

# Experiencia e história: a disciplina de desenho para o trabalho industrial

*Thaline Thiesen Kuhn\** *Cláudia Regina Flores\*\**

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar um enunciado que é agente e efeito de processos de regulação e subjetivação no período pós-guerra (1950-1960), a saber: a disciplina de Desenho é essencial para o desenvolvimento econômico, para a civilidade e o progresso. Para isso utilizamos, em termos teórico-metodológicos, a perspectiva arqueogenealógica, de inspiração foucaultiana, para elaborar uma história sobre como a disciplina de Desenho se estruturou e foi difundida, a partir das orientações educacionais, no estado de Santa Catarina, Brasil, em meio a um dispositivo técnico-industrial. A disciplina de Desenho estava imbricada a um novo projeto nacional, de ordem política, econômica e cultural, constituindo-se essencial para a formação da mão de obra especializada para a indústria. Em síntese, essa disciplina se caracterizava como base de um ensino técnico que deveria dar suporte ao desenvolvimento econômico do estado, bem como ao desenvolvimento industrial no país.

**Palavras chave:** arqueogenealogia, desenho, discurso, dispositivo técnico-industrial.

## 1. Introdução

Analisar como a disciplina de Desenho se estruturou e foi difundida, no estado de Santa Catarina, Brasil, no período pós-guerra (1950-1960)<sup>1</sup>, permite operar numa perspectiva teórico-metodológica que leve em consideração o papel dos enunciados na constituição histórica de novos saberes. Assim, problematizamos como esta disciplina foi se fabricando em meio a um dispositivo técnico-industrial, situando-nos no campo da emergência<sup>2</sup> para “compreender as implicações filosóficas, conceituais, técnicas e científicas que entram em jogo na formulação de novos saberes” (Flores, 2007, p. 37). Centralizamos a análise num enunciado que torna a disciplina de Desenho tanto agente, quanto suporte, para uma edu-

---

\*U. Federal de Santa Catarina (Brasil), e-mail: [thali\\_thiesen@hotmail.com](mailto:thali_thiesen@hotmail.com).

\*\*U. Federal de Santa Catarina (Brasil), e-mail: [claudia.flores@ufsc.br](mailto:claudia.flores@ufsc.br).

<sup>1</sup> Pesquisa em desenvolvimento, em nível de doutoramento, realizada pela primeira autora, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, e sob a orientação da segunda autora.

<sup>2</sup> O termo emergência, utilizado em nossa pesquisa, significa, na perspectiva foucaultiana, o “ponto de surgimento” (Foucault, 1990, p. 16), ou ainda, aquilo que “se produz sempre em um determinado estado das forças” (Ibidem).

cação técnico-industrial brasileira, o que significa descrever as determinações de fatores determinantes que compõem na constituição dos enunciados na engrenagem de um dispositivo técnico-industrial. Neste estudo, destacaremos o enunciado de que a disciplina de Desenho é essencial para o desenvolvimento econômico, à civilidade e ao progresso, constituindo-se como um saber importante voltado para preparar os indivíduos para o trabalho. Para tanto, analisamos as condições sociais, políticas, culturais e econômicas que possibilitaram a disciplina de Desenho, no estado de Santa Catarina, a se constituir como disciplina. Em outras palavras, e numa ampliação desta análise, propomos, olhar para a disciplina de Desenho como um acontecimento marcado por forças em movimento no contexto brasileiro.

Para dar sustentação a esta investigação recorreremos a perspectiva teórico-metodológica a partir do pensamento de Foucault com as noções de dispositivo, discurso e enunciado. O objetivo deste artigo é apresentar a perspectiva *arqueogenealógica*<sup>3</sup>, de Michel Foucault, como uma importante ferramenta metodológica no campo da História da Educação Matemática, buscando compreender o lugar de emergência de um saber técnico, as estratégias e mecanismos de poder que produziram efeitos de verdade a partir dos quais a disciplina de Desenho se constitui um saber a ser ensinado. O que significa, arqueologicamente, compreender como os saberes historicamente emergiram e se transformaram por meio de discursos; e genealologicamente investigar o porquê esses saberes emergiram, expondo suas condições de possibilidades ligadas a uma vontade de poder (Machado, 1982).

