

Valdecir Soligo

A EDUCAÇÃO CATARINENSE ENTRE 1930 E 1945:
HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR
DA IMPRENSA E DA LEGISLAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Rosimar Serena Esquinsani.

Passo Fundo

2008

S686e Soligo, Valdecir

A educação catarinense entre 1930 e 1945: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação / Valdecir Soligo. – 2008.

144 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rosimar Serena Esquinsani.

1. Educação – Santa Catarina – História. 2. Educação e Estado. 3. Políticas educacionais. 4. Analfabetismo. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU 37(816.4)(091)

Catálogo: bibliotecária Daiane Cidadin Raupp - CRB 10/1637

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade contribuir com as produções sobre a História das Políticas Educacionais no Estado de Santa Catarina do período entre 1930 e 1945. O objetivo geral concentra-se em torno da investigação e exame de aspectos políticos e educacionais de Santa Catarina, quanto à interferência do Governo Federal nas diretrizes educacionais do Estado e as relações entre litoral e interior, destacando o papel da legislação e da imprensa estadual e regional na construção das estruturas políticas, pedagógicas e físicas da educação catarinense com foco voltado para a nacionalização e o analfabetismo. Analisa-se a participação das elites políticas e da população catarinenses na elaboração dos planos de educação, seja esta participação direta ou indireta, através da imprensa ou dos parlamentares. Para tanto, são fontes de pesquisa a Legislação Educacional e a imprensa catarinense, cujo conteúdo é encontrado em documentos do Arquivo Público da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina e da Biblioteca Pública Estadual, ambos localizados em Florianópolis. Esses arquivos apresentam uma riqueza imensurável, pouco explorada por pesquisas desenvolvidas até então. O recorte temporal estabelecido justifica-se pelo fato de esse período ser um dos mais representativos da radicalização política nacional, envolvendo fatores internos, como a Revolução de 1930, a Constituição de 1934, o Estado Novo de 1937 entre outros; e externos como a Crise Mundial do Capitalismo de 1929, com seus reflexos na década de 1930 e a Segunda Grande Guerra iniciada em 1939. Entre 1930 e 1945, as estruturas políticas e sociais se alteram e interferem nas políticas educacionais, as quais refletem em períodos posteriores, com influência que se estende, em alguma medida, até a atualidade. Além disso, enfrentam resistências como as que ocorrem nos núcleos de colonização alemã ou em regiões interioranas altamente dependentes da mão-de-obra familiar para a produção agrícola. Nestas condições a expansão da rede pública de ensino foi um instrumento de combate à influência das culturas estrangeiras. Além disso, a imprensa catarinense revela inúmeras diferenças entre regiões do estado. Enquanto centros urbanos contavam com maior atenção do poder público, muitas vilas e cidades da serra e oeste não possuíam sequer escolas em números suficientes. A pesquisa revelou que um dos problemas era a falta de professores para atuarem nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, entretanto estas populações lutaram pelo direito a educação pública.

Palavras Chaves: História da Educação. Santa Catarina – Educação.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to contribute with the productions about the History of Educational Politics in the State of Santa Catarina within the years 1930 and 1945. The general objective is focused around the investigation and exam of political and educational aspects of Santa Catarina, relating to the interference of the Federal Government in the educational policy of the State and the relations between the coastal region and country-side, making the role of legislation and the state and regional press in the construction of political, pedagogical and physical structure of the education in the state stand out. And the central point is the nationalization and illiteracy. The involvement of the political elite and the population of Santa Catarina in the creation of plans of education is analyzed, whether this participation is direct or indirect, through the press or the members of the parliament. Therefore, the educational legislation and Santa Catarina press are research sources, whose content can be found in documents at the Public Filing Department of the Legislative Assembly of the State of Santa Catarina and the Public State Library, both located in Florianópolis. These files present an immensurable richness, little-explored by researches developed so far. The temporal indenture established is justified by the fact that this period is one of the most representative of the national politics radicalization, involving inside elements, such as the revolution of 1930, the Constitution of 1934, the New State of 1937 among others; and outside elements such as the World's Capitalism Crisis of 1929, with its reflexes in the 1930's and the Second World War initiated in 1939. Between 1930 and 1945, the political and social structures alternated and interfered in the educational politics, which reflect in later periods, on such influence that it somehow lasts until the present moment. Moreover, they face resistance similar to the ones occurring in the German colonization Centers or in country-side regions highly dependent on the family workers for agricultural production. In these conditions the expansion of public teaching was an instrument of combat against the influence of foreign cultures. In addition to that, the press of Santa Catarina reveals many differences among regions of the state. While urban centers had a bigger attention of the public power, many villages and mountain range cities and west not even had enough schools. The research revealed that one of the biggest problems was the lack of teachers to work in the regions farther from the big urban centers, in the meantime these populations fought for the right of public education.

Key-words: History of the Education, Santa Catarina - Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 ASPECTOS DA PESQUISA	11
1.1 Estado da arte	11
1.2 Termos e conceitos	16
1.3 A origem do projeto	19
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A RESPEITO DAS FONTES	22
2.1. O jornal como fonte de pesquisa para a história da educação	22
2.2 Os documentos oficiais como fonte para a história da educação	25
2.3 Interpretando as fontes	29
2.4 Categorização das fontes	31
3 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E ECONOMIA NOS PRIMEIROS ANOS Da REPÚBLICA	38
3.1 No Brasil	38
3.2 Em Santa Catarina	41
3.3 A década de 1920 e suas tendências: Entusiasmo pela Educação e o Otimismo Pedagógico	46
4 MUDANÇAS NA POLÍTICA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A DÉCADA DE 1930	49
4.1 A educação no Estado Novo	53
5 O DEBATE COM AS FONTES	58
5.1 A educação diante do nacionalismo e das nacionalidades em Santa Catarina	59
5.2 Educação: o combate ao analfabetismo como chave para o desenvolvimento nacional	81
5.2.1. Cruzada Nacional de Educação	118
5.3 Educação laica e ensino religioso: o embate entre liberais e Igreja Católica	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
FONTES	141

INTRODUÇÃO

Para compreender as políticas educacionais não basta compilar informações sobre os fatos ou medidas políticas no setor da educação. Faz-se necessário uma incursão pelo contexto mais amplo da sociedade brasileira. Assim, recorrer à história da educação tem sua relevância para o debate e o encaminhamento da problemática proposta neste trabalho.

Apesar de a idéia de pesquisar a história política da educação catarinense não ser nova, o que me leva a desenvolver tal projeto é a possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre a relação entre Estado, educação e sociedade, buscando compreender as tensões entre o local e o nacional na constituição das políticas de alfabetização e nacionalização durante o período de 1930 a 1945, tendo como fontes a imprensa e o Legislativo catarinense.

O recorte temporal deve-se ao fato de esse período ser um dos mais representativos da radicalização política nacional, envolvendo fatores internos, como a Revolução de 1930, a Constituição de 1934, o Estado Novo de 1937, entre outros, e externos, como a crise mundial do capitalismo de 1929, com seus reflexos na década de 1930 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Tal momento mexeu com as estruturas políticas e sociais, interferindo nas políticas educacionais e refletindo em períodos posteriores, com influências que se estenderam, em alguma medida, à atualidade.

Para Ghiraldelli (1994), a década de 1930 foi um período com inúmeros projetos sociopolíticos que traziam consigo propostas e projetos educacionais equivalentes ao que se propunha em âmbitos políticos. Com efeito, segundo Saviani (2002), as estratégias de sustentação política dominantes no país envolveram o Congresso e não deixaram de influenciar nos rumos da questão educacional, por serem objeto de regulamentação jurídica e política. Nos estados, as políticas públicas de educação parecem ter seguido os mesmos caminhos das elites locais.

Carvalho (2002), ao tratar da história da educação em Uberlândia, caracteriza muito bem a década de 1930, mostrando que os acontecimentos na esfera nacional contribuíram com os fatos regionais e locais.

Esse período da história brasileira foi marcado por profundas transformações em todos os setores da vida nacional: na política, na economia, na vida cultural, na vida social e também no campo educacional. É nesse cenário em metamorfose que se observa a preocupação da imprensa (uberlandense) em divulgar as novas idéias ligadas ao campo educacional, como forma de consolidar na cidade a escolarização pública, calcada no ideário escolanovista (CARVALHO, 2002, p.71).

O problema desta pesquisa concentra-se numa investigação e no exame de aspectos da história das políticas educacionais de Santa Catarina do período de 1930 a 1945. O interesse está na análise da construção das políticas de alfabetização e nacionalização, no sentido das tensões que se estabeleciam por conta da interferência das políticas federais nas diretrizes educacionais do Estado. Destaca-se o papel do Legislativo catarinense e da imprensa estadual e regional na construção das estruturas políticas, pedagógicas e físicas da educação catarinense, bem como as tensões entre litoral ou capital e o interior do estado.

Partindo da premissa de que as ações educacionais se constroem historicamente como parte integrante do processo de constituição do ensino público elementar, as reflexões realizadas pautam-se por questões consideradas de fundo, como: Que aspectos são mais aparentes na elaboração das políticas educacionais para o período? Como a imprensa trabalhou as questões educacionais nesse período? Qual a incidência de temáticas que estavam presentes no cenário nacional na elaboração de políticas educacionais para Santa Catarina? Houve interferência das políticas nacionais no desenvolvimento das diretrizes educacionais estaduais? Que tipo de relações e resistências podem ser percebidas entre o local e o nacional? Qual a reação das diferentes regiões do estado diante das políticas educacionais desenvolvidas nas esferas nacional e estadual?

Na busca de respostas a essas questões, recorro ao pensamento de Thompson (1986), o qual afirma que as respostas não se evidenciam sem que as questões sejam devidamente elaboradas e que o historiador deve trabalhar arduamente para que os fatos encontrem suas próprias vozes, nem se resumem à voz do historiador. As vozes dos fatos devem ser questionadas, primeiramente, em fontes primárias, como relatórios e atas de parlamentares e de governos estaduais, em jornais da imprensa catarinense, leis educacionais do Estado e da União. A opção por trabalhar com fontes documentais, tais como tradicionais, tais como leis e documentos (atas, mensagens, decretos, atos, etc.) do Poder Executivo e do Legislativo, não impede um maior aprofundamento, que vá além da análise factual dos processos históricos, desde que este trabalho seja realizado embasado num referencial crítico e possibilite o cruzamento com fontes menos tradicionais, como os jornais e outros periódicos da época.

Para a leitura de textos jornalísticos optou-se pela análise do discurso. Segundo Foucault (1996), dentre todos os campos simbólicos, o jornalístico é o mais heterônimo, o mais aberto às demandas externas. Logo, sugere o autor que a produção jornalística concorre num campo específico, mas o destino final é atingir o maior número possível de leitores não-jornalistas. Ainda pra Foucault, o discurso não apenas nomeia a realidade, mas é responsável pela produção desta, da mesma forma que é produzido com base na realidade em que está

imerso. Os discursos são práticas organizadoras da realidade, estabelecem hierarquias e distinções, articulam o visível e o dizível. Assim, o foco da pesquisa não está no significado das palavras do discurso, mas no papel do discurso nas práticas sociais, no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas.

Para melhor organização do trabalho optei por dividi-lo em capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo busco descrever alguns aspectos relativos à pesquisa. Primeiramente, faço um estudo superficial do estado da arte da história da educação no estado de Santa Catarina, apresentando sucintamente as pesquisas de maior destaque, realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, que se aproximam da temática ou do recorte temporal de minha pesquisa. Num segundo momento, procuro localizar alguns termos e conceitos que julgo serem de extrema necessidade para desenvolver a pesquisa. Procuro definir o que entendo por “educação”, “história”, “história da educação”, “política educacional” e “estado”, termos que formam uma rede interdependente e estão intimamente ligados à história das políticas educacionais de Santa Catarina. E, para finalizar, apresento onde nasceu o interesse pelo estudo da história das políticas educacionais de Santa Catarina e os primeiros contatos com as fontes, as conquistas e decepções durante o processo de garimpagem de documentos para a pesquisa.

No segundo capítulo, exponho as considerações teóricas e metodológicas a respeito das fontes, tecendo considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa para a história da educação e para a história das políticas educacionais. Tomando por base a revisão bibliográfica de inúmeros autores, busco justificar o uso do jornal como fonte e apresentar suas principais características como fonte para pesquisa histórica. Na seqüência procedo a uma reflexão sobre os documentos oficiais e sua utilização como fonte de pesquisa em história da educação e das políticas educacionais, com o objetivo de localizar os documentos tidos como “oficiais” (atas, leis, decretos, mensagens) como uma possibilidade de análise, sem que sejam prejudicados como detentores da verdade ou como impróprios para pesquisa. Neste contexto, faço um breve comentário sobre o uso da concepção de Foucault sobre análise de discurso como possibilidade para a análise das fontes. E para concluir este capítulo apresento a categorização das fontes, partindo do entendimento do que são “categorias de análise” para chegar à classificação do material coletado inicialmente como fonte de pesquisa, também especifico as fontes quanto à origem, ao tipo e à classificação por categoria de análise.

O terceiro capítulo é dedicado à revisão bibliográfica sobre a educação, a política e a economia dos primeiros anos da República, tendo como objetivo contextualizar os fatos nacionais e estaduais em torno das políticas educacionais como uma introdução à temática principal da pesquisa. Num primeiro momento, descrevo aspectos políticos, econômicos e educacionais em nível nacional, as condições da educação e sua relação com fatos ou medidas políticas e econômicas da Primeira República. A seguir, os mesmos aspectos são analisados, porém em nível estadual, ou seja, as considerações se centram nas condições da educação em Santa Catarina. Para concluir o terceiro capítulo, dois termos de destaque nacionais são explicitados: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Ambos se destacam por compor o cenário que antecede a década de 1930; portanto, podem ter influenciado na condução das políticas educacionais durante a Era Vargas.

No quarto capítulo o destaque é dado às mudanças ocorridas na política e na educação brasileira durante a década de 1930, visto que a economia sofreria considerável impacto com a crise de 1929. O modelo político da Primeira República vinha sendo questionado há mais de uma década por diferentes setores da sociedade brasileira, até que em 1930 sofreu o golpe da revolução. Esse contexto teve como resultado uma década de grande significação para a história do Brasil, com inúmeras mudanças em praticamente todos os setores da sociedade brasileira. Na segunda parte deste capítulo, enfoco o período conhecido como Estado Novo, dando ênfase à educação e ao direcionamento das políticas educacionais de então. Logo em seguida, procedo a uma breve introdução às discussões sobre a educação em Santa Catarina pós-Revolução de 1930, com o objetivo de apresentar, de forma sucinta, algumas considerações feitas a partir de revisão bibliográfica. Deixo, pois, o aprofundamento do tema para os capítulos seguintes, nos quais retomo o assunto ao interpretar e analisar as fontes primárias.

No quinto capítulo inicio o debate com as fontes. É a partir deste capítulo que realizo as reflexões sobre a educação catarinense, por meio da análise de jornais, revistas, leis, decretos e mensagens. O capítulo está subdividido, iniciando pelo tema da nacionalização, que recebeu um tratamento de destaque durante todo o período de análise. Jornais, revistas e legislação apresentavam a preocupação com as condições da educação e a necessidade de nacionalização, construindo discursos sobre o assunto. No segundo subcapítulo, as considerações tratam sobre o analfabetismo e as políticas de combate a este problema, tema no qual, mais uma vez, jornais, revistas e legislação compõem o cenário de discursos e da construção de verdades. Nesse contexto, destaca-se a Cruzada Nacional de Educação, que, pela incidência periódica constatada nos jornais, é apresentada e analisada num subcapítulo à

parte, sem destacá-la da discussão anterior. Por último, apresento a problemática entre a educação laica e o ensino religioso nas escolas públicas, que teve grande destaque nas fontes jornalísticas e em revistas durante a primeira metade da década de 1930 e cujos reflexos são percebidos na Constituição de 1934 e em leis estaduais que regulamentaram a aplicação do ensino religioso nas escolas: a oferta como obrigação do Estado e de frequência opcional aos alunos, conforme a orientação dos pais ou responsáveis. O tema diz respeito a uma questão mais relativa aos processos pedagógicos do que a processos de gestão, que são o centro da problemática desta pesquisa, mas, ainda que diferentes, ambos compõem o mesmo cenário; por isso, optei por manter essa discussão destinando-lhe um capítulo.

1 ASPECTOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar como está sendo discutida a história da educação em Santa Catarina, considerando, primeiramente, o estado da arte para, após, situar o que já foi pesquisado em períodos equivalentes ou próximos do proposto neste trabalho. Também traz interpretações de alguns conceitos considerados essenciais na compreensão de minhas pretensões como pesquisador e expõe os motivos do desenvolvimento desta pesquisa, as problemáticas e situações que me conduziram a este projeto.

1.1 Estado da arte

O estudo da história da educação em Santa Catarina, com ênfase na história das políticas educacionais, tendo a fonte jornalística e documentos do Legislativo e do Executivo como ponto de apoio para a análise do assunto, representa uma nova possibilidade de reconstrução da história educacional do estado, pelo fato de utilizar fontes pouco exploradas até o momento. Outro aspecto em relevo diz respeito ao período escolhido para o trabalho (1930-1945), recorte realizado em virtude da contextualização de fatos econômicos, políticos e sociais que vinham se desenvolvendo desde as décadas de 1910 e 1920 em âmbito nacional e internacional, mas que influenciaram as políticas governamentais na década de 1930, contribuindo, em certa medida, para políticas educacionais subseqüentes.

Algumas pesquisas buscaram reconstruir parte da trajetória da educação no estado, mas poucas foram dedicadas ao aprofundamento dos estudos na Era Vargas. Os trabalhos de Neide Almeida Fiori (1991), que dedicou boa parte de sua vida intelectual às pesquisas de história da educação do estado de Santa Catarina, apresentam aspectos de todo o percurso cronológico da educação catarinense, proporcionando uma visão panorâmica sobre a temática educacional. Outros textos relativos à história política e econômica do estado, como os de Ana Brancher e de Walter F. Piazza (1988), dedicam poucos espaços à história da educação, deixando inúmeras lacunas, que, por sua vez, possibilitam novos trabalhos.

Os estudos em torno da história da educação e das políticas educacionais, de modo geral, têm adquirido maior importância nas últimas décadas, principalmente com a implementação de vários cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas o aprofundamento dessas questões nos mais diferentes espaços, especialmente no interior do Brasil, ainda se faz necessário. Neste caso, o uso do jornal como fonte de pesquisa acrescenta elementos que abrem a possibilidade de visualizar questões educacionais, transformações e impasses da

sociedade brasileira em diferentes realidades, possibilitando visualizar as transformações não apenas nos ambientes nos quais era determinada e pensada, mas também onde era debatida e interpretada.

A necessidade do conhecimento do passado da educação é incontestável e tornou-se consenso entre especialistas que esta área ainda necessita de estudos mais profundos. Mesmo que se tenham passado mais de duas décadas desde a publicação de Vieira (1982), que já denunciava essa realidade, a produção em torno da história das políticas educacionais continua insuficiente. Nos últimos anos as iniciativas se multiplicaram, principalmente pelas pesquisas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), e pelo apoio da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir de então, muitas pesquisas passaram a ser desenvolvidas, sobretudo em torno de temas mais atuais. Dentre essas se podem encontrar trabalhos de pesquisa sobre história da educação e/ou políticas educacionais de Santa Catarina que se aproximam da problemática proposta para esta pesquisa, ainda que diverjam em temática, foco ou recorte temporal, como os a seguir.

