e nos principais países da Europa. Era, sem dúvida, como lembrou Dona Passinha, o mais moderno caminho para produzir o cidadão patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o “cidadão racional”, entendido pelos republicanos como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

Santa Catarina foi o primeiro Estado da federação a aproveitar-se da experiência inovadora paulista no campo da educação escolar, e Orestes Guimarães o primeiro professor paulistano que saiu como um bandeirante a semear o novo método, fio de Ariadne, que garantiria a mudança radical da cultura escolar a ponto de constituir um verdadeiro *habitus* pedagógico da escola primária catarinense. O semeador do novo, como era chamado, encontrou nos anos 1910 um Estado e, muito particularmente, uma capital cuja elite esforçava-se para modernizar-se, civilizar-se segundo o modelo burguês e, por essa razão, recebeu do governo do Estado todos os poderes para modernizar o arcaico sistema de ensino catarinense, de modo a extinguir “velhos hábitos coloniais” e assim colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso. Ele utilizou-se desse poder com singular competência inaugurando novas formas de escolarização, como o grupo escolar e as escolas complementares, o serviço de inspeção escolar e, sobretudo, espargindo o fermento simbólico do novo método por todo o sistema de ensino catarinense, muito particularmente sobre a escola formadora de mestres. Afinal, todas as condições, tais como reforma curricular, renovação arquitetônica, etc., deveriam contribuir para fazer com que o/a moderno/a professor/a se transformasse na “encarnação pessoal do método”, “o método em ação”, “o método vivo”, como preconizara Rui Barbosa (1947:268), um dos primeiros defensores da sua implantação nas escolas brasileiras.

Não foi sem razão o fato de a escola normal ter sido a primeira instituição a ser reformada. Dali saíam as “modernas professoras”, heroínas anônimas da República, a semear o novo. O semeador-mor, Orestes Guimarães, não poupou esforços para a sua reestruturação/modernização. Novos espaços e tempos, novas disciplinas, conteúdos e

práticas escolares, tudo selecionado segundo os princípios intuitivos da utilidade, concreticidade e praticidade. A nova cultura escolar inaugurada no “viveiro de professores” deveria assegurar-lhe o domínio da “pedagogia do olhar”, do ver, do observar, uma contraposição à “pedagogia do ouvir”, ênfase da antiga escola. Com efeito, a análise do novo currículo implantado em 1911 na Escola Normal Catarinense demonstra a preocupação do reformador com a parte prática e com o conhecimento útil à vida.

A seleção das novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, ancorada nos valores e nos símbolos republicanos da ciência, da moral, dos valores cívico-patrióticos, do progresso e da ordem, deveria conformar um moderno professor com a competência para instruir e educar as classes populares. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. Por isso a supervalorização das disciplinas instrutivas e educativas no novo desenho curricular dessa escola. Os mesmos princípios intuitivos foram seguidos no que se refere à formação pedagógica dos mestres, ou seja, o professor deveria aprender a educar pelo método de educar, pela ação, pela observação e imitação de práticas pedagógicas-modelo desenvolvidas nos grupos escolares que em Santa Catarina tiveram o papel das escolas-modelo paulistas, anexas à escola normal. Tratava-se da “pedagogia prática”, intuitiva, do *to learn by doing*, como gostava de repetir Orestes Guimarães. Com efeito, foi “na peleja”, observando a prática de professoras dos dois grupos escolares da capital do Estado, o Lauro Müller e o Silveira de Souza, que Dona Passinha e Dona Glorinha aprenderam a ensinar intuitivamente.

Despida de sua antiga pretensão de dar ilustração e distinção aos mestres/as, a Escola Normal Catarinense comprometia-se com a oferta de uma cultura científica elementar, relacionada ao domínio de conhecimentos científicos e das suas aplicações diretamente utilitárias; com as línguas modernas, “vivas” e úteis; com a literatura nacional e a educação moral e cívica, uma cultura considerada indispensável ao trabalho na escola primária, convertida pelos republicanos em *locus* da formação geral da população brasileira, a qual precederia as profissões vinculadas à indústria e ao comércio. A abertura da sua caixa-preta revelou uma instituição cuidadosamente organizada para atender as exigências de uma escola primária de massas, cujos saberes e práticas eram também

medidos pelo critério básico da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da revolução industrial. Ficava consolidada assim a adequação entre a nova cultura escolar que os/as modernos/as professores/as deveriam contribuir para instaurar na escola primária e os públicos escolares, o que concorreria para reforçar as mesmas oposições do mundo do trabalho entre abstrato e concreto, teoria e prática, não utilitário e útil.

Para a escola primária, destinada precipuamente à educação e instrução das classes populares, optava-se por um currículo centrado em disciplinas de conteúdo concreto, prático e útil, garantia da produção de um tipo determinado de raciocínio e de pensamento, ou seja, de um determinado *habitus*. O acesso ao saber erudito, abstrato, teórico e não utilitário – capital cultural que contribuiria para a manutenção do *status* das classes médias e altas – era, por sua vez, prerrogativa dos ginásios particulares e posteriormente das universidades, destino das crianças provenientes destas classes. Esta era a modernidade que os republicanos desejavam para a educação escolar pública, retrato da República brasileira – conservadora e burguesa –, da qual Orestes Guimarães e os/as modernos/as professores/as formados/as pela Escola Normal Catarinense eram, ou pelo menos deveriam ser, competentes porta-vozes.