Nas palavras de Foucault (2014, p. 157), a “arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”. Trata-se, portanto, de uma espécie de escavação das “camadas descontínuas de discursos pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos e discursos talvez já esquecidos” (Veiga-Neto, 2014, p. 45). Dessa forma, é preciso ver, então, quais estratégias e mecanismos de poder produziram efeitos de verdade a partir dos quais se constitui um modo de ensinar e aprender o Desenho. É preciso compreender, em termos de poder, as linhas de força que permitiram alojar a disciplina de Desenho num dispositivo técnico-industrial.

A genealogia “trata de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados” (Foucault, 1990, p. 171), considerando-se uma atividade, uma maneira de entender as coisas, fundamentando, assim, um conjunto de procedimentos úteis a ser analisado, ou melhor, um conjunto de práticas. Segundo Revel (2005), genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe à unicidade da história e a busca de uma origem, procurando dar vez e voz às singularidades dos acontecimentos, considerando a constituição dos saberes, dos discursos e dos domínios de objetos. Enfim, é uma pesquisa histórica que busca “analisar o surgimento dos saberes que se dá a partir de condições externas aos próprios saberes” (Machado, 1982, p. 187).

<sup>3</sup>Vale destacar que não apresentamos a arqueogenealogia como um conceito, mas sim como um modo de pesquisa que nos permite articular as práticas discursivas e não-discursivas que envolvem nosso objeto de estudo.

Em linhas gerais, a perspectiva arqueogenealógica, como ferramenta na pesquisa, rompe com a ideia de uma história contínua e linear, permitindo-nos operar com a multiplicidade de acontecimentos dispersos na problematização das práticas discursivas, na relação entre as formações de um discurso e de um conjunto de acontecimentos. É nessa perspectiva que operamos uma análise de discurso. Discursos não como sistemas linguísticos ou meros textos, mas como práticas. Isso significa analisar os discursos que criaram um saber para a indústria, no âmbito educacional, percebendo as unidades singulares que constituíram uma formação discursiva, um conjunto de regras e condições, bem como as não discursivas, práticas e processos, que inserem, obrigatoriamente, a educação num discurso técnico-industrial. Dito isto, podemos problematizar as práticas discursivas e não discursivas que envolvem a disciplina de Desenho. Para tanto, toma-se as superfícies de emergência, a arena político e econômica que gera uma sociedade brasileira moderna e industrial; as autoridades de delimitação, os decretos, as leis e normas, manuais e livros didáticos, e os sistemas pelos quais uma formação técnica para mão de obra especializada, na educação, pode ser relacionada aos discursos de uma sociedade liberalista e modelos educacionais de países considerados civilizados.

## **2. A Disciplina de Desenho em meio a um dispositivo Técnico-Industrial**

O termo dispositivo com o qual operamos será abordado numa perspectiva foucaultiana (Foucault, 1990), entendendo que existe uma rede discursiva, um tipo de formação, que produz e coloca em funcionamento a disciplina de Desenho. Foucault (1990) define o dispositivo como um agrupamento heterogêneo que abarca desde discursos (sejam estes científicos, morais, filosóficos, religiosos), passando por organizações arquitetônicas, até decisões regulamentares, leis. Deste modo, o dispositivo refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim. Dispositivo, portanto, é uma rede que engloba tanto o discursivo quanto o não-discursivo. Ao tratá-lo como uma rede, Foucault (1990, p. 244) o considera “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Para esse autor, portanto, o dispositivo possui uma formação histórica, tem uma função estratégica e está sempre disposto em um jogo de poder ligado a configurações de saber e subjetividade. O dispositivo, assim, se articula em diferentes instâncias de saber, ele engendra conhecimentos, práticas, instituições, leis que, por sua vez, também o colocam em movimento e o fazem funcionar. Ele está sempre inscrito em um jogo de poder, em uma relação de força, ligado a uma configuração de saber que dele nasce e que igualmente o condiciona. “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1990, p. 246).