A dissertação de mestrado de Flavia Maria Machado Pinto (2001), intitulada *A escola pública em Lages de 1930: espaço de disputa política*, discute o ensino público primário e secundário na década de 1930 em Lages. Este trabalho apresenta as disputas políticas locais e defende a tese de que a escola foi utilizada como moeda de troca, pois a elite política apoiava-se numa relação de clientelismo para manter o poder em suas mãos. Também evidencia os projetos de formação de uma identidade nacional por intermédio da escola, que necessitou adotar novos métodos de ensino e de preparação dos professores; assim, acabou contribuindo para a real ampliação da escolarização na região com uma escola secundária e laica. A pesquisa foi realizada por meio de análise de discursos.

O trabalho de mestrado de Ivan Brognoli (1998), *Ensino agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura prática as primeiras escolas (1875-1940)*, aproxima-se da temática que abordo, principalmente pelo recorte temporal, que engloba a década de 1930, e pelo próprio tema que discute, a escola agrícola pelo resgate de aspectos da educação pública catarinense.

Márcio Rogério Voigt (1996), em sua dissertação de mestrado *Imigrante e cultura alemã no vale do Itajaí. Educação, religião e sociedade na história de Timbó/SC (1869-*

1945), ainda que enfatize a história da imigração, traz contribuições para a história da educação. O trabalho enfoca a imigração e a cultura alemã, tratando também de aspectos da educação nesta região e, como o trabalho de Brognoli, abrange o recorte temporal proposto para minha pesquisa.

Vera Regina Bacha Pereira (2004) defendeu a dissertação *Inspetores e professores em tempo de nacionalização: reflexos do discurso autoritário nas escolas catarinenses – 1930-1940, a atuação dos inspetores junto aos professores nas décadas de 1930 e 1940, em Santa Catarina*. O projeto de nacionalização desenvolvido pelo governo Vargas passou a repensar os núcleos de colonização estrangeira no Brasil, implementando uma reformulação na educação. Tinha como pilares “conteúdos nacionais”, como a imposição do uso da língua vernácula, e aspectos mais modernos, relacionados com o ufanismo verde-amarelo, a disseminação dos hinos patrióticos, o culto às autoridades, todos envolvidos no projeto de homogeneidade nacional e padronização do ensino para todos os cursos. Nesse contexto, os inspetores desenvolveram um papel preponderante na fiscalização e imposição dos projetos nacionais no estado.

Gustavo Tentoni Dias (2006), com a pesquisa *Cultura, política e alfabetização no Brasil: a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino (1938-1945)*, constrói suas reflexões no recorte temporal do Estado Novo de Getúlio Vargas tendo como objeto de pesquisa os grupos étnicos teuto-brasileiros de Santa Catarina. Dias investigou de que forma as medidas pedagógicas governamentais que visavam à difusão do programa de nacionalização por intermédio das escolas primárias custeadas pelos governos federal e estadual buscavam combater uma possível fragmentação territorial, ou se o objetivo de tais medidas era erradicar qualquer traço cultural deste grupo étnico que pudesse comprometer o país com idéias nazifascistas. O estudo foi realizado em documentos e decretos-leis criados durante a gestão Vargas, em revisão bibliográfica e por meio de entrevistas com estudiosos e nativos do período histórico investigado.

Harry Wiese (2002), em *A inserção da língua portuguesa na Colônia Hammonia*, buscou resgatar a trajetória do vernáculo nessa localidade, na região de colonização alemã no Vale do Itajaí no período entre 1897 - 1937. Além desse resgate, o autor mostra os resultados das campanhas de nacionalização pela implantação da língua portuguesa nas escolas da região, que, em certa medida, prolongam-se até os dias atuais.

Outro trabalho de pesquisa em nível de mestrado dentro da mesma temática é o de Cynthia Machado Campos (1998), *A política da língua na Era Vargas. Proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. O tema vincula-se à pesquisa histórica voltada para a

"política da língua", girando em torno do período da administração do interventor do governo de Getúlio Vargas em Santa Catarina: Nereu Ramos. As referências à inconveniência de manter tais práticas se relacionam, nos documentos das décadas 1930 e 1940, a um amplo projeto de nacionalização levado a termo no território brasileiro, que atingiu diferentes segmentos da população, incidindo com mais veemência sobre os grupos de descendência alemã e italiana.

O trabalho de Ilson Paulo Ramos Blogoslawsk (2000), *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: colônia Matador, Bella Aliança – 1892-1931*, ainda que não tenha como recorte temporal a na Era Vargas, contribui para a discussão de temas que tiveram grande significação nas décadas de 1930 e 1940, como a nacionalização e a expansão do ensino, e também por analisar parte da história da educação em Santa Catarina, de forma a desvendar vários aspectos relevantes na interpretação das décadas subseqüentes.

Giralda Seyferth (2002) tratou da campanha de nacionalização instituída durante o Estado Novo e como esta interferiu na vida cotidiana dos imigrantes e descendentes estabelecidos no Brasil. O artigo focaliza aspectos do discurso militar sobre a campanha e seus objetivos de assimilação forçada, tomando por base textos produzidos por oficiais do Exército que trabalharam como agentes da nacionalização no Vale do Itajaí. Segundo Seyferth, a região era considerada paradigma de “enquistamento”, afastada dos princípios da “brasilidade”. A autora procura mostrar que, na condução da campanha pelos militares, prevaleceu uma concepção de Estado-nação que negou legitimidade a quaisquer formas de pertencimento étnico, conforme parâmetros próprios da ideologia nacionalista brasileira gestada desde o século XIX.

Marli de Oliveira Costa (2005), em artigo publicado nos anais do XXIII Simpósio Nacional de História, realizado na Universidade Estadual de Maringá no Paraná, com o título “Experiências da infância nas escolas étnicas de Criciúma SC – 1905-1930”, aborda algumas experiências de crianças filhas de imigrantes ou descendentes de italianos e poloneses em Criciúma - SC, analisando o processo de instalação das escolas étnicas nas comunidades de Morro Estevão e linha Batista. Os documentos utilizados como pistas investigativas foram relatórios atas, fotografias, recortes de jornais e entrevistas.

Leziany Silveira Daniel (2003), com a dissertação de mestrado *Por uma psicossociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição da pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*, investiga como se deu a dinâmica da formação de professores nesse recorte

temporal, procurando identificar elementos políticos, sociais e econômicos que contribuíram para a nacionalização e expansão da educação no estado de Santa Catarina.

Paulete Maria dos Santos Cunha (1997), em *Protocolo do Bom Cidadão: Série Fontes: Lições de Moral e Civismo na organização da educação em Santa Catarina 1920-1950*, apresentada como dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, oferece uma discussão em torno da série de livros escolares de Henrique da Silva Fontes. O tema central é o fato de os livros apresentarem a educação como formadora de bons cidadãos.

Valéria Contrucci de Oliveira Maile, em *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*, investiga a relação entre a língua alemã e a identidade do cidadão teuto-brasileiro na cidade de Blumenau, pós-projeto de nacionalização de Vargas e da conseqüente proibição do uso de língua estrangeira em escolas públicas. Também problematiza o papel da educação formal na vida dos cidadãos de Blumenau e seus reflexos no ensino de língua alemã na rede pública atual.

Os trabalhos citados compõem parte significativa da produção científica sobre história das políticas educacionais em Santa Catarina, cujos recortes temporais se aproximam do proposto nesta pesquisa. Em alguns aspectos essas pesquisas se aproximam de minha temática, por problematizarem questões localizadas e/ou recortes temporais que contribuem para focalizar mais o projeto.

No entanto, a história das políticas educacionais em Santa Catarina, bem como em grande parte do território brasileiro, constitui-se num campo ainda a ser desvelado, principalmente considerando fontes não oficiais e em análise regional.

A história da educação, enquanto campo articulado do ensino e da pesquisa, passou a constituir um campo articulado de conhecimentos apenas muito recentemente, com a produção de trabalhos decorrentes do surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a configuração do campo histórico-educacional foi ocorrendo lentamente, acompanhando o próprio movimento de consolidação dos programas de pós-graduados em educação e, no interior deles, da pesquisa educacional (LOMBARDI, 2004, p. 161).

Nessa perspectiva, tal como Carvalho (2002), considero que a educação só tem significado explicativo dentro de um determinado processo, no qual estão presentes fatores sociais, políticos e econômicos que se influenciam mutuamente. O mesmo pode ser considerado para a pesquisa em história das políticas educacionais, que necessitam de maior aprofundamento no seu embricamento com processos sociais, políticos e econômicos que

compunham a sociedade da época. Isso pode contribuir para a análise de contextos e possibilidades de visualização de novas problemáticas de pesquisa.

Com base nas pesquisas citadas fica explícita a tendência de reflexos sobre a nacionalização do ensino no estado de Santa Catarina, pois praticamente todos os estudos dedicam parte ou todos os esforços ao desvelar da problemática da nacionalização. No entanto, pouco se utilizou o jornal como fonte de pesquisa, o qual possibilita que uma grande diversidade de temáticas possa ser explorada com maior profundidade. Essa lacuna também dá margens para pesquisas sobre a nacionalização do ensino no estado, analisando-se o discurso da imprensa catarinense.

Outro aspecto a considerar é que, apesar da diversidade de fontes e de recortes espaciais a que as pesquisas se dedicam, não são analisadas as questões de resistência ou enfrentamento entre o nacional e o estadual ou **local**¹, da mesma forma que as tensões entre litoral ou capital e interior do estado parecem não compor o cenário das políticas educacionais de Santa Catarina.

A maioria dos trabalhos de pesquisa citados analisa questões locais ou de aplicação das determinações e projetos dos governos estadual e nacional. Não há uma preocupação aparente como as resistências e permanências de aspectos culturais dos grupos estrangeiros alojados no Estado ou das diferentes necessidades educacionais no interior de Santa Catarina. Estas pesquisas apresentam fatos e até ensaiam reflexões nesse sentido, mas não chegam a aprofundar tais problemáticas, criando lacunas historiográficas na educação catarinense que podem gerar inúmeras outras pesquisas.

1.2 Termos e conceitos

No decorrer da pesquisa verificou-se que alguns termos se apresentam com diferentes significações, fato que exigiu um tratamento cuidadoso de alguns deles.

O primeiro a ser considerado é “educação”. Nesta pesquisa adoto o sentido de educação segundo o conceito elaborado por Aranha:

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura (1996, p. 15).

¹ Local é entendido como um espaço menor, uma comunidade, município ou região do estado de Santa Catarina.

Assim, educação pode ser considerada uma instância mediadora que possibilita a reciprocidade entre indivíduos e sociedade. Contudo, esse processo não está isento de distorções. Nem todos os indivíduos de uma sociedade nem todas as sociedades estão sujeitos aos mesmos procedimentos, fato que gera resistências e rupturas, dependendo da situação criada pelo contexto. Portanto, é no processo educacional que as idéias podem ser absorvidas pelo indivíduo, ou renegadas e ignoradas, podendo conduzir a sociedade a seguir uma determinada ideologia, mas também podem-se criar resistências, revoltas e revoluções. A educação, nesse sentido, precisa ser analisada de forma crítica, porque, ainda que o indivíduo sofra intervenções diretas e indiretas das instituições, também exerce poder sobre estas, contribuindo para o conjunto das ações.

Quanto ao conceito de “história”, é entendido aqui como uma totalidade entre passado, presente e futuro. Reconhece-se o passado como um período histórico, ou seja, como parte de um todo que comporta uma síntese específica de múltiplas relações sociais. Conforme Hobsbawm (1998), toda história é história contemporânea disfarçada e por detrás do passado está a sombra do presente.

Qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico, não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive. Em outras palavras, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico, e muito menos o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo. Ao contrário, todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que *enformam* (no sentido de dar forma) o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos (LOMBARDI, 2004, p.146 – grifos do autor).

No que se refere ao conceito de “história da educação”, não se distancia da concepção de história, por se constituir num ramo desta e, como tal, ser produzida num contexto social, ao mesmo tempo em que contribui para a construção social desse contexto. O fazer história da educação justifica-se por apresentar-se como uma ciência da educação que vem crescendo em importância no âmbito dos fundamentos à formação de professores em qualquer área e disciplina. Como disciplina acadêmica, desde os últimos decênios do século XIX possibilita uma atitude crítica e reflexiva sobre o passado coletivo da profissão docente, que serve para formar a cultura e identidade profissional, ao mesmo tempo em que amplia a

memória, a experiência e o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas (STEPHANOU, 2005).

Para António Nóvoa, história da educação e discurso fazem parte de um mesmo contexto. Não há como fazer história da educação sem considerar as articulações da noção de discurso, sobretudo pelo fato de os documentos serem “textos que reconstituem a realidade e não meras fontes que retratam fatos acerca da realidade” (1998, p. 37). Complementa Ghiraldelli (1994) que a história da educação carrega dois sentidos: um corresponde às tramas objetivas criadas pelos homens no trabalho, sistemático ou assistemático, de transmissão de vários tipos de conhecimentos, valores, etc.; o outro significa o estudo científico e a exposição dessas tramas, o que origina a historiografia da educação.

Ao tratar de políticas educacionais entendem-se as medidas que o Estado e, de modo específico, os governos estaduais e nacional formulam e implementam num determinado momento. Essas ações estão expressas em leis, resoluções, decretos, planos e programas que podem estar situados no âmbito da área social. Saviani esclarece sobre política educacional:

Diz respeito, pois, às medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada “área social”, configurando, pois uma modalidade da “política social” (1998, p. 1 – grifos do autor).

Por último, definindo o que entendo por “Estado”, refiro-me ao Estado no seu sentido moderno. O Estado constitui-se em organização da sociedade para a produção capitalista, abarcando numa dimensão ampla o conjunto dos organismos públicos e privados de dominação burguesa (órgãos legislativo, Judiciário, Executivo, Exército, etc.). Segundo Gramsci (1975), Estado é = sociedade política + sociedade civil. A sociedade política é entendida como o aparelho governamental propriamente dito, ou Estado em sentido restrito, que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, ao passo que a sociedade civil é o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia. Assim, Estado, nessa concepção ampliada, é a hegemonia revestida de coerção.

1.3 A origem do projeto

As inquietações em torno das configurações das políticas educacionais catarinenses e da interferência das políticas federais na educação do Estado de Santa Catarina começaram a despertar meu interesse a partir da investigação que iniciei em 2004, que resultou no livro *São José e Olavo: duas escolas, uma história*. Deparei-me, então, com aspectos políticos e educacionais do período de 1920 a 2000. Neste contexto, percebi que alguns aspectos da educação catarinense indicam uma aproximação com a história das políticas educacionais e econômicas do governo federal, delimitando ações em âmbito estadual; em outros, notei áreas de autonomia, tanto política como administrativa e pedagógica.

Este trabalho de pesquisa teve seu início com o manuseio de alguns documentos encontrados durante a pesquisa realizada entre 2004 e 2005. Na ocasião o objetivo era elaborar um texto sobre a história da Escola de Educação Básica Professor Olavo Cecco Rigon, localizada no centro de Concórdia. Os documentos encontrados traziam informações que ultrapassavam as necessidades de então, o que despertou meu interesse pela história das políticas educacionais de Santa Catarina, levando-me a aprofundar meus conhecimentos sobre a questão, pois era professor da instituição e tinha chegado ao estado há pouco tempo. Fui acadêmico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, onde concluí a graduação em História, transferindo-me para o município de Concórdia em Santa Catarina por interesses profissionais, no caso, a oportunidade de exercer a profissão de professor.

No entanto, os documentos que despertaram meu interesse pela história das políticas educacionais não iam muito além do fato de instigar a organização de um novo projeto de trabalho de pesquisa. Assim, iniciou-se uma outra jornada para amadurecimento das idéias e, até mesmo, para encontrar, de fato, uma perspectiva que possibilitasse a realização da pesquisa como algo útil ao desenvolvimento do conhecimento.

Várias incursões pelas bibliotecas da cidade revelaram-me a possibilidade de encontrar boas fontes de pesquisa no Arquivo do Legislativo do Estado de Santa Catarina. De início, a idéia era analisar os discursos parlamentares sobre a educação, buscando perceber qual seria a participação do Poder Legislativo catarinense na construção das políticas educacionais estaduais. No entanto, pareceu-me bastante frágil, pois essa análise poderia se tornar unilateral se levasse em consideração apenas os documentos do Legislativo. Então, observando que poucos trabalhos faziam referência à imprensa catarinense diante dos temas de educação, vislumbrei a possibilidade de usar também o jornal como fonte da história para

analisar a construção das políticas educacionais. A partir daí, eu já dispunha de um objeto de pesquisa e, teoricamente, de fontes que possibilitariam tal pesquisa.

Ao ir ao encontro das fontes, algumas surpresas se apresentaram, como a não-existência de registros das falas ou discursos dos parlamentares e o fato de o arquivo ter sofrido perdas com alguns incêndios, ainda não explicados, que consumiram parte do seu acervo. Atualmente, a Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina conta com uma infra-estrutura invejável na conservação e recuperação do acervo, com laboratório próprio e arquivo com sistema de segurança e sala climatizada, bem como setor de digitalização, etc. No entanto, os documentos perdidos com os incêndios não puderam ser recuperados.

Diante da situação, buscando outros documentos entre os que restavam no arquivo, encontrei atas de todas as reuniões do Legislativo de 1935, 1936 e 1937, o que impulsionou a pesquisa, todavia apenas três anos do período proposto foram contemplados, havendo, pois, uma grande lacuna. O ano de 1935 contou com a Assembléia Constituinte, registrada em livro de ata próprio, contribuindo com o incremento das fontes; também localiza a coleção de leis de 1929, ano anterior ao período proposto. Entretanto, pressupondo que essas leis poderiam ter influenciado nas ações políticas e educacionais da década de 1930, considerei-as como fontes em potencial. Em síntese, o garimpar de documentos no Legislativo rendeu parte do aparato de fontes buscadas.

No que se refere às fontes jornalísticas, os primeiros dias de busca foram notáveis pela quantidade de anúncios, reportagens, propagandas, notas e colunas encontrados mergulhados num verdadeiro oceano de documentos da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Dentre esse emaranhado de possibilidades, no início tudo o que tivesse referência à educação era considerado um documento em potencial e, conseqüentemente, fotografado e arquivado eletronicamente com suas respectivas identificações. Todo anúncio de escolas, de matrícula, ou até mesmo propaganda de material escolar era considerado uma fonte. Todavia, com o amadurecimento de algumas questões, principalmente em torno do que poderia ser relevante para um trabalho científico sobre educação com base em fontes jornalísticas, o trabalho passou a ser mais seletivo. A escolha, então, passou a seguir alguns critérios, como, por exemplo, análise mais cuidadosa para verificar se o anúncio revelava algo mais específico sobre a educação ou se se constituía apenas em propaganda que se repetia em vários exemplares. A partir de então, o volume das fontes diminuiu, mas sem comprometer a organização periódica do assunto educação apresentado nos jornais.