Dona Passinha e Dona Glorinha bem como Dona Ada, Dona Ione e Dona Zilda, formadas na década de 1930, mesmo tendo passado tantos anos da sua formação e também do seu exercício profissional, apresentam em seu *habitus* a presença de um verdadeiro sistema de idéias, um *habitus* pedagógico com não poucas referências aos valores educativos republicanos. A estética das lições de coisas aprendida através do manual de Norman Calkins permanece viva em sua forma de pensar e agir no processo do ensino escolarizado e, muito particularmente, permanecem vivos os valores do patriotismo, do nacionalismo e do higienismo, um programa bastante particular de pensamento e de ação, o que de acordo com Pierre Bourdieu constitui-se no produto mais específico de um sistema de ensino. E é justamente esse repertório de lugares comuns que as faz contemporâneas ao modelo de educação escolar adotado pelo Estado de Santa Catarina nos primeiros anos republicanos, fazendo com que possamos datá-las feito fósseis e concluir que elas “vestiram” o novo *habitus* pedagógico republicano como hábitos e estes “as fizeram” um tipo muito particular de professoras, da mesma forma que o hábito faz o monge, isto é, faz



a pessoa social, contribuindo para produzir práticas individuais e coletivas em conformidade com os esquemas previamente engendrados. Sua *hexis* corporal<sup>1</sup>, marca distintiva deste *habitus* pedagógico, expressa tanto quanto suas palavras a aprendizagem que tem/tiveram acerca do lugar que ocupava o/a professor/a primário/a nos primeiros anos republicanos. Nos gestos comedidos, no porte altivo, na voz pausada, na maneira de andar, sentar, falar e de vestir-se, na correção linguística, enfim na fisionomia social dos seus corpos encontram-se depositados, feito tatuagem, os imperativos e os valores sociais aprendidos na Escola Normal (e em outras instâncias da sua socialização), os quais, "feito corpo" expressam um *habitus*, um dever de ser, ou seja, expressam a realização daquilo que foi instituído, definido socialmente, como a "essência" do ser professor/a no início do século XX. No uso de seus corpos as ex-normalistas fazem lembrar àqueles que poderiam esquecer (ou que preferissem esquecer) o lugar que lhes foi conferido pela jovem República: o de artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização e de cavaleiros da cruzada santa pela educação infantil.

Orestes Guimarães não poupou esforços para que isso acontecesse, foi incansável na sua missão de fazer circular o projeto educacional republicano em Santa Catarina, criando inúmeras estratégias para dar condições ao exercício do novo *habitus* pedagógico, dentre as quais destacamos a inspeção séria e os constrangimentos a que foram submetidos os/as professores/as primários/as, aos quais, mais do que a difusão dos novos princípios pedagógicos, era debitado o sucesso da reforma. Em vista disso, não deixa de ser sintomático o fato de que após o seu afastamento do comando da Inspeção Geral de Ensino, muitas das antigas práticas que o método de ensino intuitivo ou lições de coisas prometia extinguir fossem reaparecendo, notadamente a prática da memorização e do verbalismo.

Com a sua reforma, Orestes Guimarães proporcionou aos professores/as da rede pública as estruturas objetivas que, sob a sua ótica, deveriam assegurar as condições para a produção e para o exercício do novo *habitus* pedagógico. Através da mudança radical do

---

<sup>1</sup> Noção aristotélica, convertida pela escolástica em *habitus* e reativada por Pierre Bourdieu como um modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social. Trata-se de uma representação mental que é objetivamente mostrada pelo corpo, a qual se encontra no cruzamento da representação que a pessoa faz de si mesma e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representação. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer.** São Paulo:EDUSP,1996, p.103.

sistema de ensino catarinense ele buscou efetivamente cumprir a promessa feita ao governo do Estado no sentido de modificar o sistema de pensamento, o *habitus* pedagógico da escola primária catarinense, sintonizando-a com as questões que orientaram e organizaram o pensamento no campo da educação escolar pública, nos primeiros anos do século XX no Brasil. Ele redesenhou a escola formadora de mestres e a escola primária, criando condições para a consolidação de um sistema de ensino e a construção de um verdadeiro e orgânico sistema de pensamento, identificado com determinados interesses da sociedade brasileira no período republicano.

A abertura da caixa-preta da escola normal reformada por Orestes Guimarães permitiu-nos observar como se deu a construção desse *habitus* pedagógico, o qual produziu a crença irrefutável de muitos mestres/as no poder do método como princípio organizador do seu trabalho no “chão da escola”. A preocupação em ensinar bem para que os alunos bem aprendessem tornou-se praticamente uma segunda natureza a partir da qual professores/as construíram suas bandeiras de luta, suas palavras de ordem, seus *slogans*, como o de Dona Dona Passinha, “uma vez normalista, sempre normalista”. No contexto reformista republicano, a valorização de um determinado método – o método de ensino intuitivo ou lições de coisas -, constituiu um *habitus* pedagógico que deu visibilidade ao professor. Hoje, a “reforma” do/a professor/a continua no centro de políticas educacionais - seriam outros os *slogans*?

#### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. v. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CATANI, Denice B. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do ensino primário: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina**. Blumenau: Typographia Carl Whale, 1919.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 24 de abril de 2003. Mimeo.

ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTOS, Maria dos Passos Oliveira. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 15 de maio de 2002. Mimeo.