Importante notar, entretanto, que, como diz Foucault, o que se “deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A

historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder e não relação de sentidos” (Foucault, 1990, p. 5). Uma experiência histórica, como diz Foucault, que não é outra coisa senão a trama de discursos e práticas pelas quais dão forma àquilo que somos, ou do que não somos. É essa a trama que constitui nossa experiência possível em cada lugar e em cada momento, uma experiência concreta, histórica e culturalmente situada. Portanto, a história não gravita em torno da descoberta de uma verdade, ou da descrição de estruturas de conhecimento, mas interessa-se em dissipar as verdades e revelar as descontinuidades que nos atravessam.

Daí a consideração de um dispositivo técnico-industrial na realização desta pesquisa histórica. Certamente, ele não opera sozinho, pois ele estabelece uma rede de relações entre a educação, a sociedade, a cultura, a política e a economia, participando e intervindo ativamente nestas instâncias.

Pensar a disciplina de Desenho como uma engrenagem num dispositivo técnico-industrial, é indagar que efeito as indústrias tinham na educação, na ciência e no ensino, ou ainda, como a educação funcionou como agente de formação e subjetivação de um modelo técnico-industrial. Buscamos, a partir disso, compreender que a inserção da disciplina de Desenho como conhecimento necessário à formação do homem estava atrelada às transformações decorrentes do avanço do capitalismo, pela diversificação crescente e constante dos modos de produção. Portanto, a disciplina de Desenho como agente e efeitos de processos de uma sociedade moderna.

Dessa forma, compreendemos que a disciplina de Desenho ganhou força e visibilidade no século XX. Basta olharmos as preocupações econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais voltadas às necessidades da indústria que se tornaram importantes em diferentes instâncias da sociedade. Por exemplo, a criação e a importância de cursos técnicos no estado, pautando-se em uma educação voltada especificamente para a preparação do trabalhador no exercício do seu ofício que seriam formados desde os primeiros anos escolares. Assim, um determinado “sujeito” é produzido no dispositivo técnico-industrial, um cidadão que precisa ser preparado para a indústria e que está, obrigatoriamente, inserido em uma formação discursiva. Enfim um discurso que cria seu objeto, a disciplina de Desenho, que seria útil à economia e ao progresso das nações.

### **3. O cenário educacional brasileiro em meados do século XX**

Direcionamos nosso olhar ao século XX para buscar as práticas que nortearam as políticas educacionais e as ações pedagógicas que contribuíram para a inserção da disciplina de Desenho como um saber a ser ensinado e, ainda, como esse saber é agente e efeito desse dispositivo técnico-industrial. Para tanto, e com o intuito de fundamentar a emergência da disciplina de Desenho nos currículos das escolas catarinenses, torna-se importante traçar alguns pontos que sustentam seu aparecimento no século XX.

O cenário contemporâneo brasileiro, no âmbito educacional, sofreu algumas mudanças significativas ao longo dos diferentes governos que assumiram o comando do país. Re-

formas educacionais foram implementadas, com o intuito de qualificar e universalizar o acesso à educação brasileira. As questões econômicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial acabaram servindo de viés para a interpretação do mundo num cenário em que o desenvolvimento econômico industrial colocaria o país no cenário mundial. Nesse período, o Brasil vivenciou grandes modificações sociais e econômicas, como o crescimento industrial, a necessidade de mão de obra especializada, e o surgimento de novas demandas reivindicando o acesso a educação.