Outro aspecto a considerar envolve a seleção de jornais para o garimpo das fontes. De início, a idéia era examinar dois periódicos que cobrissem todo o período entre 1930 e

1945. Entretanto, no decorrer dos trabalhos optei por vasculhar jornais de diferentes regiões do estado, mantendo apenas o foco no período para garantir a contemplação de todos os anos do período preestabelecido, em razão de acreditar que a análise de vários jornais de lugares diferentes seria mais útil para o entendimento do papel da imprensa jornalística na constituição das políticas educacionais do estado de Santa Catarina. Ainda que a busca por referências sobre educação nos jornais de vários lugares prevalecesse nesse processo, dois jornais de grande circulação da época ambos, ainda em atividade, *A Notícia*, editado em Joinville, e *O Estado*, em Florianópolis, destacaram-se pelo número de edições disponíveis na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e pela quantidade de matérias referentes à educação.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A RESPEITO DAS FONTES

A opção por trabalhar com fontes documentais, tidas como tradicionais, tais como leis e documentos (atas, mensagens, decretos, leis, atos, etc.) do Poder Executivo e do Legislativo, não impede que se vá além da análise factual dos processos históricos, desde que este trabalho seja realizado com base num referencial crítico e haja possibilidade de cruzamento com fontes menos tradicionais, como os jornais e outros periódicos da época.

2.1 O jornal como fonte de pesquisa para a história da educação

Com relação à análise específica das fontes jornalísticas, busco embasamento num referencial teórico que analisa as possibilidades de abordagem de um tema já trabalhado na perspectiva de outros olhares, em outra abordagem ou de outras fontes, bem como da própria relação entre a história e a imprensa, pautando a utilização da fonte jornalística no trabalho historiográfico. Assim, o interesse em estudar a história da educação de Santa Catarina por meio de registros feitos em fontes jornalísticas explica-se pela possibilidade de leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos, o que possibilita uma maior aproximação do momento de estudo pelos discursos emitidos na época, não apenas pela fala do historiador da educação (VIDAL; CAMARGO, 1992).

Conseqüentemente, este estudo não pode se distanciar do contexto social do qual os fatos fazem parte. Segundo Souza Araújo (2002), “toda e qualquer atividade de imprensa é compatível somente em vinculação com o meio social do qual ela é um produto”. Desse modo, recuso a idéia de que a imprensa seja apenas veiculadora de informações, mantendo, assim, a imparcialidade e a neutralidade diante dos acontecimentos, como se construísse uma ilha diante da realidade em que se insere. A dinâmica da relação entre imprensa e sociedade revelada em qualquer tipo de periódico, segundo Melo (1994), está determinada pela atualidade, visto que o fio condutor do impasse entre emissor e receptor localiza-se no conjunto dos fatos que estão acontecendo. E o ponto de tensão encontra-se na diferença entre o que a coletividade gostaria de conhecer e o que a instituição jornalística quer fazer saber.

O jornal, bem como revistas e outros meios de divulgação da imprensa, constitui-se no elemento mediador entre a coletividade e a organização responsável pela publicação. Essa mediação, tanto por parte do emissor quanto por parte do receptor, não está imune às influências ideológicas ou culturais, tais como a reflexão sobre temas morais; as

representações sociais sobre a criança ou sobre a mulher; a exaltação ao civismo; notícias locais ou regionais; homenagens através de pequenas notas, acrescidas de fotos, às personalidades do mundo político e econômico local e regional, a fim de prestigiá-las, prestar-lhes honrarias ou tributar-lhes o respeito (SOUZA ARAUJO, 2002).

Nesta perspectiva, a imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. Como um discurso carregado de intenções, constitui verdades, ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam seu público-leitor (BASTOS, 2002, p. 152).

De tal perspectiva, considero que o jornal não retrata fielmente a realidade em que está inserido, mas representa aspectos de fatos ou acontecimentos por meio de diferentes olhares. Nesse sentido, entendo os jornais como arquivos que representam um cotidiano, considerando

a imprensa como um lugar estratégico de constituição do discurso; através dela é o social todo, inteiro, que fala, sendo o ponto de convergência de uma multiplicidade de falas. Dentro da esquematização do real, trabalho eminentemente formal, o discurso jornalístico informa sobre o mundo e sobre a maneira como se pode percebê-lo: informa e coloca em forma o real, introduz uma ordem no real, construindo o acontecimento, ao mesmo tempo, como produto do real ou, pelo menos, o reconstrói através dos efeitos do real (IMBERT, 1983, p. 362).

Apesar de o jornal ter como proposta de publicar o fato real, não transmite uma verdade inquestionável, pelo fato de falar do ponto de vista de um determinado grupo, que pode se utilizar da imprensa para propagar ou difundir seus ideais. No entanto, oferece contribuições importantes à historiografia recente. Segundo Espig (1998), o jornal possui toda uma série de qualidades peculiares, extremamente úteis para a pesquisa histórica. Uma delas é a periodicidade, pois os jornais constituem-se em verdadeiros arquivos do cotidiano, nos quais podemos acompanhar a memória do dia-a-dia e estabelecer a cronologia dos fatos históricos.

Também é por meio da imprensa que se divulgam e se consolidam as principais representações sociais. A imprensa, sendo produto de diversos discursos disponíveis, permite localizar as contradições e as lacunas dentro de um contexto e situá-las historicamente em

termos dos interesses que legitimam. Assim, tanto possibilita como restringe determinadas representações do mundo social (BASTOS, 2002).

Portanto, tomo a imprensa periódica, oficial ou não, especializada em educação ou não, como veiculadora de interesses e como um produto social emergente na sociedade urbana e industrial, a qual não apenas transmite informações. Segundo Capelato,

a imprensa, ao invés de espelho da realidade passou a ser concebida como espaço de representação do real, ou melhor, de momentos particulares da realidade. Sua existência é fruto de determinadas práticas sociais de uma época. A produção deste documento pressupõe um ato de poder no qual estão implícitas relações a serem desvendadas. A imprensa age no presente e também no futuro, pois seus produtores engendram imagens da sociedade que serão produzidas em outras épocas (1998, p. 21).

O trabalho com as fontes jornalísticas tem evidenciado o papel subjetivo desta fonte, com sua ideologia implícita, pois os jornais não são fontes objetivas de verdades históricas, mas, sim, “esclarecedores de parte dessa verdade, exatamente através da subjetividade implícita num órgão de imprensa não meramente informativa e sim formativa de opinião” (BORGES, 1979, p.14). Marx reforça essa condição:

Nos jornais de cada época podem-se observar as contradições existentes e o caráter ideológico disseminado por um grupo social numa dada sociedade determinada, pois, os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade dada sociedade e também a potência dominante espiritual (1979, p. 55).

Nessa perspectiva, o jornal e os periódicos especializados em educação, como fonte para a pesquisa em educação, apresentam-se como uma possibilidade de análise de fatos e ideologias de época em torno dos acontecimentos educacionais. Dessa forma, o cruzamento, previamente pretendido, entre fontes oficiais do Legislativo e fontes jornalísticas pode oferecer um novo prisma para a reflexão sobre as políticas educacionais de Santa Catarina.

No texto do jornal e das fontes oficiais do Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, parto do pressuposto de que “mapear fontes é preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens” (NUNES, 1992, p. 14). Nessas condições, a fase inicial do levantamento de

fontes constitui-se em verdadeira garimpagem, que pode levar à resposta de questões já colocadas, assim como pode, pela sua interpretação, sugerir outras indagações ao pesquisador.

2.2 Os documentos oficiais como fonte para a história da educação

O levantamento e seleção dos documentos do Legislativo, da própria legislação educacional e dos jornais no período de 1930 a 1945 tem se mostrado um manancial para o estudo de diversas questões da história das políticas educacionais do Estado de Santa Catarina, bem como da institucionalização da própria educação no Brasil.

No tratamento mais específico das fontes oficiais, aqui representadas pelos documentos do Legislativo e leis educacionais, parto do entendimento de que a legislação educacional é um conjunto de leis referentes às questões que lhe são específicas, e, como tal, relaciona-se com as demais leis e normas que regem a sociedade. Dessa forma, a compreensão de diferentes temas que compõem a história da educação brasileira é possível pela via da legislação, quando esta é tomada como mediação jurídico-constitucional na relação educação, sociedade e Estado (FÁVERO, 1996).

Aqui se faz necessário diferenciar “legislação” de “lei”. Plácido e Silva (1988) esclarece:

Legislação deriva do latim *legislatio* (estabelecimento da lei), é tomado em seu sentido etimológico para designar o conjunto de leis dadas a um povo. Era este o sentido primitivo da *lex* data ou das *leges datae* do romanos, significando as leis que eram dadas a uma cidade. Mas a legislação (*leges datae*) distinguia-se propriamente da *lex*, porque se mostrava regulamentos orgânicos, expedidos pelos magistrados, em face da outorga popular em que se viam investidos. E não se confundiam com a lei em seu exato sentido. A terminologia jurídica moderna não desprezou o conceito. E, por vezes, se emprega o vocábulo nesta acepção. É assim que se diz relativamente à Legislação Aduaneira, à Legislação do Imposto de Consumo, que significam a soma de regras instituídas regularmente a respeito de semelhantes matérias. Embora seja este o sentido mais próprio da legislação, é vulgar sua aplicação em acepção ampla para significar o conjunto de leis decretadas ou promulgadas, seja em referencia a certa matéria ou em caráter geral: Legislação civil, Legislação brasileira (1988, p. 58 – grifos do autor).

Assim, legislação significa a soma de regras instituídas regularmente a respeito de semelhantes temas. O estudo da história da educação recorre à legislação como a expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas, porém sem deixar de considerar suas relações com as demais leis e o contexto social mais amplo.

A consulta a jornais de época, sejam regionais, sejam estaduais, possibilita a verificação do modo como tais leis encontraram viabilidade na realidade, bem como as impossibilidades de sua aplicação, ou, ainda, as contradições entre a expressão legal das intenções do Estado e a vivência das leis nas condições impostas pela realidade. No entanto, não posso perder de vista que o jornal não é o espelho da realidade, mas uma representação desta, de tal modo que as impressões sobre a educação tanto podem ser relativas ao interesse do Estado, pela exposição das intenções oficiais, como uma representação dos anseios da sociedade. Assim, reitero a idéia de que o jornal como fonte constitui-se numa via de duas mãos, podendo ser construtor da opinião pública, como também ser construído por esta; da mesma forma, a legislação pode representar diretamente o poder do Estado ou refletir os anseios da população.

Seguindo o pensamento de Reis Filho (1998), três motivos justificam a importância e o valor do uso da legislação para o estudo da história da educação: o papel que a legislação exerce em país de origem colonial, o fato de a ação do Estado moderno fazer-se primordialmente pela legislação e o fato de a legislação abrir ou concluir os debates pedagógicos. Em relação ao primeiro argumento explica o autor:

É pela lei que se pretende elevar o País ao nível do século. Isto é, enquadrá-lo nos padrões da “nação fonte de civilização”. E quando, no século XX, não é Europeu o único modelo e em sua cultura a única forma de civilização mantém-se a inspiração renovadora presa aos estímulos vindos de fora. O civilizado é o estrangeiro, de modo geral, ou o americano do norte, em particular. De qualquer modo, como no passado, é pela lei que a renovação tentará se impor, quando as correntes renovadoras possuem poder político para dominar os corpos legislativos (REIS FILHO, 1998. p. 67).

Os exemplos mais contundentes, confirmando as palavras de Reis Filho (1998), podem ser percebidos nas ações políticas da educação, nas reformas educacionais, nas novas leis que dispõem sobre a educação com o objetivo de promover o progresso desejado por meio da ação educativa, como no caso catarinense com a Reforma Trindade² de 1935.

No segundo argumento o autor considera a legislação educacional um fator de grande importância nos Estados modernos ou democráticos liberais. O Estado, por sua vez, considera legítima a ação legislativa sobre a educação, tornando essa ação responsável por

² A educação catarinense seguiu até 1935 os parâmetros desenvolvidos por Orestes Guimarães durante o governo Vidal Ramos. A partir de então, ocorreram alterações na filosofia e política educacional do Estado, havendo uma nova reforma do ensino público de Santa Catarina. Por esta mudança ter sido conduzida pelo professor Luiz Sanchez Bezerra de Trindade, a reforma também ficou conhecida como Reforma Trindade.

fixar modelos pedagógicos e estimular novas experiências em países menos avançados culturalmente, para concretizar processos de qualificação para a sociedade industrial em desenvolvimento, a qual necessita de mão-de-obra qualificada. Como exemplo destacam-se as discussões e reflexões feitas na década de 1920, desembocando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (REIS FILHO, 1998). No terceiro argumento a legislação é apresentada como uma peça que conclui ou abre os debates pedagógicos, dos quais talvez um dos exemplos mais contundentes seja a elaboração da LDB de 1996.

Considerando esses três argumentos numa análise crítica, a legislação pode ser percebida como conjunto das leis possíveis em determinada sociedade, em dado momento histórico e como produto do jogo de forças presentes no aparelho do Estado. Por isso, o contexto socioeconômico, político e cultural tem um papel importante na interpretação da legislação e de seu papel na sistematização da educação. Para Saviani, existe uma relação necessária entre legislação específica e sistematização das leis, conforme explica:

Quando se pensa numa lei específica para a educação é porque se está visando a sua sistematização e não apenas a sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo que não exista aquela. O que fica claro é a vinculação necessária de lei específica de educação à sistematização (1975, p. 89-90).

Justificada a aplicabilidade do uso da legislação educacional como fonte para o estudo da história da educação, há ainda que salientar, com Reis e Filho, a necessidade de preponderar o exame dos debates que antecedem à promulgação das leis educacionais e o contexto em que foram produzidos. Estes debates podem ser reveladores do jogo de forças políticas como definidores do resultado das discussões e, conseqüentemente, da legislação (REIS FILHO, 1998).

As leis, com seus conteúdos, são resultados do jogo de forças das diferentes classes sociais que estão representadas no aparelho de Estado, assim como as pressões possíveis que as demandas apresentam. Essas leis trazem implícitas em suas formas as concepções de homem e de mundo, de sociedade e de educação; podem traduzir o modo pelo qual o poder constituído vê as classes subalternas e o destino que lhes atribui na organização social do trabalho. Tal argumento evidencia o modo como o Estado conduz as políticas educacionais

direcionadas às classes menos favorecidas e, como contraponto, a educação destinada às elites.

Numa sociedade de classes bastante estratificadas como a brasileira, a educação para a classe menos favorecida economicamente apresenta uma dicotomia em relação à escola destinada aos mais favorecidos. Embora ambas as instituições obedeçam à mesma legislação, não é possível afirmar que as leis educacionais traduzem o patamar de civilização alcançado por essa sociedade no seu conjunto. No entanto, não podemos ter o Estado como representante apenas da classe dominante.

Como mediação nas relações de classes, no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar. Por isso é que às vezes parece um gigante animado, ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão das classes dirigentes. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante (IANINI, 1989, p. 117-118).

A legislação educacional se constitui, a meu ver, como uma das fontes que estimulam reflexões e auxiliam na compreensão de tendências, continuidade e rupturas do sistema educacional brasileiro. Pode auxiliar na percepção do cotejamento da história regional com a história nacional enquanto formadoras de uma unidade, permitindo também outras considerações.

Da mesma forma que as leis e decretos, as atas constituem parte a considerar das fontes oficiais para a história da educação e, como tal, são entendidas dentro do contexto de análise das fontes oficiais. As atas são vistas com certo valor jurídico; a ata de uma reunião, ainda que tenha de registrar tudo o que foi dito, deliberado ou discutido, não se caracteriza como expressão do real, pois depende da seleção do redator e da própria redação. No entanto, para a história da educação, a ata pode ser entendida como um lugar de memória, sujeito a todas as implicações que outros tipos de fontes podem ter.

Segundo Esquinsani (2007), atas como fontes documentais permitem/favorecem a passagem do saber senso-comum para uma construção científica sobre como as decisões ou caminhos da história foram conduzidos. No caso mais específico desta pesquisa, as atas a serem analisadas são documentos que trazem a trajetória da Comissão Constituinte de 1935

do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de analisar como esse grupo de parlamentares tratou a educação em suas várias possibilidades.

2.3 Interpretando as fontes

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a história das políticas educacionais de Santa Catarina nos aspectos da relação entre litoral e interior, nacional e local, e suas resistências e interferência por meio da imprensa estadual e local e da legislação, cabem alguns apontamentos sobre os caminhos investigativos a serem seguidos.

Primeiramente, acredito que o instrumental com o qual o pesquisador trabalha ajuda-o muito mais a perguntar do que a responder. Isso significa dizer que no processo de investigação não cabem esquemas prévios e que as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995).

Tendo o jornal como fonte principal para pesquisa e entendendo que é formado por discursos originários de grupos específicos da sociedade com o objetivo de informar e formar opiniões, o método de Foucault apresenta-se como uma opção de fundamento para a análise do discurso jornalístico. Segundo Marocco (2003), na obra *As palavras e as coisas* Foucault localiza duas camadas de sentidos no discurso jornalístico:

O registro jornalístico, documento ou nota jornalística, é a expressão material das práticas jornalísticas. Possui duas camadas de sentido. A primeira é a camada mais superficial e expressa a observação do jornalista e suas opiniões. A segunda camada está constituída de uma polifonia de vozes, normalmente imateriais, e pode ser associada à característica de profundidade, que compartilhava com os discursos sociais que pretendiam a normalização e o controle social (MAROCCO, 2003, p. 91).

A opção por uma análise de discurso de inspiração foucaultiana orienta-se pela crença de que, dentre todos os campos simbólicos, o jornalístico é o mais heterônimo, o mais aberto às demandas externas. Ainda que a produção jornalística concorra num campo específico, o destino final é atingir o maior número possível de leitores não jornalistas, como reforçam Pereira e Andrade:

Na análise de matérias jornalísticas não se pode ignorar que os diversos campos são constantemente modificados pela ação simbólica do campo jornalístico. Essa modificação é às vezes profunda, a exemplo da já mencionada metamorfose do campo político. O poder de difusão de crenças, aliado à abordagem jornalística dos fatos sociais, inteiramente voltada à banalização e geralmente à simplificação deformadora, contribui para conformar os pontos de vista da população sobre os mais diversos assuntos (2005, p. 130).

Além de objetivar atingir o maior número possível de leitores não jornalistas, o poder de difusão de idéias, crenças e verdades constitui um campo do saber que envolve diretamente as formas de discurso. O discurso, na perspectiva de Foucault, não apenas nomeia realidade, mas é responsável pela produção desta, da mesma forma que se produz a partir da realidade em que está imerso. Os discursos são práticas organizadoras da realidade; estabelecem hierarquias, distinções; articulam o visível e o dizível. Assim, o foco da pesquisa não está no significado das palavras do discurso, mas, sim, no papel do discurso nas práticas sociais, na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas (SOMMER, 2007).

Nas palavras de Foucault, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (1996, p.10). Entendendo dessa forma, o discurso passa a ser uma forma de poder capaz de traduzir os anseios de uma sociedade ou de um determinado grupo da sociedade. Continua Foucault:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1996, p. 9).

Essas condições põem o jornal num estado de adesão à ordem social estabelecida, mesmo que em determinados momentos essa adesão adquira forma de crítica e de denúncia. Assim, a análise da fonte jornalística ou da própria legislação educacional catarinense centra-se no discurso sobre educação e no modo como este participou da formação de verdades no período de 1930 a 1945.

2.4 Categorização das fontes

No processo de construção das categorias de análise para a leitura das fontes, parto dos pressupostos levantados por Minaiyo (1992) no intuito de transpor alguns obstáculos que se apresentam à pesquisa: o primeiro reside na ilusão do pesquisador de ver conclusões nítidas a seus olhos, como se a fonte apresentasse transparência total; o segundo consiste na preocupação excessiva com os métodos e as técnicas, a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; o terceiro está relacionado à dificuldade que o pesquisador pode ter para articular as conclusões que surgem dos dados concretos com outros elementos de pesquisa mais amplos ou mais abstratos, o que produz um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa.

Na tentativa de superar esses obstáculos, faz-se necessário refletir brevemente sobre a finalidade da fase de análise de dados. Para isso Minayo (1992) aponta três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Sobre as categorias de análise construídas para esta pesquisa, parto do entendimento de que “categoria” está ligada à idéia de classe ou série. As categorias estabelecem classificação de assuntos para a pesquisa, o que significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo o que foi selecionado para determinada categoria (GOMES, 1994).

Assim, desde o momento da coleta de dados, ou garimpagem de fontes, foi sendo desenvolvido o trabalho de categorização, chegando-se a três categorias gerais: *instituições escolares*, *processos de gestão e processos pedagógicos*. A primeira categoria, *instituições escolares*, foi subdividida em disciplinamento e analfabetismo; a segunda, *processos de gestão*, em outras três: nacionalismo do ensino, estrutura e funcionamento do ensino e estatística escolar; a terceira, *processos pedagógicos*, em quatro subcategorias: ensino religioso, currículo, influências internacionais e formação de professores. As fontes que não foram identificadas com nenhuma dessas categorias estão dispostas sob o título “Outras”.

Essa categorização considerou o pensamento de Selltitz (1965), que aponta três princípios de classificação para o estabelecimento de conjuntos de categorias. Em primeiro lugar, o conjunto de categorias necessita ser estabelecido de acordo com um único princípio de classificação. A este respeito, adotei o princípio da quantificação, ou seja, as categorias foram formadas pelo número de vezes que assuntos afins aparecem nas fontes, o que supus

estar relacionado com a importância dada ao assunto naquele momento. O segundo princípio estabelece que um conjunto de categorias deve ser exaustivo a ponto de permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Nesse sentido, acredito que as categorias instituições escolares e processos de gestão são capazes de abarcar todas as respostas do estudo. O terceiro princípio traz a idéia de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, não permitindo que uma resposta seja incluída em mais de duas categorias.

Em se tratando da quantificação das fontes, levantei 1030 documentos considerados primários³, distribuídos pelos seguintes tipos: 10 periódicos sobre educação; 169 documentos do Legislativo, onde se encontra a Coleção de Leis de 1929, decretos, projetos de leis, mensagens do governador para a Assembléia Legislativa desde 1929 até 1937; mais 124 documentos com leis e decretos de 1936 até 1945; também foram arroladas 67 atas manuscritas das reuniões do Legislativo e da Comissão Constituinte.

Nos jornais arquivados na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina foram selecionados 305 documentos, entre reportagens, anúncios e comunicados sobre os mais variados assuntos envolvendo o tema educação, e mais 355 decretos e leis de 1930 a 1936.

Essa apresentação pode ser mais bem visualizada no Quadro 1.

Quant	Tipo de documento	Local encontrado	Ano dos documentos
3	Rev. Estudos Educacionais	Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/Florianópolis	1941
7	Revista de Educação	Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/Florianópolis	1936
4	Coleção de Leis de 1929	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1929
68	Decretos de 1929	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1929
68	Decretos de 1930	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1930

³ Entendo fonte primária, segundo Rodrigues (1969), como aquela que contém informações de testemunho direto dos fatos e do recorte temporal, podendo ser primária em certos pontos e secundária em outros.

1	Mensagem do Governador (relatório anual)	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1930
1	Mensagem do Governador (relatório anual)	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1936
7	Projetos de Leis manuscritos	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1937
20	Projetos de Leis manuscritos	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1935 e 1937
67	Atas da Comissão Constituinte.	Arquivo da Assembléia Legislativa de Santa Catarina/Florianópolis	1935
479	Leis e Decretos.	Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/Florianópolis	1936 a 1941
305	Reportagens, Anúncios e comunicados em jornais.	Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina/Florianópolis	1930 a 1945

Fonte: Elaborado por Valdecir Soligo com base no levantamento de fontes efetuado durante a pesquisa

Quadro 1 – Relação de documentos pesquisados.

Após essa quantificação das fontes, elaborei quadros com as categorias e os percentuais de cada categoria e de cada tipo de fonte. Neste caso, apresento quatro tabelas demonstrativas nas quais busquei enquadrar todos os documentos de acordo com os assuntos de que tratam. Assim, a primeira tabela apresenta os percentuais em que o tema educação, em suas múltiplas formas, aparece nos jornais; duas trazem os percentuais dos documentos contidos nas fontes: revista *Estudos Educacionais* e *Revista de Educação*. Ainda que ambas façam parte do mesmo tipo de fonte, periódicos sobre educação, diferenciam-se quanto às agências de publicação: a primeira era produzida pelo curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, trazendo textos de alunos e professores da instituição, geralmente sobre assuntos discutidos nas disciplinas do curso, ao passo que a segunda era uma publicação oficial da Secretaria de Educação do Estado, que intitulava a publicação como sendo o órgão oficial do professor catarinense. Por último, na Tabela 5 apresento os percentuais em que aparecem as categorias de análise das leis, decretos e projetos de leis sobre educação.

Instituições Escolares	→	Disciplinamento.....	2%
	→	Analfabetismo.....	22%
Processos de Gestão	→	Nacionalização do ensino.....	8%
	→	Infra-estrutura e funcionamento do ensino.....	30%
	→	Estatística escolar.....	3%
	→	Ensino religioso.....	5%
Processos Pedagógicos	→	Currículo.....	16%
	→	Influências internacionais.....	3%
	→	Formação de professores.....	5%
Outros			6%
Total.....			100%

Fonte: Elaborado por Valdecir Soligo com base no levantamento de fontes efetuado durante a pesquisa

Quadro 2 - Categorias de análise das fontes jornalísticas

Instituições Escolares	→	Disciplinamento.....	5,5%
	→	Analfabetismo.....	5,5%
Processos de Gestão	→	Nacionalização do ensino.....	11%
	→	Infra-estrutura e funcionamento do ensino.....	24%
	→	Estatística escolar.....	0%
Processos Pedagógicos	→	Ensino religioso.....	0%
	→	Currículo.....	43%
	→	Influências internacionais.....	0%
	→	Formação de professores.....	11%
Total.....			100%

Fonte:elaborado por Valdecir Soligo com base no levantamento de fontes efetuado durante a pesquisa

Quadro 3 - Categorias de análise da revista *Estudos Educacionais*

Instituições Escolares	→	Disciplinamento.....	1%
	→	Analfabetismo.....	1%
	→	Nacionalização do ensino.....	1%
Processos de Gestão	→	Infra-estrutura e funcionamento do ensino.....	34%
	→	Estatística escolar.....	24%
	→	Ensino religioso.....	1%
Processos Pedagógicos	→	Currículo.....	24%
	→	Influências internacionais.....	0%
	→	Formação de professores.....	14%
Total.....			100%

Fonte:Elaborado por Valdecir Soligo com base no levantamento de fontes efetuado durante a pesquisa

Quadro 4 - Categorias de análise da *Revista de Educação*

Instituições Escolares	→	Disciplinamento.....	1%
	→	Analfabetismo.....	1%
	→	Nacionalização do ensino.....	1%
Processos de Gestão	→	Infra-estrutura e funcionamento do ensino.....	20%
	→	Estatística escolar.....	75%
	→	Ensino religioso.....	0%
Processos Pedagógicos	→	Currículo.....	2%
	→	Influências internacionais.....	0%
	→	Formação de professores.....	0%
Total.....			100%

Fonte: Elaborado por Valdecir Soligo com base no levantamento de fontes efetuado durante a pesquisa

Quadro 5 - Categorias de análise dos decretos e leis sobre educação.

Os quadros elaborados têm por objetivo quantificar as fontes de acordo com as categorias de análise desenvolvidas para esta pesquisa. Já a divisão por tipo de fonte em cada uma das tabelas apenas serve para uma visualização prévia de como cada assunto aparece nos

documentos, contribuindo no processo de classificação destes e para a metodologia de trabalho.⁴

Ainda sobre as tabelas apresentadas, faz-se necessário orientar o leitor sobre a categoria *processos de gestão*, cujas subdivisões apresentam um percentual bastante elevado de fontes em estrutura e funcionamento do ensino. Isso se explica pelo fato de a categoria abranger todas as fontes sobre abertura e fechamento de escolas, proibição de funcionamento, mudança de nome, transferência de localidade de uma escola; entre outros assuntos que estão ligados diretamente ou indiretamente às questões do analfabetismo e, em menor escala, à questão da nacionalização do ensino.

Os temas que mais apareceram nas fontes, tanto quantitativa quanto qualitativamente, foram a nacionalização e o analfabetismo, seguidos pelas discussões sobre o ensino religioso, que teve grande destaque em 1933 e 1934. Esses temas permaneceram no decorrer do restante do período Vargas, possivelmente por ser este momento de debate constitucional e de disputas entre os diferentes grupos e pensamentos que buscavam ampliação do seu poder. O primeiro carrega uma grande gama de problemáticas e enfoques, revelando um embate entre o nacional e o local, principalmente pela razão de o Estado de Santa Catarina ter grandes núcleos de colonização estrangeira, o que conduziu as políticas educacionais a implantarem projetos de nacionalização a partir das escolas. O segundo torna-se o fio condutor do problema proposto neste trabalho, já que falar de educação na Era Vargas, e especialmente em Santa Catarina, remete diretamente ao problema do analfabetismo, pois, apesar da ampliação do número de escolas durante a década de 1920, ainda era alarmante o percentual de indivíduos que não sabiam ler nem escrever. Essa realidade preocupava políticos e intelectuais, tanto que inúmeras vezes apontaram o analfabetismo o responsável pelas várias crises econômicas e sociais que barravam o desenvolvimento nacional. Já o terceiro, o ensino religioso, envolveu-se num debate que dividia as opiniões, revelando aspectos de disputa entre pensadores liberais defensores da escola laica, de um lado, e os grupos mais tradicionais defensores do ensino religioso nas escolas, de outro. Aspecto a ser considerado também é a incidência de colunas e matérias sobre o movimento chamado Cruzada Nacional de Educação, que objetivava criar e manter escolas noturnas para alfabetização de adultos.

⁴ Os quadros apresentados com os percentuais das categorias e tipos de fontes trazem um grande número de temas que não serão abordados nesta pesquisa, por ser um trabalho que demandaria um tempo muito superior do que dispomos para o mestrado. Essa situação deixa inúmeras possibilidades para outras pesquisas para o futuro, que poderão utilizar as mesmas fontes, mas com um enfoque redirecionado para outras temáticas dentre as citadas.

Esses temas serão analisados nos capítulos 6 e 7 com base em fontes primárias, como as matérias de jornais, revistas e legislação da época e secundárias, ou bibliografia de apoio, abrangendo livros, dissertações, teses e artigos.

No capítulo seguinte faço uma breve contextualização sobre a política, a economia e a educação na Primeira República – 1889-1930, subdividindo-o em três partes. Inicialmente, busco localizar as discussões em torno de problemáticas nacionais envolvendo os três setores citados, sempre tendo como principal referencial as políticas educacionais. Num segundo momento, busco focalizar as atenções nos acontecimentos mais específicos do Estado de Santa Catarina. Na terceira parte deste capítulo, faço uma breve contextualização dos movimentos intitulados Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico, que dominaram o cenário das discussões políticas sobre a condição do ensino no Brasil da década de 1920.

3 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E ECONOMIA NOS PRIMEIROS ANOS Da REPÚBLICA

3.1 No Brasil

No início do período republicano brasileiro, as questões em torno da educação popular se resumiam ao projeto de erradicação do analfabetismo da população. A estrutura política sofrera alterações substanciais, mas as elites assumiram o poder sem abrir mão dos privilégios sociais e políticos. As demandas educacionais definiam-se na perspectiva econômica. Durante o Império e nas primeiras décadas da República, a economia nacional baseava-se nas oligarquias cafeicultoras, dispensando maiores exigências em níveis educacionais. Ainda que a Constituição da República de 1891 tenha instituído o sistema federativo de governo e consagrado a descentralização do ensino, não fez mais do que ratificar o dualismo entre a União e Estados: a União incumbia-se de criar instituições de ensino superior e secundário, delegando aos Estados a competência de promover e legislar sobre a educação primária. Na prática, esse sistema oficializava a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e ensino superior) e a educação do povo (ensino primário e escola profissional), refletindo o dualismo próprio da sociedade brasileira. No relato de Romanelli:

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo artigo 35, itens 3º. e 4º., da reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (1983, p. 41).

Isso teve dois significados bastante importantes: primeiro, a consagração do sistema dual de ensino que vinha desde o Império e, segundo, a forma de oficialização da distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo. No relato de Ribeiro:

A descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa o processo (senhores do café ou burguesia agro-exportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional). E por essa razão que se instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização (2003, p. 71).

No entanto, os acontecimentos políticos e sociais das últimas décadas do século XIX, como o fim da escravidão em 1888, a vinda de levas de imigrantes, principalmente italianos, e a própria proclamação da República, entre outros, apontaram para uma sociedade muito mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Neste contexto, o povo não se identificava mais como uma massa homogênea de trabalhadores rurais, escravos e agregados de fazendas e pequenos artífices ou comerciantes urbanos. Agora, a sociedade brasileira encarava uma nova fase, composta por imigrantes, que tinham as mais diversas ocupações urbanas e, em muitos casos, substituíam a mão-de-obra escrava nos cafezais ou se fixavam em pequenas propriedades rurais de subsistência; era uma pequena burguesia, ela própria heterogênea, que, com uma camada média de intelectuais, padres, militares e outros, formava a crescente classe média. Essa complexa organização social não considerava mais suficientes as instituições simplistas de até então. Assim, aos poucos, a instituição da escola dualista foi sendo comprometida com o crescimento das classes média e operária brasileira. A permanência da educação nos moldes acadêmicos e aristocráticos e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Somente com claros sinais de início da ruptura da velha estrutura é que a situação da educação começou a tomar novos rumos (ROMANELLI, 1983).

Diante do dualismo, em 1891 houve uma tentativa de colocar em prática alguns dos aspectos da Reforma Benjamin Constant, dirigida ao Distrito Federal, introduzindo na educação a influência positivista, com princípios orientadores da liberdade e laicidade do ensino, juntamente com a gratuidade da escola primária (RIBEIRO, 2003).

Várias reformas foram planejadas a fim de dar cabo ao ensino humanístico e literário da Colônia, contudo sem resultar em modificações; pelo contrário, a vitória dos princípios federalistas levou a que o governo federal não interferisse nos direitos de autonomia dos Estados, o que gerou uma total desorganização na construção do sistema educacional brasileiro, principalmente quanto à educação do povo, já que as elites se beneficiavam da estrutura vigente. Conforme registra Ghiraldelli:

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior (1994, p. 27).

Em 1911, a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa chegou a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, trazendo resultados desastrosos. Já a reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino e regulamentou o ingresso nas escolas superiores, entre outros feitos, o que significou uma verdadeira contramarcha em relação à anterior. A Reforma Rocha Vaz, já no governo de Arthur Bernardes, em 1925, foi a última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, estabelecendo um acordo entre a União e os Estados, com o objetivo de promover a educação primária e eliminar os exames preparatórios e parcelados que eram herança do Império (ROMANELLI, 1983).

Essas reformas, que marcaram a Primeira República, não passaram de tentativas frustradas, pois algumas nem chegaram a ser aplicadas; outras, apenas em parte, e mesmo as que foram implementadas não passaram de representantes do pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos do momento.

Se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do Império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. A “renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas” foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império “sem modificações essenciais” (ROMANELLI, 1983, p. 43).

A própria burguesia industrial e as classes médias emergentes tinham estreito relacionamento com as velhas oligarquias, pois a classe média copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. Era esta que, em parte, tinha fornecido o capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Por vezes, a classe média emergente não tinha afinidades com as camadas mais pobres. Portanto, a educação do povo não recebia atenção das classes mais abastadas e apresentava índices alarmantes, como sugere o Quadro 6:

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, *Anuário Estatístico do Brasil*, ano II, 1936, p. 43.

Quadro 6 - Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Observando o Quadro 6, nota-se a diminuição do percentual de analfabetos nos primeiros anos de República, porém o mesmo não acontece nas décadas seguintes, mantendo-se em 75% o índice de analfabetismo no país. Com o desenvolvimento da sociedade brasileira em base urbano-comercial, o analfabetismo passa a ser um problema que interfere diretamente no processo de industrialização, já que as técnicas de ler e escrever se tornariam instrumentos necessários à integração do povo ao novo contexto social pós-Primeira Guerra Mundial (RIBEIRO, 2003).

Na Primeira República a legislação educacional brasileira apresentou aspectos evolutivos diferentes em cada estado, da mesma forma que a estrutura de funcionamento das escolas adquiriu características muito particulares. Frequentemente, a estrutura da organização escolar paulista é utilizada como exemplo para os demais estados e, feitas algumas ressalvas, pode ser citada para o entendimento da vida escolar naqueles anos. Outros estados da federação não apresentavam uma organização de rede escolar semelhante à paulista, mas algo chama a atenção: se em São Paulo o analfabetismo era um problema gritante, em outras regiões o problema beirava a calamidade pública.

3.2 Em Santa Catarina

O advento da Constituição Republicana de 1891 consagrou os princípios da descentralização administrativa da educação, já contidos no ato adicional de 1834. Com a Constituição Republicana o papel dos Estados e Municípios foi ampliado, na medida em que

se tornaram responsáveis pela organização e manutenção do ensino primário e secundário, reservando-se à União o ensino superior e o secundário, no Distrito Federal, na época Rio de Janeiro.

O sistema político republicano adotou como critério para a cidadania (entendida como participação nos pleitos eleitorais para escolha dos governantes) a condição de alfabetizado, o que excluía a maioria da população brasileira. Por isso, a alfabetização almejava, além de outros objetivos, a formação de cidadãos capazes de se tornar eleitores. No entanto, as condições para a efetivação da educação com qualidade era um problema, pois as escolas públicas estaduais estavam em péssimas condições, com mobiliário insuficiente ou até mesmo inexistente, além de prédios impróprios ou sem nenhuma conservação. Completando o quadro estavam os professores, muito mal-preparados e desinteressados.

Um dos grandes problemas da instrução pública em Santa Catarina era a incompetência da grande maioria dos docentes. Segundo depoimento do Secretário Geral dos Negócios do Estado, Caetano Vietano Vieira da Costa, quando havia concurso para o magistério, poucos eram os candidatos. Mas os professores procuravam pressionar as autoridades no sentido de serem nomeados interinamente e, assim, fugirem a um concurso onde teriam que dar provas de conhecimento (FIORI, 1991 p. 78).

Um fato que demonstra o crescimento da importância do ensino no estado foi a ampliação do número de escolas e de alunos matriculados. Em 1906, havia 157 escolas públicas e as matrículas assinalavam 4.970 alunos, mais vinte escolas particulares, que, somadas às públicas, totalizavam 6.707 alunos (FIORI, 1991).