O discurso que constrói um modelo nacional desenvolvimentista com base na industrialização busca retomar concepções educacionais a partir de diferentes momentos históricos ocorridas no país (Vieira, 2014). Este modelo “econômico nacional-desenvolvimentista baseado na industrialização” (Moura & Carvalho, 2003, p. 1), adotado a partir do Estado Novo na Era Vargas (1937-1945), exigiu uma ampliação da educação escolar para uma quantidade maior de pessoas. Ler e escrever deixam de ser um luxo e passam a ser uma necessidade (Moura & Carvalho, 2003). Esse novo modelo exigiu a ampliação da escolarização visando formar o novo trabalhador ao mesmo tempo em que buscou disseminar a escola primária por todo o país.

É durante este período, em plena reorganização econômica e política, no contexto de industrialização e urbanização, que são discutidas e criadas as Leis Orgânicas do ensino, conhecidas como Reforma Capanema<sup>4</sup> (Zotti, 2004). Com esse cenário, surgem no País uma necessidade de mudança no sistema educacional que atendessem às necessidades atuais (Valle & Ruschel, 2009). O discurso que circulava colocava o processo de escolarização como condição para o desenvolvimento, ordem e progressos do País. Sendo assim, “a formação do indivíduo deveria voltar-se para a grande meta do desenvolvimento econômico” (Xavier, 2012, p. 205). Portanto, a escola e seus conteúdos precisavam ser modernizados.

A década de 1940 foi marcada por um período em que as reformas educacionais materializaram um conjunto de reestruturações sucessivas nas mais distintas instâncias e níveis de atuação, vinculada aos desejos de melhoria da qualidade na educação. Entre os anos de 1942 e 1946, foram postos em execução os seguintes decretos-lei: (a) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial; (b) Decreto-lei n. 4048, de 22 de janeiro de 1942 - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; (c) Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; (d) Decreto-lei n. 6141, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial; (e) Decreto-lei n. 8529, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário; (f) Decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal; (g) Decreto-lei n. 8621 e 8622, de 10 de janeiro de 1946 - criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; e, (h) Decreto-lei n. 9613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

---

<sup>4</sup>A Reforma Capanema iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 (Ribeiro, 1986).

A partir da segunda metade do século XX, o Estado de Santa Catarina norteia sua política educacional na perspectiva de universalizar o acesso ao ensino primário, com o objetivo de formar o cidadão nacional em sua integralidade intelectual, física, manual, cívica e moral (Valle, Besen & Sato, 2011). Diante das diretrizes federais, o governo catarinense mostrou-se atento às novas questões que emergiram no sistema educacional brasileiro e ajustou seus esforços para adequar o sistema educacional catarinense às Leis Orgânicas Federais, sob o comando de Elpidio Barbosa. Então, por meio do decreto n. 257, de outubro de 2016, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal do Estado de Santa Catarina e do decreto n. 298, de novembro de 1946, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, que iniciou uma nova fase de reestruturação do sistema de ensino estadual.

O Ensino Normal tinha as seguintes finalidades: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Isto demonstra que a principal preocupação do poder público era diplomar professores para atuarem efetivamente no ensino primário. Esse modelo de escola era responsável pelo repasse de conhecimentos básicos para aqueles que formariam a futura mão-de-obra necessária aos propósitos da industrialização. O Ensino Primário tinha como finalidade proporcionar a iniciação cultural que conduzia aos conhecimentos da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas, além de elevar o nível dos conhecimentos úteis a vida da família, a defesa da saúde e a iniciação no trabalho. Ele se articulava às outras modalidades de ensino tais como: os cursos de artesanato, industrial, agrícola e ginásial.

O período de 1930 até meados da década de 50 é caracterizado pela transição de uma economia agroexportadora para a urbano-industrial acelerando a urbanização brasileira. Em Santa Catarina, as iniciativas industriais surgidas nos núcleos urbanos situados nos vales de colonização europeia foram conquistando agressivamente espaço no mercado regional e nacional (Pereira, 2003). Especificamente, neste Estado, na década de 50, havia uma intensa exploração de atividades madeireiras e carboníferas que contribuíram para a economia interna brasileira. Dessa forma, oferecer instrução para a maioria da população era um meio de formar cidadãos para a qualificação no trabalho e a preparação ao exercício consciente da cidadania.