No tocante às condições pedagógicas, as políticas educacionais do início do período republicano investiram em sucessivas tentativas de melhorar a estrutura organizativa do ensino. Os primeiros governadores republicanos do estado de Santa Catarina – Manoel Joaquim Machado, Hercílio Pedro da Luz e Gustavo Richard – tentaram promover tais mudanças. Mas foi no início da década de 1910, com o governo de Vidal José de Oliveira Ramos, que essas tentativas iriam lograr êxito, com a Reforma Orestes Guimarães (LAGO, 1994).

Orestes Guimarães havia reformado a educação paulista e já tinha experiência com a realidade catarinense desde 1907, quando orientara alterações no Colégio Municipal de Joinville. Por meio da lei n° 846, de 11 de outubro de 1910, iniciou-se a reforma do ensino público do Estado de Santa Catarina, que também atingiu os estabelecimentos privados. Neste

mesmo ano, uma nova modalidade de estabelecimento de ensino foi introduzida no estado, inspirada no modelo paulista: o grupo escolar. As primeiras unidades desta modalidade foram instaladas nas cidades de Joinvile, Laguna, Florianópolis, Blumenau, Itajaí e Lages. Esses estabelecimentos passaram a desempenhar importante papel pedagógico na formação de professores por meio das escolas normais e também por atraírem crescente número de alunos (LAGO, 1994).

As responsabilidades de Orestes Guimarães ultrapassavam a noção de reforma, pois praticamente não existia um sistema de educação, mas escolas e alguns professores e inspetores regidos por leis constantemente alteradas. Guimarães tinha de criar um sistema educacional que fosse capaz de resolver o problema do analfabetismo em geral e da assimilação dos grupos étnicos estrangeiros.

Essa reorganização do ensino teve repercussão além das fronteiras estaduais e isto deveu-se à sua eficiência, quando analisado no contexto da época. Além disso, ela testemunhava a possibilidade de um Estado de modesta receita orçamentária, com Santa Catarina, poder remodelar sua instrução segundo o modelo vigente no Estado de São Paulo, cujo farto orçamento deslumbrava as demais unidades da federação. Essa repercussão foi estimulada, ainda, pela circunstância dessa reforma ocupar-se veemente com a ação da escola na assimilação de populações de origem alienígena – principalmente alemã. Esse fato, com a participação do Brasil na primeira guerra mundial em 1917 e conseqüente consideração da Alemanha como país beligerante, tornou-se então um discutido problema político de ordem nacional (FIORI, 1991, p. 83).

Ainda que os grupos escolares tivessem adquirido importância substancial, as escolas isoladas continuavam predominantes, principalmente pelas características do processo de desenvolvimento do estado, onde a população se distribuía pelos diferentes espaços de colonização. À medida que a demanda crescia, as escolas isoladas passavam à categoria de “escolas reunidas” e, assim, eram elevadas à condição de “grupos escolares”.

Os primeiros passos da Reforma de Orestes Guimarães não foram na direção da construção de um sistema de educação marcado por uma complexa estrutura administrativa. Seu trabalho foi de base, efetuado nos estabelecimentos de ensino, começando pela escola normal, reorganizando o seu programa de admissão ao curso e providenciando-lhe novo regulamento; foram promovidas reformas físicas no estabelecimento, com a criação de um museu escolar, de salas laboratórios de física e química; a reestruturação passou pelo currículo, que ganhou aulas de pedagogia e de psicologia, ampliando também as aulas práticas, que passaram a ocupar um terço do total de aulas. A partir da escola normal o

sistema de trabalho de Orestes Guimarães previa visitas constantes aos estabelecimentos de ensino.

As escolas isoladas tornavam-se cada vez mais numerosas e com características típicas de zona rural; um professor era responsável por todo alunado, ensinando num mesmo espaço para crianças com nível de adiantamento e de séries diferentes. Por volta de 1915 surgiram as “escolas reunidas”, com mais de uma turma, muitas vezes uma masculina e outra feminina; também foram implantadas “escolas complementares”, que objetivavam dar seqüência ao ensino dos grupos escolares e, principalmente, facilitar a formação de professores (FIORI, 1991).

No ano de 1917 as escolas públicas estaduais de Santa Catarina tiveram o seguinte quadro de matrículas para o ano seguinte, segundo Fiori (1991):

Tipo de Escola	Número de Alunos
Escolas Isoladas	9.138
Grupos Escolares	2.261
Escolas Reunidas	627
Escolas Complementares	195
Escola Normal	85

Fonte: FIORI (1991).

Quadro 7 – Tipo de escolas e número de alunos

O Quadro 7 revela parte da realidade educacional do estado, sendo possível perceber o predomínio das escolas isoladas, com a maioria absoluta de alunos matriculados. Contudo, revela também a dificuldade de formar professores. A escola normal contava com apenas 85 alunos, dos quais, possivelmente, nem todos se tornariam professores.

A Primeira Guerra trouxe prejuízos para as idéias de Orestes Guimarães, pois, mesmo com uma política de respeito às condições culturais do pluralismo étnico da “gente catarinense”, buscou-se imprimir racionalidade ao processo de nacionalização do ensino. Até a guerra, a organização de um sistema escolar nas zonas coloniais não preocupava o governo federal.

A tradição brasileira sancionava que o ensino primário fosse uma atribuição dos poderes estaduais e municipais. Com o posicionamento do Brasil contra o império germânico,

os governos estaduais passaram a exigir um posicionamento da União no sentido de interferir no ensino primário do sul do país, pois os governos estaduais e municipais se sentiam impotentes para assumirem sozinhos a responsabilidade de nacionalização. Assim, com o decreto 13.014, de 4 de maio de 1918, a União passou a ter o direito de subvencionar escolas para populações de origem estrangeira. Para fiscalizar essas escolas o governo federal instituiu o cargo de “inspetor federal” de escolas subvencionadas pela União, que eram de responsabilidade estadual. Orestes Guimarães ocupou este cargo até a sua morte (1918 a 1931) (FIORI, 1991).

O contexto dos conflitos da guerra e das novas determinações internas levou o Estado catarinense a tomar medidas mais severas em relação ao trabalho educativo que se desenvolvia nas escolas isoladas, especialmente em núcleos de colonização estrangeira. No entanto, os prejuízos pedagógicos ficaram por conta de não haver profissionais nacionalistas capacitados para substituir aqueles educadores que ensinavam no idioma do país de origem. Ainda que as tentativas de assimilação da brasilidade seguissem um curso lento, visto que a ação de nacionalização da educação mais parecia catequética do que motivada pela xenofobia, não faltaram ações repressoras à educação praticada nas áreas de colonização estrangeira, onde os valores culturais de seus integrantes continuavam sendo preservados (LAGO, 1994).

O plano de nacionalização do ensino empreendido em Santa Catarina, a partir de 1911, sob o comando de Orestes Guimarães, “assumira o aspecto de diretrizes e bases mais de legislação fixa”, começando com ações indiretas, como, por exemplo, a criação de escolas estaduais em regiões de colonização estrangeira, ainda que houvesse escolas particulares nestas comunidades, e com ações mais diretas, com leis de Regulamento Geral da Instrução Pública (MOREIRA, 1954), como o exemplo a seguir:

Art. 129 – O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual, quer municipais.

Parágrafo Único – Neste caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula.

Art. 130 – Os diretores de estabelecimento de ensino particular e professores de escola particular são obrigados a:

- 1- Franquear a visita do estabelecimento a qualquer autoridade escolar, fornecendo todas as informações pedidas;
- 2- Enviar, anualmente, ao Diretor da Instrução o movimento estatístico do estabelecimento, bem como o horário e o programa;
- 3- Respeitar os feriados nacionais e estaduais, em cujos dias as aulas não poderão funcionar;
- 4- Cumprir as instruções que, a bem da higiene, forem determinadas pelas autoridades competentes (Coleção de leis, 1929. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, divisão de obras raras. Florianópolis, SC).

Os artigos 131, 132, 133 e 134 versavam sobre o que sofreriam as escolas que desrespeitassem o previsto, com multas e retirada de subvenções.

Em linhas gerais, considera-se que a Reforma Orestes Guimarães manteve-se de 1911 até 1935. Entretanto, editaram-se outras leis e realizaram-se tentativas de reforma, como a lei 1.448, de 29 de agosto de 1923, pela qual o governador Hercílio Luz modificou o calendário escolar, alterou a sistemática de exames para professores provisórios e introduziu os “conselhos escolares familiares” nas escolas normais e cursos complementares como auxiliares de inspeção escolar. Outro exemplo foi a lei 1.619, de 1º de outubro de 1928, cujas principais medidas foram a revisão dos programas escolares e a redução de seus conteúdos, a oficialização do método analítico para o ensino da leitura nos grupos escolares e a adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo. Todavia, essas leis não passaram de reguladoras, não adquirindo força para serem consideradas reformas do ensino catarinense (FIORI, 1991).

A década de 1920 foi permeada por diversos movimentos culturais, políticos e sociais, que resultaram em mudanças significativas na história brasileira. O panorama dessas atividades políticas no campo da educação em nível nacional foi apresentado no capítulo anterior. Em âmbito estadual, as mudanças vieram no bojo das ocorridas nacionalmente, atingindo as administrações, a economia e as políticas. No entanto, não se percebem grandes acontecimentos revolucionários, parecendo que a história das políticas educacionais de Santa Catarina teve outra dinâmica, diferente das ocorridas em âmbito nacional, que tiveram na década de 1920 o ensaio do que viria. Mas esse assunto, bem como a própria década de 1930, será discutido em outro momento, pela crítica e análise das fontes.

3.3 A década de 1920 e suas tendências: entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico

Segundo Ghiraldelli (1994), o desenvolvimento de políticas educacionais na Primeira República deu-se na conjunção de dois movimentos: o Entusiasmo pela Educação e o Otimismo Pedagógico. O primeiro surgiu no período de transição do Império para a República, reunindo as idéias de expansão da rede escolar para atender à nova demanda social; o segundo buscava melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, fortalecendo-se como movimento a partir de 1925 e adquirindo maior importância na década de 1930, com o Manifesto da Escola Nova de 1932.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (NAGLE, 1974, p. 101).

O Entusiasmo pela Educação dividiu-se em dois momentos: o do início da República, que refletia o espírito dos intelectuais ligados à sociedade política, e o da década de 1910, ligado à sociedade civil, formada por intelectuais ligados à nascente burguesia e das classes médias urbanas, desligando-se momentaneamente do governo (GHIRALDELLI, 1994).

Outro elemento importante para o Entusiasmo pela Educação foi o nacionalismo, gerado pelo advento da Primeira Guerra Mundial. Esse surto de nacionalismo e patriotismo conquistou muitos intelectuais, que viram na ampliação da educação popular uma boa oportunidade para disseminar suas idéias. Ao mesmo tempo, registravam-se um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira, que passava a exigir maiores cuidados com a educação popular.

A década de 1920 apresenta-se com relevante importância no cenário histórico e educacional brasileiro, por ser herdeira das prerrogativas das décadas anteriores e por se tratar de um momento de grande agitação política e intelectual. Foi nessa fase que se intensificaram os projetos de colonização e ocupação de regiões mais interioranas, como a região do atual município de Concórdia, e principiou um momento de transformação cultural significativo no país. Depois da Primeira Guerra Mundial, além do crescimento industrial, o Brasil também passou a intensificar e diversificar suas relações comerciais e financeiras, principalmente com os Estados Unidos da América. Então, juntamente com as mudanças econômicas vieram as transformações culturais, pois o foco de influência cultural, muito mais europeu, perdeu força diante do bombardeio estadunidense, por meio de filmes, imprensa, literatura, etc. A vida e o comportamento receberam novas diretrizes, surgiram novos paradigmas para boa parte dos intelectuais do país. Assim, como não podia ser diferente, as influências estenderam-se também para os campos educacional e pedagógico.

Neste contexto surge um grupo de intelectuais brasileiros que passam a se interessar pela educação, aprofundando as discussões em torno da qualidade da educação e da quantidade de estabelecimentos educacionais. Dentre estes pensadores destacamos Anísio Teixeira, considerado o idealizador da educação pública brasileira. Boa parte de seu pensamento foi inspirada no filósofo estadunidense John Dewey, que considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Uma das marcas do pensamento de Anísio Teixeira foi à inquietação permanente diante dos fatos, considerando que a verdade não é algo definitivo e deve ser buscado continuamente. Assim a escola passaria a ter uma nova responsabilidade, deveria educar em vez de instruir. Outra preocupação foi à universalização da escola pública. Assim, o ideário escolanovista, de Dewey, conjugava-se com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento didático e pedagógico da educação brasileira (GHIRALDELLI, 1994, p. 18).

A década de 1920 acolheu o início de uma transformação cultural significativa no país. A Inglaterra cedeu espaço para os Estados Unidos da América no cenário comercial e financeiro internacional. Assim, o Brasil passou a dar preferência aos relacionamentos com os Estados Unidos da América; a vida e o comportamento do cidadão estadunidense passaram a compor o cenário nacional. No final da década Entusiasmo e o Otimismo Pedagógico se completaram e se chocaram, desdobrando-se pela sociedade civil em forma de conferências, como as promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Já as políticas educacionais tenderam ao abandono do Entusiasmo e à adoção do Otimismo Pedagógico.

No próximo capítulo, procedo a uma breve contextualização sobre as mudanças ocorridas na política, na economia e, por conseguinte, na educação brasileira da década de 1930. O objetivo deste capítulo é localizar o leitor nos acontecimentos que marcaram a formação de políticas educacionais brasileiras nessa década.

4 MUDANÇAS NA POLÍTICA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A DÉCADA DE 1930

A década de 1930 destaca-se pelas mudanças ocorridas no âmbito da política, da economia e da sociedade brasileira, porém grande parte desses acontecimentos teve suas origens ainda nas décadas de 1910 e 1920.

Em outubro de 1930, o governo do presidente Washington Luiz foi derrubado por um golpe armado, movimento que ficou conhecido como Revolução de 1930, cujas origens advinham de várias revoltas armadas da década anterior. Com esses movimentos, procurava-se o ajustamento de setores novos da sociedade com os tradicionais e, destes, com o setor internacional. Frisa-se também a crise econômica estadunidense de 1929, que repercutiu nas economias de inúmeros países do mundo, inclusive do Brasil. A crise acentuou-se quando a política econômica do governo, que visava proteger as oligarquias cafeeiras dando garantia de preços do café no mercado exterior, já não se sustentava, pois a superprodução era tanta que a retirada do produto do mercado pelo governo não surtia efeitos (GHIRALDELLI, 1994).

Enquanto boa parte do mundo ainda estava mergulhada na crise, a economia brasileira, já em 1933, mostrava sinais de reação de forma dinâmica. O crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência de investimentos para outros setores. Esses efeitos se fizeram presentes tanto em setores tradicionais, como a agricultura e a na indústria (SODRÉ, 1973).

Assim que o novo governo se instalou, a princípio em caráter provisório, sob a presidência do gaúcho Getúlio Vargas, revelaram-se as disparidades de pensamento sobre a condução política do país, geradas pelos conflitos de interesses dos diferentes grupos que haviam apoiado o golpe. Nos primeiros anos de Governo Provisório, foram os tenentistas e os constitucionalistas que divergiram, os primeiros defendendo a permanência de Vargas no poder e os segundos reivindicando uma constituição, o que desembocou na Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932. As forças ligadas a esse movimento eram as mesmas ligadas aos interesses dos latifundiários e ao liberalismo econômico de outrora, que só se aliaram à Revolução de 1930 por oposição ao governo anterior, não por convicção ideológica reformista. Em 1934, Vargas promulgou uma nova Constituição, pela qual os tenentistas perderam influência sobre o governo, que caminhou na direção dos velhos interesses. O mesmo dualismo operou nas relações do governo com a burguesia industrial e o setor militar, jogando com o apoio do setor moderno e do setor tradicional. O não-

posicionamento de Vargas ampliou ainda mais as divergências, aumentando o descontentamento da esquerda e da direita nascentes. A primeira tentou um movimento em 1935, conhecido por Intentona Comunista, logo esmagado pelo governo; a segunda, consubstanciada na Ação Integralista, passou a agir contra o governo, dando-lhe motivo para realizar o golpe de Estado de 1937. A partir de então, viveu-se um Estado ditatorial até 1945. Ainda nesse percurso, o início da Segunda Guerra Mundial representou forte influência nas políticas internas (SKIDMORE, 1969).

Os quinze anos do governo Vargas foram marcados por um período de maior instabilidade política, de 1930 a 1937, e um segundo momento marcado pela ditadura do Estado Novo, que se estendeu até 1945. O golpe de 1937 conduziu as políticas de Vargas ao seu maior entusiasmo; os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo da década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária, aprofundando a dicotomia entre o constitucionalismo e o nacionalismo antidemocrático (SKIDMORE, 1969).

Na década 1930, em meio a um processo de constituição definitiva do Estado nação brasileiro e de dicotomias de ideologias políticas, consolidou-se o projeto de um sistema nacional de ensino, que buscou amenizar as diferenças de concepção de escola abarcadas sob as enormes diversidades regionais.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, seguindo os cursos da indústria em outros países e que teve a Revolução de 1930 como seu maior fator motivador, determinou o aparecimento de novas exigências educacionais. A nova situação, tanto política como econômica, veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, educacionais e as próprias ações do Estado. O crescimento da demanda social pela educação ampliava também a pressão cada vez maior pela expansão do ensino. Contudo, a expansão da demanda escolar não aconteceu de forma igual em todo o território brasileiro, pois deu-se primeiramente nos centros mais industrializados, traduzindo-se nas contradições cada vez mais profundas percebidas em nosso sistema educacional atual (ROMANELLI, 1983).

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país. Basicamente, é possível identificar quatro projetos distintos para a construção de um "novo Brasil" e, conseqüentemente, quatro diferentes pensamentos sobre a educação brasileira (GHIRALDELLI, 1994, p. 39).

Entre 1930 e 1937 é possível identificar quatro projetos distintos de educação brasileira, com o governo Vargas buscando satisfazer a todos:

a) liberais, formados por intelectuais voltados para a construção de um país com bases urbano-industriais e democráticas endossados pela ‘Pedagogia Nova’. Grande parte das reformas educacionais da década de 1920 foi efetuada por esses grupos, por isso, conhecidos como “profissionais da educação”, também responsáveis pela publicação do Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova (1932), documento que propunha as bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional;

b) católicos, opositores diretos dos liberais e defensores da Pedagogia Tradicional;

c) esses foram seguidos de perto pelas idéias da Ação Integralista Brasileira (AIB);

d) Aliança Nacional Libertadora (ANL), recuperou, em parte, os projetos de política educacional do Movimento Operário da Primeira República, defendendo principalmente a tese de democratização da educação e opondo-se ao imperialismo e ao fascismo.

O *governo*, que ficou no centro dessa disputa, buscou aparentar uma situação de neutralidade. As quatro facções liberais, católicos, integralistas e aliancistas mais o governo formaram o cenário do debate político e educacional da década de 1930. Em suma, todos vislumbravam um Brasil novo, diferente daquele defendido e mantido pelas oligarquias da Primeira República.