Na medida em que o crescimento industrial se ampliava, ampliavam-se também os operários que trabalhavam nas fábricas e, ao mesmo tempo, necessitava-se de mão-de-obra qualificada. Isso porque, diante da exigência da indústria o conhecimento do Desenho era indispensável ao engenheiro, ao arquiteto e aos operários.

Por fim, podemos dizer que o modo de pensar a política e a economia em meados do século XX fomentou a constituição da disciplina de Desenho, ou seja, uma política civilizatória e progressista, que buscava novas visibilidades em torno das reformas educacionais, devendo ser universalizada, e que tinha como finalidade formar um indivíduo na preparação para o trabalho e a indústria.

#### 4. A disciplina de Desenho como suporte às indústrias

Tomar a disciplina de Desenho em meio a um dispositivo técnico-industrial leva-nos a conceber que esta se constitui por um feixe de relações de força, como portadora, mas também disseminadora, de diferentes discursos. A disciplina de Desenho está sujeita às operações históricas que a constituíram e com as quais dialogam. Assim, a disciplina de Desenho e os discursos nela e por ela inscritos poderão atuar como dispositivos de poder, produzindo sujeitos e saberes.

O discurso, para Foucault (2014, p. 59), não é, “como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras”, é uma prática discursiva constituída por uma gama de enunciados produzidos “por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (Gregolin, 2004, p. 26). Os discursos “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 2014, p. 146); se constituem como práticas sociais, se produzem em razão das relações de poder e fabricam, a partir de suas técnicas e efeitos e, de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento histórico.

Cabe ressaltar que os discursos em torno da disciplina de Desenho envolvem outros tantos discursos, tais como os pedagógicos, econômicos e políticos, os quais se articulam por meio de “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2014, p. 143), tendo como “função principal responder a uma urgência” (Foucault, 1990, p. 244), ou seja, a de constituição do sujeito que precisa ser preparado para lidar com as demandas do trabalho e, ainda, para a formação de um cidadão civilizado e disciplinado.

Nesse sentido, a educação relacionava-se com a construção de um novo projeto político, econômico e cultural, onde o indivíduo deveria ser educado pela escola sob os ideais das luzes e do progresso. A partir disso é possível entender o ensino na escola como uma estratégia atrelada a outros discursos relacionados ao cenário catarinense, entre os quais, o desenvolvimento econômico, o progresso e o cidadão que respeita a pátria. Dessa forma, o discurso político que acompanhou essa medida foi da urgência da disciplina de Desenho como suporte necessário à indústria. Esta disciplina estava imbricada ao desejo de integração do país em uma nova economia de mercado, a um ‘padrão de modernidade’ sustentado pela indústria. Propunha-se dar um conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos, uma alfabetização e preparação para o trabalho industrial, isto é, o Desenho seria uma matéria essencial para o progresso econômico do País (Souza, 2011).

No âmbito do Ensino Primário, a disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais visava desenvolver a capacidade de expressão gráfica e plástica, dotando a criança de habilidades técnicas que permitisse interpretar, com segurança, rapidez e bom gosto, as ideias próprias e alheias. Além disso, essas disciplinas eram disciplinadoras e sistematizadoras do pensamento e elementos de expressão universal (Santa Catarina, 1946).

Nos grupos escolares catarinenses o Desenho era voltado para o saber técnico, buscava-se o desenvolvimento da habilidade e precisão do olho e da mão. Isso ocorria através

da prática de repetições da cópia de objetos que faziam parte do cotidiano da criança, direcionando esse ensino para apreciação do gosto e do belo (Kuhn, 2015).