O governo Vargas foi muito hábil em conquistar os vários setores sociais, ao mesmo tempo em que controlava as massas de trabalhadores. No campo da educação, os caminhos não foram diferentes. Logo após a Revolução de 30 os esforços do novo governo foram no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado na década de 1920: de um lado, os conservadores, grupo que reunia reacionários, muitos ligados à Igreja Católica, organizações semifascistas, entre outros, que desaprovavam alterações qualitativas modernizantes nas escolas e por muito tempo não aceitavam a democratização das oportunidades educacionais à população mais pobre; de outro, educadores brasileiros que vinham se reunindo desde o final da década de 1920, em conferências nacionais organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). O ano de 1931 foi palco da IV Conferência Nacional de educação, que pôs em discussão o tema ‘Grandes Diretrizes da Educação Popular’.

Getúlio Vargas criou em 1931 o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), tendo como ministro Francisco Campos, integrante dos “profissionais da educação” e que tinha sido responsável por uma reforma do ensino em Minas Gerais,

durante a participação no governo daquele estado. O ministro havia promovido a reforma de cunho escolanovista, engrossando o movimento do otimismo pedagógico. Por outro lado, Campos tinha bons relacionamentos com os católicos. Logo que assumiu o cargo no ministério, Campos tratou de implementar uma reforma educacional em nível nacional, esta imposta, pois o ministro não esperou a contribuição dos intelectuais para a elaboração dos projetos pedagógicos. Criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial, entre outras ações. No entanto, a reforma apresentou-se como elitista e não se preocupou com os problemas do ensino popular nem com a expansão e melhoria do ensino primário.

A IV Conferência Nacional da Educação serviu, em parte, como divisor de águas entre católicos e liberais. Por sua vez, os liberais vieram a público, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando influenciar as diretrizes governamentais. O documento tinha como linhas gerais a defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e foi inspirado nas teorias de Dewey. No entanto, o grupo responsável pela elaboração do manifesto não era homogêneo, pois o termo “liberal” abarcava os liberais elitistas, os liberais igualitaristas e simpatizantes do socialismo. O manifesto acabou por adquirir aspectos elitistas, fundamentados em seu redator, Fernando de Azevedo, porém este fato não diminui o mérito do documento, que gerou grande ódio dos católicos, os que mais revidaram, nas palavras de Alceu de Amoroso, dizendo que retirava a educação das mãos da família e destruía, assim, os princípios de liberdade de ensino. Tudo isso se deveria ao fato de defender a educação pública obrigatória, gratuita e laica (GHIRALDELLI, 1994).

As disputas entre católicos e liberais levaram o governo de Vargas à posição de árbitro, mantendo o apoio de ambos os lados, mas a mediação mais contundente era via Assembléia Nacional Constituinte. Como resultado dessa mediação, a Carta Constituinte de 1934 refletiu o clima de debate das décadas de 1920 e 1930, com as medidas progressistas sendo contrabalançadas por outras de conteúdo conservador. Os católicos buscaram barrar os projetos de neutralidade e laicidade, inserindo na escola pública o ensino religioso; o ensino particular foi reconhecido, bem como o papel da família como co-responsável pela educação dos filhos.

Entretanto, nem o Manifesto dos Pioneiros da Educação nem o texto constitucional equacionavam de forma radical o problema da educação das classes populares, pois ambos estavam presos ao espírito elitista do otimismo pedagógico. Contudo, há de se admitir que

esses documentos trouxeram à tona referenciais que mais tarde contribuiriam com o desenvolvimento da educação em todo o país. Da mesma forma, pode-se dizer que a década de 1930 foi chave no processo de expansão do ensino público. A partir da modernização do processo produtivo e da economia, surgiram novos anseios educativos; abriu-se o mercado e houve a implantação de indústrias. O Brasil estava em pleno desenvolvimento e a educação precisava dar conta dessa realidade, que acabou por gerar uma expansão da escola para a preparação de mão-de-obra. Esta situação revela as relações de produção, emergindo lutas de classes; e as lutas por escolas e por educação foram influenciadas por essa realidade econômica e social de urbanização crescente. Desse período até hoje várias lutas foram travadas por educadores que resistiram – e resistem – à educação elitista e buscam travar discussões e ações que correspondam aos anseios da população brasileira que almeja ensino democrático, gratuito e de qualidade.

No que toca à demanda social de educação, esse processo fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começa a chocar-se com a crescente procura (ROMANELLI, 1983, p. 46).

Assim, a educação que passou a se expandir foi idealizada e mantida pelas elites, obedecendo às pressões da demanda e controle do mercado capitalista controlado por elas, que jamais vislumbraram tornar a educação universal e gratuita em todos os seus níveis. Esse fato levaria a luta pela escola pública de qualidade e gratuita a se tornar uma luta de classe, principalmente a partir de 1930. Este movimento obedeceu a normas da instabilidade da sociedade brasileira, que se caracterizava pela heterogeneidade e era profundamente marcada por heranças culturais academicistas e aristocráticas.

4.1 A educação no Estado Novo

O acirramento das disputas entre direita e esquerda colocou o governo getulista de prontidão, instituindo em 1937 o Estado Novo, assim se contrapondo às radicalizações de esquerda e de direita. O golpe concedeu a Getúlio Vargas amplos poderes. A política liberal de até então foi substituída por um dirigismo estatal que, em linhas gerais, favoreceu a indústria. Todos os objetivos de nacionalismo econômico e de bem-estar social, perseguidos desde o início da década de 1930, passaram à tutela de um Estado autoritarista. Refletindo

tendências fascistas, foi outorgada uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937, na qual a orientação política e educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Portanto, a educação no Estado Novo, de certa forma, privilegiou o preparo do homem ao trabalho como símbolo de desenvolvimento e harmonia nacional, a chamada “cidadania do trabalho” (CAPELATO, 1998).

A Constituição do Estado Novo foi produzida pela tecnocracia e imposta pelo governo ao país. Propôs que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e a associações de pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Assim, com esta carta constitucional o Estado desincumbiu-se da educação pública, retrocedendo em relação à carta constitucional de 1934 em vários aspectos. No entanto, manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, além de dispor como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias (ROMANELLI, 1983).

No contexto político, o estabelecimento do Estado Novo conduziu as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, a entrarem "numa espécie de hibernação". As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937, que marcou uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes desfavorecidas. Ainda assim foram criados a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) (ROMANELLI, 1993)

A ditadura do Estado Novo passou por três fases distintas. A primeira, e mais fechada, foi de 1937 a 1941, em que o Estado assumiu características próximas das dos países nazi-fascistas. Por pressão econômica externa, principalmente dos Estados Unidos da América, e por pressão interna, pela participação nas ruas de setores democráticos que repudiavam o nazismo, Vargas retrocedeu no seu apoio ao Eixo, inserindo o Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, caracterizando a segunda fase, mais liberal que a anterior, pois a situação interna era insustentável, já que na prática o governo se aproximava muito mais do nazismo do que da política liberal dos Aliados. Ao final da guerra, também nos anos finais do regime, Getúlio deu uma guinada à esquerda buscando apoio popular, pois desejava continuar no poder (ROMANELLI, 1983).

No âmbito educacional, na primeira fase não houve grandes medidas ou reformas. Somente em 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, foram reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas receberam o nome de “Leis Orgânicas do Ensino”, e abrangeram os seguintes decretos-lei: decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, que regulamentou o ensino industrial; decreto-lei 4.244, de 9 de abril, que regulamentou o ensino secundário; decreto-lei 4.481, de 16 de julho, dispoendo sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do Senai; decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, que ampliou o âmbito do Senai, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; por último, o decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, que compeliu as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes. Ainda no espírito da Reforma Capanema, foi baixado o decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o ensino comercial, no entanto o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) só seria criado em 1946, após, portanto, o período do Estado Novo.

O ensino ficou composto, nesse período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, este podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (PILETTI, 1996).

Mesmo que o Estado Novo tenha significado, em termos de legislação constituinte, um retrocesso perante a Constituição de 1934, as reformas Capanema significaram a implementação de uma organização educacional muito maior do que havia anteriormente no Brasil. No entanto, foi a partir da redemocratização, no período de 1945 a 1964, que a educação retomou a luta pelos valores defendidos na primeira metade da década de 1930, de que é exemplo o anteprojeto da LDB, baseado no trabalho de educadores, com um percurso longo e tumultuado que se estendeu até 1961.

Em Santa Catarina a década de 1930 destacou-se nesse cenário por ser um período de grande agitação política e social diante dos reflexos dos acontecimentos nacionais. A Revolução de 1930, o Manifesto da Educação Nova de 1932, a Constituição de 1934, a criação do Ministério da Educação e Saúde, o golpe do Estado Novo em 1937, a Segunda Guerra, iniciada em 1939 com a participação brasileira, e o fim da ditadura getulista, já na

década de 1940, representaram o contexto histórico onde o Estado de Santa Catarina estava mergulhado.

Logo no início da década de 1930, é possível perceber os efeitos da Reforma Orestes Guimarães, pois já havia mais de cem mil alunos matriculados nas escolas públicas, estaduais e municipais. As escolas normais, primárias e secundárias destacavam-se como instituições formadoras dos quadros do magistério; os ginásios foram surgindo a partir de 1930, geralmente mantidos por instituições confessionais, com o objetivo de preparar profissionais destinados às funções liberais, empresariais e políticas.

Em 1935, comandada pelo Professor Luiz Sanchez Bezerra Trindade, deu-se início a mudanças, das quais se destaca a extinção da Diretoria da Instrução Pública, criando-se o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria do Interior e Justiça, comportando também o Instituto de Educação e suas diversas subdiretorias. As inovações refletiam ideais que impregnaram os líderes do chamado “Movimento Renovador da Educação”, intelectuais de renome nacional. Essa reforma procurou se ajustar às mudanças institucionais derivadas da Revolução de 30, dando início ao governo de Getúlio Vargas, que se constituiu como governo de forte cunho centralizador, principalmente com as interventorias nos Estados (FIORI, 1991).

Em torno da Constituição de 1934, destaque é dado para a manutenção das responsabilidades administrativas da educação por parte dos Estados e, principalmente, por preconizar a vinculação orçamentária, obrigando-se os níveis governamentais a investimentos na educação.

A partir de 1937, com o Estado Novo, a política nacional sofreu grande impacto, que se refletiu também na educação. A Constituição de 1937 omitiu a vinculação orçamentária da educação, mas estabeleceu quotas percentuais de recursos, que deveriam crescer de 16% até 20% como obrigação dos Estados e de 10% a 15% em relação aos Municípios, até 1949. Teoricamente, deu-se um grande passo da educação, entretanto na prática o cumprimento dessas imposições tornou-se difícil, especialmente no caso catarinense, pela formação de unidades municipais e de o Estado estar com seu processo de colonização ainda incompleto. Apesar disso, foram tomadas muitas medidas normativas, consubstanciadas nas Leis Orgânicas do Ensino, abrangendo o comercial, o industrial e o secundário. Tais instrumentos legais somaram esforços na reorientação de práticas educativas, reformulações curriculares e de cargos e carreiras do magistério, alterações funcionais da inspeção escolar e de reordenamento administrativo (LAGO, 1994).

Grande parte dos acontecimentos envolvendo a educação nesse período resultou em políticas que ainda estão em vigor ou que deram origem a muitas das prerrogativas atuais.

5 O DEBATE COM AS FONTES

Como vimos até aqui, as políticas educacionais brasileiras estão intimamente ligadas a fatos e acontecimentos dos campos político e econômico. Nessa perspectiva, o trabalho com as fontes busca revelar como as elites políticas e a imprensa catarinense perceberam a educação na Era Vargas (1930-1945). Este ideal de pesquisa envolve uma análise crítica sobre os embates entre as diferentes classes e grupos sociais e também o discurso utilizado pela imprensa e pelas elites políticas no jogo de poder e saber que se constitui no desenvolvimento da educação no Estado de Santa Catarina.

Primeiramente, merece atenção o fato de o Brasil ter vivido uma ampliação no setor industrial pós-Primeira Guerra, que, juntamente com o aumento da complexidade social e organizacional de setores pouco participativos até então, como sindicatos, a nascente classe média urbana e intelectuais, aponta para a política educacional como mecanismo de desenvolvimento nacional. Desse modo, a forma pela qual a imprensa, governo e Legislativo apresentam a educação acaba revelando o jogo de poder e saber intrínseco ao processo de desenvolvimento econômico e social do país.

É neste contexto, e no processo mais amplo da “via” brasileira para o capitalismo, que se põem para a sociedade brasileira, sucessivamente: (i) a necessidade da difusão do ensino, elementar na luta contra o analfabetismo, nos anos imediatamente posteriores à Primeira Guerra Mundial; (ii) o movimento de renovação educacional através de reformas de ensino estaduais, nos anos vinte e, (iii) a centralização da política da educação ao nível do executivo federal – como parte de uma série de outras políticas de caráter social – como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública nos anos trinta (MORAES, 2000, p. 23).

Nesse processo, o sujeito que passa a exigir o acesso à educação pública se constitui num sujeito ativo e passivo ao mesmo tempo: passivo por estar mergulhado nos objetos e objetivos do capitalismo industrial que se instalou no Brasil nesse período, exigindo maior especialização da mão-de-obra; ativo, por perceber que a educação se tornava elemento de grande importância para o acesso aos novos postos de trabalho, que, em certa medida, poderiam lhe oferecer maior autonomia.

Em Santa Catarina a dinâmica parece-me não ter sido distante da nacional. Ao analisar jornais editados no período de recorte, encontrei inúmeros artigos sobre educação, com os mais variados propósitos e assuntos. Após um trabalho mais minucioso, grande parte do material coletado, conforme citado em capítulo anterior, foi classificada e, em seguida,

reavaliada, visto que nem tudo poderia ser aproveitado neste estudo. O material resguardado para a pesquisa traz conteúdos de relevante contribuição para o debate da problemática proposta e é aqui analisado em quatro momentos específicos, com o objetivo de melhor explorar cada um dos temas. No primeiro, busquei discutir como a imprensa, governo e Legislativo trataram as questões do nacionalismo; no segundo, situo a pesquisa em torno do problema do analfabetismo e do ideal salvacionista da educação desenvolvido pelas elites e divulgado pela imprensa; na seqüência, como num subitem, caracterizando o terceiro momento, criei um recorte para aprofundar o movimento chamado “Cruzada Nacional de Educação”, que trata do mesmo assunto, mas que, em razão da riqueza numérica das fontes, optei por fazer uma discussão à parte; no quarto momento, trato de um assunto bastante presente no período e que ainda hoje faz parte da realidade educacional do estado, que é o embate entre educação laica e educação religiosa.

5.1 A educação diante do nacionalismo e das nacionalidades em Santa Catarina

Na década de 1930, com o governo de Vargas e a política de nacionalização, o desenvolvimento da indústria foi impulsionado pela ampliação da necessidade de atender aos mercados interno e externo, principalmente ao mercado europeu, fragilizado com as conseqüências da Primeira Guerra Mundial. O deslocamento do controle capitalista mundial, da Europa para os Estados Unidos da América contribuiu na formação desse cenário. Foi nesse processo, pós-Primeira Guerra Mundial e, sobretudo, durante o Era Vargas, que o Brasil passou a se industrializar, e foi nessa lógica capitalista e industrial que Santa Catarina iniciou o desenvolvimento de seu parque industrial.

Santa Catarina pode ser visto como um estado de ocupação tardia, mas de industrialização precoce se comparado a outras regiões do país, ocupadas por europeus desde o início da colonização da América. A ocupação, ou colonização do estado catarinense, foi efetuada segundo projetos que envolveram grande número de europeus, principalmente alemães e italianos, bem como descendentes destes que já habitavam terras no Rio Grande do Sul.

Podemos perceber que Santa Catarina é um estado que não participou do processo de organização econômica baseado na monocultura exportadora do período colonial e imperial. Quando se inseriu na economia nacional, iniciou pelo movimento do capitalismo industrial (KOHLS, 2006, p. 27-28).

A partir de 1914, já é possível perceber os primeiros reflexos da industrialização em Santa Catarina. Uma das medidas governamentais foi a criação de bancos com o objetivo de deslocar capitais para a região, já que o Estado não dispunha de recursos para ampliar a infraestrutura e oferecer condições mais propícias para o desenvolvimento da indústria. No período compreendido entre 1914 e 1945, o desenvolvimento econômico de Santa Catarina foi marcado pela transição da produção artesanal para a produção em pequenas fábricas, caracterizando a inserção de regiões do estado na dinâmica do capitalismo industrial. No entanto, a base produtiva da economia era comandada pelo pequeno e médio capital mercantil, embora algumas indústrias ultrapassassem o número de oitenta funcionários. Esse processo delineou a efetiva divisão de trabalho entre o campo e a cidade (KOHL, 2006), repercutindo no modelo educativo, que passou a investir em escolas diferenciadas, preparando profissionais nos centros urbanos mais industrializados e alfabetizando, quando possível, nas áreas rurais em das escolas isoladas com classes multisseriadas.

Santa Catarina, por ter regiões de ocupação estrangeira recente, passou a despertar preocupações nas autoridades nacionais e estaduais desde as décadas de 1910 e 1920, principalmente pós-Primeira Guerra Mundial, com o desenvolvimento de projetos visando à nacionalização. No entorno da modernização econômica e da necessidade de nacionalização que o país vinha vivendo, a educação catarinense parece seguir os mesmos rumos.

Em Santa Catarina a preocupação com educação popular, financiada e fiscalizada pelos cofres públicos, só ganhou corpo, por volta de 1911, no governo de Vidal Ramos, quando chegou a Florianópolis o professor Orestes Guimarães, contratado pelo governo do Estado para coordenar, ou talvez seria melhor dizer iniciar a educação pública organizada (MONTEIRO, 1983, p. 26).

Em 1918, no dia 4 de maio, o governo federal publicou o decreto nº13.014, demonstrando certa disposição em combater o problema que envolvia a educação pela nacionalização do ensino. Para tanto, este dispositivo legal autorizava a união a subvencionar escolas particulares de ensino primário para as populações de origem estrangeira. Assim, os recursos federais passaram a ser aplicados nos estados. Em Santa Catarina foi criada a Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas pela União, tendo como seu primeiro inspetor o educador Orestes Guimarães, que permaneceu no cargo até a sua morte, em 1931, sendo substituído pelo professor catarinense João dos Santos Areão.

O jornal *A Notícia*, de 28 de dezembro de 1933, publicou nota intitulada: “O novo Inspeção Federal das Escolas X Subvencionadas neste Estado”, contendo a circular enviada

pelo Sr. Areão: “É a imprensa noticiando sua posse como novo Inspetor”: “Exmo. Sr. – Levo ao vosso conhecimento que, a 12 do corrente, tomei posse do cargo de Inspetor Federal das Escolas subvencionadas deste Estado para o qual fui nomeado pelo Exmo. Sr. Dr. Chefe do Governo Provisório” (p. 6).

A nota continha dois aspectos a serem considerados. O primeiro é o fato de que Orestes Guimarães faleceu em 1931 e João dos Santos Areão assumiu o cargo apenas em dezembro de 1933, o que indica pouca preocupação das autoridades estaduais e federais com as questões da nacionalização nesse momento. Há de se considerar que esse foi um momento de transição em que muitas questões permaneceram desatendidas até que a nova organização administrativa, pós-revolução de 1930, tivesse condições de orientá-las. O segundo aspecto, e mais contundente, a meu ver, está no título da nota, “O novo Inspetor Federal das Escolas X Subvencionadas neste Estado”, que carrega certo sarcasmo, indicando uma luta ou contrariedade entre a inspetoria e as escolas estrangeiras.