Teive (2003) aponta que a disciplina de Desenho na Escola Normal, em Santa Catarina, era considerada educativa, tendo por objetivo a formação do caráter e preparação para o trabalho. A autora, ainda destaca que os conteúdos de Desenho, deveriam “conciliar a função propriamente pedagógica, relacionada à educação dos sentidos e do desenvolvimento dos hábitos de atenção, observação e percepção, e a função econômica, relacionada ao preparo das crianças para a sua inserção nas práticas do trabalho” (Teive, 2003, pp. 244-245).

## 5. Considerações finais

O dispositivo técnico-industrial se configura como um tipo de máquina que busca o ajustamento das massas de trabalhadores aos modos de produção e ao consumo industrial para uma nova sociedade que se intitula moderna. No bojo deste dispositivo, a produção de discursos é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída de acordo com determinado número de procedimentos, e relacionada à normatização e universalização do ensino brasileiro.

Dito isso, foi necessário educar a sociedade, ajustando as massas a uma formação técnica, e preparando os trabalhadores para formar as bases de uma sociedade industrial. Nessa forma a disciplina de Desenho, a partir de orientações prescritas, indicava uma concepção de um ensino ligada a um viés prático e utilitarista, alinhada, provavelmente, às intenções políticas e econômicas do século XX.

Cabe ressaltar, enfim, que a disciplina de Desenho estava imbricada a um novo projeto político, econômico e cultural, essencial para a formação da mão de obra especializada, ou seja, esse saber se caracterizava como base de um ensino técnico que deveria dar suporte à industrialização do país e, como conhecimento disciplinarizado, reunia as possibilidades para promover as mudanças necessárias no estado de Santa Catarina, como em todo o país.

## 6. Referências

- Flores, C. R. (2007). *Olhar, saber, representar: sobre a representação em perspectiva*. São Paulo: Musa.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- (2014). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gregolin, M. do R. (2004). *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogo e duelos*. São Carlos, SP: Claraluz.
- Kuhn, T. T. (2015). *Aproximações da geometria e do desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.



- Machado, R. (1982). *Ciência e Saber: a Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Moura, R. N. de A. & Carvalho, S. M. B de (2003). Trajetória de professoras normalistas da década de 50 na Região dos Campos Gerais - PR: um recorte histórico através da história oral. Em *Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*, Aracaju, SE, Brasil.
- Pereira, R. M. F. do A. (2003). Formação sócio-espacial do litoral de Santa Catarina (Brasil): gênese e transformações recentes. *Geosul, Florianópolis, 18(35)*, 99-129.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.
- Ribeiro, M. L. (1986). *História da Educação Brasileira: A organização Escolar*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes.
- Santa Catarina, (1946). *Decreto n. 3.732, de 12.12.1946. Expede o programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina*. Secretária de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Estado de Santa Catarina.
- Souza, F. F. de (2011). *“O desenho é a escrita da indústria”*: ensino de desenho e educação profissional em Rui Barbosa (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, BH, Brasil.
- Teive, G. M. G. (2003). A Escola Normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. Em N. Dallabrida, (Org.), *Mosaico de escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República* (pp. 221-252). Florianópolis: Cidade Futura.
- Valle, I. R. e Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação, 22*, 179-206.
- Valle, I. R., Besen, D. S. e Sato, S. R. de S. (2011). O ingresso no magistério catarinense (1950-1980): Os concursos e a profissionalização docente. Em *VI Congresso Brasileiro de História da Educação* (pp. 383-383). Vitória, ES, Brasil.
- Veiga Neto, A. (2011). *Foucault & a Educação*. 3.<sup>a</sup> Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Vieira, K. S. (2014). O Curso Normal e a Escola Primária de Aplicação do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis/SC - Década de 1960. Em *Anais da X ANPEDSUL*, Florianópolis.
- Xavier, M. do C. (2012). A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. Em N. Gil, M. da C. Zica e L. M. de F. Filho (Org.), *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX*. v. 1. Belo Horizonte: Mazza.
- Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados, Brasil, DF: Ed. Plano.