O fato de haver um inspetor designado para orientar e fiscalizar as escolas estrangeiras parece causar incômodo; por isso, a imprensa, sarcasticamente, divulga o acontecido, mas pondera sobre a situação de vigília nesse momento da história educacional de Santa Catarina. Também é possível perceber que havia resistência dos colonos de origem estrangeira, pois o jornal tem por finalidade representar os fatos em seu próprio tempo; assim, transforma o anúncio de posse do novo inspetor numa representação do embate existente entre as duas instituições: a escola subvencionada e a Inspetoria Federal.

Ainda que leis e decretos tenham apresentado preocupação com a nacionalização, pouco de efetivo foi realizado no interior do país. Todavia, na década de 1930 essa preocupação passa a ser analisada e apresentada pela imprensa catarinense com um vigor maior, como visto por episódios como o que se passou em São Sebastião do Cahy, Rio Grande do Sul, quando da inauguração do Grupo Escolar de Júlio de Castinhos, pertencente ao quinto distrito do referido município:

Segundo consta, o padre Fernando Muller, da Companhia de Jesus, vigário de Alto Feliz, por ocasião da inauguração, pronunciara um discurso, protestando contra o fato de não ter sido incluído o ensino da língua alemã no programa do Grupo Escolar, dizendo, ainda, que a língua alemã devia servir de base a instrução na região colonial (*A Notícia*, 28 jun. 1930, p. 1).

A notícia não relata um fato catarinense, mas a maneira como a imprensa estadual trata o assunto revela como estavam sendo pensadas as questões da nacionalização. O

episódio mostra a importância que a língua alemã tinha nas comunidades de colonização, possivelmente pelo fato de a maioria dos colonos não dominar o português. No caso, o pronunciamento do padre causou alvoroço entre as autoridades, ainda que ele estivesse se referindo à necessidade do uso da língua alemã para se fazer entender pelas crianças. Todavia, como o assunto já era tratado com delicadeza extrema, suas palavras soaram como um ato impatriótico.

Esse fato, como era natural, provocou grande indignação, entre os presentes, havendo veementes apertes, inclusive do inspetor escolar, que classificou de impatriótica a atitude do padre Muller. O Sr. Arcebispo metropolitano, D. João Becker, segundo estamos informados, recebeu com profundo pesar a notícia desse fato. Pela Cúria Metropolitana, S. Ex. está agindo no sentido de serem feitas as necessárias averiguações e tomadas as providências que o caso exige (*A Notícia*, 28 jun. 1930, p. 1).

Obviamente, a possibilidade de o padre realmente estar se referindo à língua alemã de forma a considerá-la igual ou equivalente à língua nacional deve ser considerada, já que ele era de descendência alemã. Contudo, a questão está no tratamento do fato, que, segundo o jornal, despertara indignações, fato natural, pois todo brasileiro deveria defender a nacionalização, inclusive da língua.

Embasando-nos na análise foucaultiana, vemos que os objetos do mundo social que nos acostumamos a ver como naturais não estiveram aí desde sempre, imutáveis, à espera de que todos os compreendessem da mesma forma; assim, para se tornarem verdades é necessário que sejam inventados, engendrados, com base num complexo feixe de relações. Para tanto, a sociedade busca constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, por meio das coerções dos discursos tomados como verdadeiros. O exemplo trazido naturalizou o discurso de que a nacionalização era algo natural e comum a qualquer indivíduo nascido ou radicado em terras brasileiras. O próprio discurso da imprensa, enfatizando o fato de o padre tornar-se objeto de investigação das instâncias superiores da Igreja, apresenta uma relação de poder e sujeição da fragilidade dos significados intrínsecos no pensamento difundido pelo jornal. Isso, porém, não se dá por ser a língua alemã posta como problema, mas, sim, pela crítica do padre ao currículo, que não contemplava a língua estrangeira como disciplina dentre as demais obrigatórias e permitidas nas escolas públicas. O discurso difundido pela imprensa funciona como o aparato institucional, com suas arquiteturas, seus corpos profissionais, suas regras e diretrizes para construir a verdade desejada no momento.

A nacionalização, vista como natural em 1934, ganhava ares menos agressivos na imprensa. O jornal *A Notícia* publicou a reportagem “Os alemães e Santa Catarina”, relatando o episódio do desmembramento do município de Blumenau, no qual teria aflorado a questão do nacionalismo. No texto são questionados o fato da hostilidade a Santa Catarina e os elementos que a compunham, sendo citada a existência de outras nacionalidades em outras regiões do país que não recebiam o mesmo tratamento. Assim, a defesa da etnia alemã apresenta-se na imprensa, ainda que de maneira sucinta, frisando o empenho dos imigrantes em defender a pátria brasileira, tomando-a como sua:

O alemão deve muito ao Brasil, mas a nossa pátria também a eles muito deve, principalmente os filhos de alemães que receberam instrução e que são tão nacionalistas como nos outros. Pretender negar o valor dessa gente, o seu amor á nossa terra que é deles também, é pretender tapar o sol com uma peneira (*A Notícia*, 4 mar. 1934, p. 3).

A reportagem ainda traz uma relação de nomes de destacados políticos no estado que eram descendentes de alemães, alguns deles, inclusive, ocupando cargos como governador, deputados e prefeitos de importantes centros urbanos. Ainda que não seja uma reportagem isolada dentre tantas outras publicadas pelos jornais catarinenses na época da nacionalização e cerco às colônias alemãs, grande parte do que era publicado enfatizava a necessidade de nacionalização da língua e destacava o papel da escola como indispensável nesse processo. Nesse sentido, a educação, ou a escola, insere-se num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, por meio de processos de controle e de normalização dos saberes nacionais, tanto da língua quanto dos conteúdos ensinados nos estabelecimentos educacionais.

Em 1934 foi publicada a nova carta constitucional sob a tutela do governo Vargas e as diferentes forças políticas que compunham o Governo Provisório pós-Revolução de 1930. A Constituição de 1934 apresentou novas dimensões para a política educacional, criando o Ministério para Educação e Saúde, que passou a ser o órgão responsável pela organização e orientação dos programas educacionais em nível nacional. Segundo a Constituição de 1934, “As diretrizes e bases da educação no país serão fixadas pela União. Os estados devem organizar os seus sistemas de ensino seguindo as normas estabelecidas pelo governo federal” (BRASIL, 1934, p. 12). Assim, o governo federal alinhou os primeiros passos de um sistema educacional nacional, que aliou os preceitos constitucionais, algumas leis e decretos à política de nacionalização, propiciando o surgimento de reformas educacionais nos estados.

Em Santa Catarina surgiu a Reforma Trindade, que, dentre outras medidas, procurou estimular a ação dos inspetores escolares nas áreas de colonização estrangeira.

O golpe orquestrado por Getúlio Vargas em 1937, que deu início ao Estado Novo, instituiu uma nova Constituição, que legitimava as ações do governo federal e caminhava a passos largos em direção à centralização do poder. O primeiro ato de nacionalização atingiu o sistema de ensino, visto que as escolas estrangeiras foram obrigadas a modificar currículos e dispensar professores que não ministrassem suas aulas em língua portuguesa; o uso de língua estrangeira foi proibido e escolas que se recusaram a cumprir a lei foram fechadas. A nota publicada no jornal *Folha do Povo*, de Porto União, com o título “Fechada a escola Getúlio Vargas” – “Em Hamonia, por administrar cantos, em língua alemã, e não corresponder ao espírito da nacionalização, foi fechada a escola paroquial “Getúlio Vargas”, mantida pelo padre Francisco Eignan”. (1938, p. 1) – comprova o recrudescimento das políticas de nacionalização.

A partir de 1939, a intervenção direta do Estado recrudesciu ainda mais, criando entraves e dificultando a organização comunitária étnica de diversos grupos imigrados. No entanto, isso não significou a eliminação da resistência existente nos grupos estrangeiros alocados em Santa Catarina.

A maior problemática da nacionalização, sem dúvidas, deu-se em torno das colônias de origem alemã. No entanto, a presença de outras nacionalidades também foi relatada, como os casos das colônias de linha Batista, de etnia polonesa, e do bairro Morro Estevão, de colonização italiana, ambas em Criciúma. Nestas colônias as escolas ali instaladas tinham suas aulas ministradas em língua polonesa ou italiana, pelo menos durante toda a década de 1910 e 1920 e parte da de 1930. Essas escolas eram mantidas pela própria comunidade, como na maioria das comunidades interioranas do estado, estrangeiras ou não, pois somente a partir de 1925 há relatos da instalação de escolas públicas nessas localidades, mesmo havendo reivindicações desde 1913, como o caso do abaixo-assinado elaborado pelos moradores do bairro Morro Estevão:

Em casas particulares, ensinadas por moradores que se tornavam professores/as por saberem as ‘letras’ e as ‘contas’ um pouco mais que os outros moradores; ou agrupadas em classes multisseriadas acompanhadas por professores/as pagas pelo Estado a partir de 1920, essas crianças adquiriam um outro ‘lugar’ – o lugar de aluno e aluna (OLIVEIRA COSTA, 2005, p. 2).

Esse modelo de educação acontecia em inúmeras localidades espalhadas pelo estado. Eram escolas particulares ou comunitárias que em locais de colonização européia também foram denominadas por alguns pesquisadores de “escolas étnicas”. No caso do bairro Morro do Estevão são encontrados registros deste modelo de educação desde 1905, e o mesmo é relatado para linha Batista, mas sem precisar o ano, apenas citando o início do século XX. A presença do governo estadual na educação da região só se concretizou em 1920, quando a professora passou a receber salário pago pelo Estado.

Depoimentos de imigrantes e descendentes poloneses moradores na localidade de linha Batista, conforme relato de Marli de Oliveira Costa, pesquisadora da Unesc – Criciúma, relatam as dificuldades que a escola representou para as crianças a partir do aumento da interferência do Estado, principalmente com a exigência de que as aulas fossem ministradas em língua vernácula. Segundo relatos de Oliveira Costa (2005), coletados por meio de entrevistas, ainda na segunda metade da década de 1930 existiam turmas que falavam apenas a língua italiana ou polonesa. As tentativas das professoras para ministrar aulas em português eram frustradas, pois a maioria das crianças não entendia a língua brasileira, como comprovado pelo exemplo da professora que lecionava na comunidade do Morro do Estevão em Criciúma, cujos alunos tentavam se comunicar, mas a professora não os entendia.

A dificuldade de comunicação entre professores e alunos passou a ser uma realidade marcante nas comunidades de colonização estrangeira que haviam mantido o uso da língua originária de sua pátria-mãe desde o início da colonização e perduraria, mesmo diante do acirramento das políticas de nacionalização da segunda metade da década de 1930. O fato se repetia em comunidades de colonização polonesa, como a de linha Batista, também em Criciúma. As crianças menores, quando iniciavam os estudos em escolas públicas, geralmente não falavam português. Quando eram acompanhadas por irmãos ou parentes de maior idade, que já freqüentavam a escola brasileira tinham seus problemas amenizados pelo fato de os mais adiantados terem alguns conhecimentos sobre a língua vernácula e facilitarem a comunicação entre os pequenos e os professores.

A comunicação era um dos grandes problemas que o ensino primário encontrou nas áreas de colonização estrangeira de Santa Catarina, pois, mesmo existindo leis que obrigavam os professores a ministrar aulas em língua vernácula, a comunicação não acontecia de modo salutar, ocasionando resistências por parte de alunos e pais à escola nacionalizada e, por conseguinte, ao ensino público. Essa realidade, em que a lei e a pressão do Estado se fazem valer pela imposição, esteve presente em vários lugares de Santa Catarina e em momentos distintos de sua história. Ainda que tenha ocorrido o acirramento das políticas de

nacionalização com o interventor federal Nereu Ramos, a partir de 1935, são encontrados vestígios de resistência e permanência da língua estrangeira em comunidades de colonização europeia durante as décadas de 1940 e 1950.

Na região Oeste de Santa Catarina, cidades como Cruzeiro e Nova Germânia tiveram seus nomes substituídos por outros que não faziam alusão a localidades estrangeiras; Cruzeiro passou a se chamar Joaçaba e Nova Germânia tornou-se Ipumirim. A pressão dos programas de nacionalização se fez sentir até mesmo nas áreas mais remotas do estado, onde a colonização estrangeira não havia sido direta e mais recente que as colônias do Litoral ou do Vale do Itajaí. O caso de Concórdia, emancipada em 1934, desmembrando-se do antigo município de Cruzeiro, atual Joaçaba, teve em sua ocupação uma maioria de colonos oriundos do Rio Grande do Sul, de descendência italiana e alemã. Nesta comunidade, as lembranças da intervenção da nacionalização ainda se fazem presentes. Relatos contidos em livros como *A saga dos pioneiros*, de Remi A. Fávero (2004), revelam a presença de um sentimento de repúdio às ações do governo que exigiam a nacionalização; também retratam o grau de importância que a comunidade dedicava à educação, pois nos relatos orais contidos nas obras sobre a história do município os familiares apontam as dificuldades de acesso ao ensino e as ações da própria comunidade para proporcionar ensino aos filhos.

Por sua vez, documentos emitidos pelos inspetores de ensino contêm recomendações explícitas quanto à necessidade e urgência de melhorar a cobrança da língua nacional nas escolas da região. Enquanto programas federais visavam à nacionalização e/ou à homogeneização cultural, como alguns autores preferem, Santa Catarina caminhava na contramão. Ainda que as tentativas governamentais existissem, a nacionalização só teria efeitos mais significativos pós-1937 com o acirramento das políticas federais, aumentando a interferência sobre os estados, mas não na totalidade, pois as regiões interioranas do estado continuaram utilizando as línguas estrangeiras no dia-a-dia.

A Língua Portuguesa tornou-se obrigatória nas escolas do Brasil durante o Governo do Estado Novo (1937-1945), tempo em que os filhos/as de imigrantes italianos e poloneses das localidades investigadas (Linha Batista e Bairro Morro Estevão), mais sofreram, pois em casa a língua falada era a italiana ou a polonesa e na escola a professora ensinava em português (OLIVEIRA COSTA, 2005, p.2).

O governo estadual vinha trabalhando em prol da nacionalização desde fins da Primeira Guerra Mundial. Em 1917, o secretário-geral do Estado, Fúlvio Aducci, tomou como medida de segurança a portaria nº 80 de novembro do mesmo ano, que criava o registro de

“súditos alemães” residentes no estado. Por esta, todo imigrante alemão era obrigado a comparecer a uma delegacia de polícia para efetuar cadastro com informações pessoais que serviriam para a emissão do “Salvo Conduto” pela polícia, o qual deveria ser portado pelo imigrante em todas as circunstâncias. Além disso, ficava proibido que alemães residissem próximo às áreas de segurança ou em lugares que as autoridades considerassem prejudiciais aos interesses nacionais.

A diferença de tratamento entre uma etnia e outra, ou uma região e outra, parece aflorar, visto que a lei citada busca controlar a comunidade alemã em Santa Catarina, não citando outras nacionalidades, o que reforça o fato relatado pelo jornal *A Notícia* em 4 de março de 1934, com a matéria intitulada “Os alemães e Santa Catarina,” apresentado anteriormente. Isso pode estar ligado a fatores como o número de imigrantes alemães ser muito superior ao de outras nacionalidades ou a própria incapacidade da política de nacionalização e das autoridades de combater o perigo de fragmentação do território brasileiro, que ameaçava o sucesso das políticas de nacionalização, principalmente pela organização dos alemães, os quais acreditavam ter construído uma sociedade sólida e orgulhosa de suas origens; por isso, não estavam dispostos a aceitar a nova ordem estabelecida pelas autoridades.

Nesse contexto, as escolas criadas pelos colonos estrangeiros desempenhavam relevante papel de disseminação da cultura européia, ao mesmo tempo em que se constituíam num grave problema para o projeto da nacionalização.

A escola criada pelo colono alemão, aparentemente moldada em uma legislação brasileira, tinha como meta básica, manter os traços culturais da antiga Pátria, pois eram os únicos conhecidos por eles e, porque dentro deles é que se criaram e se fizeram adultos. Os alemães por serem conservadores e orgulhosos do valor de sua Pátria, preferiram sempre o professor que com as mesmas maneiras do além-mar, ministrava um ensino que conservava o espírito de sua terra, inculcados no ânimo de seus filhos brasileiros a grandeza da avó-pátria (MONTEIRO, 1983, p. 27).

No entanto, não se quer dizer que tais escolas tinham o objetivo de combater o programa de nacionalização ou o ideal de formação de um espírito brasileiro. O fator preponderante para essa situação era a falta de escolas públicas e o isolamento em que viviam as colônias estrangeiras, notoriamente as alemãs de Santa Catarina, que foram esquecidas por décadas pelas autoridades nacionais e estaduais. Por isso, constituíram-se sociedades altamente organizadas e solidificadas nos preceitos da cultura da pátria-mãe dos imigrantes.

Mesmo com toda a intenção de combater o ‘perigo alemão’ no estado, Santa Catarina foi palco da organização do Partido Nazista. Segundo Lara Ribas (1943), dos 10.791 alemães residentes no estado, segundo o censo demográfico de 1940, aproximadamente dez mil assinaram a lista de adesão a este partido, em virtude da tática utilizada pelo partido alemão, que fez uso em muitos casos de pressão e ameaças, mas também se apresentou como elemento de resistência germânica ao poder das autoridades constituídas.

Na década de 1930, a organização alemã no Brasil intensificou-se. Lara Ribas (1943) cita a Liga Escolar de Santa Catarina, que teria seus planos organizados no exterior pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, cujas diretrizes deveriam ser executadas por intermédio da Liga Nazista de Professores. Esta liga era composta, até 1937, por 361 escolas, onde as crianças eram educadas de acordo com o programa nazista. Além disso, a Associação de Professores Alemães de Santa Catarina possuía 18 núcleos professorais. Enquanto os governos brasileiro e, mais especificamente, o catarinense debatiam-se para organizar um sistema educacional minimamente aceitável, os imigrantes alemães contavam com o apoio de núcleos professorais e de uma instituição estruturada numa experiência de mais de setenta anos enraizada em território catarinense, em razão do isolamento e do descuido das autoridades constituídas.

Analisando esses dados, dois problemas tornam-se evidentes. O primeiro está na condição de nacionalização⁵, que se deu a partir do governo estadual, buscando organizar legislações capazes de combater o ‘inimigo alemão’, mas não apresentando soluções práticas; por isso, a legislação tornava-se ineficiente. Na contramão vem toda a organização do Partido Socialista dos Trabalhadores Alemães, que adquiriu prestígio independentemente das técnicas utilizadas, mesmo que tenham sido, em muitos casos, a pressão e as ameaças. Nesse contexto, o embate entre o nacional e o local aflorou, pois, enquanto as diretrizes políticas tentavam seguir os rumos das determinações federais, as condições sociais e políticas do estado eram favoráveis às organizações alemães. Essa é uma questão ligada ao setor econômico, bastante dependente dos núcleos de colonização alemã, que já indicavam presença de industrialização, herdada dos processos de industrialização européia, muito mais antigos do que os desenvolvidos pelas incipientes indústrias brasileiras.

⁵ Os ideais de nacionalização e nação aparecem com destaque nesse período. O governo se esforça para construir um sentimento de nação enquanto Estado unificado e organizado em torno de um governo centralizado. Nesse aspecto, a educação torna-se a ferramenta ideal, na qual a língua vernácula objetiva diminuir as influências estrangeiras no território brasileiro. Outro aspecto a considerar está na necessidade de nacionalizar as fronteiras para diminuir os riscos de separação do território nacional.

No decorrer da década de 1930 o problema se acentuou principalmente pelo não-cumprimento das promessas da revolução. Grupos como os integralistas e comunistas passaram a questionar a forma como as políticas eram conduzidas. Em Santa Catarina os primeiros núcleos integralistas foram organizados em Joinville, Blumenau e Itajaí e, a partir de abril de 1934, em Florianópolis, fundado por Othon Gama D'Eça, Antônio Bottini e Carlos Seara. A partir de então, jornais, como o *Flama Verde*, foram publicados com o intuito de divulgar a ação deste grupo.

Os meados da década de 1930 foram marcados pela política anticomunista do governo Vargas. O próprio crescimento da Ação Integralista foi um indicativo dessa política, porém esse grupo combatia os comunistas ferrenhamente, muitas vezes com o apoio clandestino de Vargas. Nesse contexto, a educação também sofreria intervenção federal por meio de decretos e circulares tanto do Ministério da Saúde e Educação quanto do Ministério da Justiça, que procuravam coibir a ação comunista no país, como indica o texto a seguir:

Combate ao comunismo nas escolas públicas - Circular da diretoria do Ensino recomendando respeito às instituições vigentes e apreensão de livro didáticos que propagam ideais extremistas - Aos vinte e um delegados regionais do Ensino, foi enviada, pela Diretoria do Ensino a seguinte circular: Sr. Delegado Regional do Ensino. De ordem do Secretário da Educação, e atendendo á recomendação contida no telegrama circular do ministro da justiça transmitida á Secretaria de Educação com officio do comandante da 2ª Região Militar e executor do estado de guerra no Estado de São Paulo, solicito de V.s. a observância do seguinte: 1) em todas as escolas primárias dessa região escolar; deverão os professores iniciar diariamente suas aulas com preleções curtas, mas incisivas, visando combater as ideais comunistas e despertar nos alunos o respeito ás instituições vigentes; 2) deverão ser apreendidas quaisquer obras de caráter didático, técnico, político, social ou simplesmente literário, existentes nos estabelecimentos de ensino, e que tenham por finalidade, direta ou indiretamente, propagar ideais comunistas ou contrárias á formação de uma mentalidade nacional farta. A tendendo ainda ao referido officio do executor do estado-de-guerra no Estado S. Paulo, peço a V.s. que comunique a esta diretoria, com urgência, as medidas postas em prática nessa região escolar, para o fiel cumprimento das recomendações contidas nesta circular. Atenciosas saudações. (a) A Almeida Junior, diretor do Ensino (Região Serrana, Lages, 1937, p. 1).

As determinações eram diretas, cabendo às autoridades locais a execução das ordens. Aprender livros, proferir discursos todos os dias para inculcar idéias anticomunistas etc. era necessário para criar um ambiente impróprio à proliferação do Partido Comunista. Portanto, mais uma vez a escola era tomada como ferramenta a serviço do Estado.

A partir de 1937, com o rompimento do governo de Getúlio com a Ação Integralista, o advento do Estado Novo e a Constituição outorgada por Vargas, que restabeleceu o Estado

Unitário e reviveu o projeto de nacionalização, a pressão sobre os núcleos de colonização alemã foi intensificada. Nos anos de 1938 e 1939, em Santa Catarina, vários normativos legislando sobre nacionalização foram publicados pelo governo, como o decreto nº 88, de 31 de março de 1938, e o decreto 301, de 24 de fevereiro de 1939, que se constituíram nos pilares da nacionalização, quando o problema atingiu seu ponto máximo:

Foi, sem dúvida, o decreto-lei nº 88 do governo Nereu Ramos a mola propulsora da nova política de nacionalização posta em prática em Santa Catarina, durante o Estado Novo. O legislador atingiu o ponto básico de todo o processo de nacionalização – a escola particular. Já em seu prefácio, o interventor Nereu Ramos justificou a assinatura do novo decreto-lei, apresentando uma série de considerações, demonstrando a necessidade de consolidar e uniformizar as disposições existentes, relativas ao ensino primário privado, bem como de pô-las de acordo com a orientação social e política do Estado Novo (MONTEIRO, 1983, p. 60).

Entretanto, a repressão no estado não se deveu unicamente à legislação baseada no projeto federal de nacionalização. Nesse momento, a política estadual já havia delineado a polarização entre os Ramos e os Konder. A família Ramos, ligada à sociedade tradicional latifundiária de Lages, e os Konder representavam, de certa forma, a nova sociedade formada por imigrantes, alocada principalmente no Vale do Itajaí. A complexidade política e social tornava Santa Catarina um problema nacional, reforçando ainda mais o embate entre as pretensões federais e a realidade social e política do estado. As cidades de colonização estrangeira apresentavam razoável índice de industrialização e prosperidade econômica, porém preocupavam o governo por nelas haver inúmeras escolas alemãs e por não existir número suficiente de escolas brasileiras.

Na década de 1930, as autoridades brasileiras, dispostas a trabalharem pela nacionalização do ensino, vão encontrar na escola particular, uma instituição estruturada numa experiência de mais de setenta anos, que, como tal teria forçosamente de apresentar resistência à nova ordem agora se pretendia implantar (MONTEIRO, 1983, p. 30).

O jogo de poder que se instituiu na política catarinense coloca-se de tal forma que não basta que a imprensa mostre as formas de poder que se engendram, mas exige que sejam sustentadas permanentemente pela produção onipresente de um saber que o garante. Por assim ser, torna-se importante mostrar que não basta inventar novos objetos, mas é preciso mantê-los sempre à luz dos refletores, por meio de discursos ardentes em defesa da nacionalização.

Sendo essa uma necessidade, a imprensa presta grandes serviços ao poder estatal. Assim, encontrei inúmeras matérias sobre a nacionalização, como a que se segue, com o título ‘Problema inquietante: brasileiros que não falam nossa língua’:

Existem aqui atualmente duas escolas particulares, uma católica, dirigida por freiras, com 180 alunos, mais ou menos. Há nela, apenas duas freiras como professoras, sendo que uma fala somente o alemão, sendo reduzidíssimo o número de alunos que falam a nossa língua. A escola protestante é dirigida por um professor de origem alemã, o qual fala mal o nosso idioma e tem uma moça como auxiliar; o número de seus alunos atinge a 120 e em sua maioria, terminado o curso, continuam desconhecendo o português. Tivemos aqui um grupo escolar que, em maio último, foi transferido para Cruz Alta, por falta de freqüência, devido à guerra movida ao menos pelas citadas escolas, principalmente a protestante, pois a criança que não freqüenta quatro anos, não pode receber a comunhão e, como é sabido, o nosso colono não manda o filho à escola mais do que quatro ou cinco anos. É deveras lamentável que brasileiros, nascidos num dos mais prósperos municípios do Rio Grande do Sul, desconheçam sua própria língua. Afim de sanar este mal, torna-se necessária a criação de escolas públicas no meio colonial e com ensino obrigatório (*O Estado*, 1938, p. 2).

A matéria transcrita não trata de questões do estado de Santa Catarina, mas o modo como a imprensa conduz o discurso parece ter o objetivo de construir verdades sobre a temática. O uso da língua vernácula é pré-requisito para qualquer comunidade de colonização, estrangeira ou não; a questão da disputa por alunos entre escola pública e escolas particulares ou étnicas também é evidenciada. A mesma situação foi percebida em comunidades catarinenses; por isso, a divulgação do fato ocorrido no Rio Grande do Sul não é dissociado da realidade local.

A grande contrariedade, revelando resistência, está no fato de existirem leis federais e estaduais coibindo a abertura e, até mesmo, a manutenção de escolas estrangeiras desde a década de 1920, mas persistirem instituições com características e programas estrangeiros em comunidades onde a comunicação em português poderia ser dificultada em razão de a maioria falar apenas a língua alemã. No entanto, parece que tais leis não passavam de amontoados de palavras, pouco consideradas pelos cidadãos catarinenses, o que pode ser entendido de diversas maneiras. Uma delas pode estar na desatenção ou incompetência do Estado, gerada pela própria dependência econômica, profissional e tecnológica em relação aos núcleos de colonização estrangeira, ou por interesses eleitoreiros.

É preciso não esquecer que muitas escolas estrangeiras foram fundadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina por falta de interesse das respectivas administrações em fomentar a cultura do povo. O colono ensina a língua materna a seu filho, muitas vezes, porque não existe o mestre-escola para ministrar sequer noções da língua portuguesa. Há ainda a observar a ausência de fiscalização sobre os estabelecimentos estrangeiros. Além disso, a preocupação de agradar a colônia e de lhe conquistar o voto, favoreceu essa capitulação do patriotismo diante da desnacionalização, sob qualquer pretexto, da escola primária (*O Estado*, 1938, p. 6).

Em atas de inspeção escolar realizadas no município de Concórdia 1939 e 1942, dois aspectos são salutaros: o primeiro contradiz a afirmação citada anteriormente, na medida em que a regularidade das atas, que indica regularidade das visitas de inspetores escolares ao estabelecimento de ensino São José, mostra a atuação da fiscalização, talvez insuficiente, mas existente e praticante; o segundo diz respeito à resistência, pois nas atas de 1939, 1940 e 1941 destaca-se a insistência dos inspetores nas recomendações em torno da necessidade de ampliar as cobranças sobre a fala e escrita correta da língua portuguesa.

Outra hipótese está na proximidade da política de Vargas com o nazi-facismo, que, além do nacionalismo, tinha outros traços em comum, como a centralização do poder, o que explicaria certa passividade das autoridades estaduais até meados da década de 1930, quando o governo federal passou a intervir mais efetivamente nas questões do estado. Outra hipótese reside na condição financeira do Estado, que não favorecia maiores investimentos em educação, o que se constituía na maior ferramenta para a nacionalização, ao mesmo tempo em que era o maior problema, pois era nas escolas estrangeiras que as crianças filhas de imigrantes aprendiam a cultura da pátria de seus pais, ignorando os costumes e práticas nacionais.

Nesse contexto a imprensa contribuía divulgando e fomentando a discussão sobre a urgência da nacionalização:

Fala-se muito em instrução. Há governantes que se querem distinguir pelo desenvolvimento dado ao ensino em suas circunscrições administrativas. Louvável empenho esse, não resta dúvida. Ultimamente se entrou a falar num programa paralelo com aquele relacionado por fortes raízes comuns; - a Nacionalização. Se, a propósito, lançamos mão da pena, não é senão para frisar a necessidade de se prestigiar, sobretudo, o professor localizado nos centros coloniais, prestando-lhe assistência moral e material em graus tão altos, que as populações nos ditos centros vejam neles irrecusáveis testemunhos de que o mestre escola é, de fato, ali, o guardião fiel e sereno dos mais puros sentimentos cívicos (*O Estado*, 1938, p. 6).

O destaque é a condição dos professores das áreas de colonização estrangeira. A base social e cultural dessas comunidades era bem estruturada, de origens remotas, de um período de descaso das autoridades com o tipo de sociedade que se formava nas colônias. A resistência torna-se aparente, inclusive, na forma de tratamento que a comunidade dá aos professores brasileiros, que deveriam cumprir as prerrogativas legais nas escolas dessas comunidades.

Até agora (pelo menos em nosso Estado), se tem olhado mais atentamente para as zonas de colonização germânica e italiana (e, ainda assim, não tanto, como seria de desejar); e tem-se deixado quase inteiramente de lado o que ocorre nas zonas colonizadas por outros elementos. É o que se passa, por exemplo: na Lagoa do Sul, município das Canoinhas, onde elevada é a percentagem de Poloneses. Acreditamos que o governo esteja sinceramente empenhado na solução do problema da nacionalização por isso apontamos fatos concretos às suas cogitações nesse particular; do contrário, silenciáramos. É, se é fato que deseja a cooperação da imprensa, há de receber de bom animo estes comentários. Ali há um professor estadual que tem sofrido cruel campanha, havendo, mesmo, em fevereiro último, um grupo de colonos assaltado a coitada da escola, que é também sua residência, com o criminoso plano de afugentá-lo da localidade, por motivos aparentemente fúteis, extrema gravidade, que precisa de pronta sindicância. Alegam os descontentes que o professor não quer levar os alunos à igreja, afim de estes receberem explicações de catecismo... A verdade é que o professor se recusou a fazê-lo, primeiro, porque não há lei que o obrigue a isso, segundo, porque a doutrina era em polaco e dentro do horário escolar. Tanto bastou para que o crissassem de comunista. Todavia, sabemos que o aludido professor é católico praticante, pendurou, até, em sua sala de aula, um crucifixo, corresponde-se com sua santidade D. Daniel Hosten, bispo de Lages e, a pedido dos pais dos alunos, tem-lhes ministrado, na própria escola, instrução religiosa. Porém, como é intransigente partidário da obra nacionalizadora dos governos federal e estadual, está sendo alvo de terrível trabalho de sapa... (Jornal O Estado, 05 de março de 1938, p. 6).

O texto aponta para duas questões de relevância. A primeira diz respeito à crítica tecida pela imprensa à prioridade das ações governamentais em relação às colônias alemãs e italianas, denunciando haver outras etnias que também formavam colônias que resistiam ao programa de nacionalização. As falas e justificativas para as perseguições dos colonos poloneses ao professor brasileiro podem ser entendidas como um mecanismo de resistência à homogeneização cultural desses grupos. O apelo religioso parece não surtir grande efeito, deixando o professor em melhores condições do que a comunidade polaca.

Apesar do aparente desinteresse e incompetência do governo estadual no sentido de combater a “proliferação” dos “quistos” , a partir de meados da década de 1930 o interventor Nereu Ramos procurou intensificar as campanhas de nacionalização. Uma das reclamações era o fato de as verbas federais serem insuficientes para a demanda do Estado. Em mensagem

à Assembléia Legislativa do Estado em 1936, Nereu Ramos destacou a atuação do Executivo estadual na campanha de nacionalização:

A união continua a subvencionar o ensino estadual nas zonas de maior desenvolvimento da colonização estrangeira. O auxílio que em 1929 era de 536 contos é atualmente de 342. Para lhe fiscalizar a aplicação o governo federal mantém junto as escolas das referidas zonas o inspetor João dos Santos Areão, nomeado em substituição ao saudoso professor Orestes Guimarães, ao qual a instrução pública de Santa Catarina deve serviços que nunca é demais encarecer e recordar. Ao eminente Presidente da República e ao seu digno Ministro da Educação tenho por mais de uma vez levado o meu caloroso apelo no sentido de ser restabelecida a verba antiga. O inspetor federal em relatórios fundamentados há, por seu turno, salientado a necessidade do aumento da subvenção. Apesar da sua redução, o Estado não suprimiu nenhuma das escolas custeadas por ela. Manteve-se todas com prejuízo mesmo de outras zonas que o analfabetismo ainda cancera. Santa Catarina tem sido acusada pelos que desconhecem as coisas do Estado de haver descurado o problema do ensino nas zonas coloniais. Os governos catarinenses, todos eles, com indormida fé patriótica, tem consagrado a esse problema o cuidado e o zelo compatíveis com os nossos recursos financeiros. Considerados estes, talvez nenhum Estado da Federação, em matéria de ensino popular, haja feito o que nosso realizou nestes últimos vinte cinco anos. A União é que nos tem faltado com assistência correspondendo as nossas necessidades e aos próprios imperativos do espírito nacional (SANTA CATARINA, 1936, p. 47).

Além dos investimentos federais, que, segundo o governo estadual, eram insuficientes, o próprio Estado investira na manutenção das escolas subvencionadas. O discurso do governador adquire ares de desabafo, ao citar as acusações de que Santa Catarina não vinha trabalhando nas campanhas de nacionalização como deveria, e, ao mesmo tempo, de defesa, quando o acusa a União de faltar com a assistência correspondente às necessidades catarinenses.

Como ferramenta para o controle das colônias estrangeiras e a efetivação da nacionalização, os projetos estaduais estavam intimamente ligados à fiscalização do ensino, que era uma exigência da imprensa e dos adeptos da nacionalização. Por isso, o governo fazia questão de destacar os progressos efetuados nesse setor:

O aumento para 15 do número de inspetorias escolares assegurou maior eficiência ao serviço de fiscalização do ensino. Daí não só o aumento da matrícula, senão também o da frequência escolar. O respeito a prescrição da Carta de 16 de julho, quanto ao ensino particular que deve ser ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras, tem sido preocupação indormida do governo. Não poucas as dificuldades encontradas. Pois nem todos os que vem viver no Brasil se penetraram do dever de lhe respeitar as leis (SANTA CATARINA, 1937, p.39).

A fiscalização do ensino tinha por objetivo garantir o cumprimento das leis sobre a nacionalização, mas não se limitava a isso. Outro elemento presente era a necessidade de manter as crianças nas escolas. O fato de a fiscalização ampliar o número de matrículas e de frequência demonstra as dificuldades que a educação enfrentava no estado, onde, como já citei, inúmeras crianças em idade escolar não freqüentavam a escola por precisar contribuir nos trabalhos da família. Isso ocorria principalmente nas áreas rurais; assim, a fiscalização procurava coibir a evasão escolar, fazendo valer a lei da obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças com idade entre sete anos e quatorze anos.

Ainda que a fiscalização fosse uma realidade presente em muitas regiões do estado em escolas públicas, o foco da fiscalização sempre foram as escolas privadas e as públicas de regiões de colonização estrangeira:” Os estabelecimentos de ensino privado são rigorosamente fiscalizados pelas inspetorias escolares e os que se lhe consagram ao exercício devem exibir diploma ou prestar exame” (SANTA CATARINA, 1937, p.39).

Mesmo presente em discurso anteriores, isso ocorreu sobretudo após a instituição do Estado Novo no governo federal, o qual significou a centralização do poder e a radicalização das políticas de nacionalização. O governo catarinense empenhou-se em divulgar e executar tais políticas por meio de ações diretas nas escolas estrangeiras. O jornal *O Estado*, de 31 de março de 1938, publicou um longo trecho de ofício enviado ao professor Waldomiro Rodimsdi, presidente da Associação dos Professores das Escolas Polonesas do Brasil, pelo general Meira de Vasconcellos:

Damos, a seguir, os principais trechos do longo ofício enviado pelo general Meira de Vasconcellos ao professor Waldomiro Rodimsdi, presidente da Associação dos Professores das Escolas Polonesas do Brasil, respondendo ao pedido feito para a reabertura das referidas escolas neste Estado, fechadas por ordem do interventor Nereu Ramos “Antes de mais nada, não me compete a providencia solicitada, uma vez que o fechamento foi determinado pelo governo do Estado. Com a franqueza, porém, de Brasileiro, quero-vos declarar que esse ato do governo do Estado recebeu os meus mais efusivos aplauso. Si não fosse o interesse que tenho em orientar a opinião de meus patrícios de quaisquer origens e mesmo dos estrangeiros que querem viver honestamente debaixo da proteção da Pátria Brasileira”, tomaria, unicamente, conhecimento de vossas ponderações, uma vez que não me compete, com já afirmei, resolver o caso. Convencido, porém, do patriotismo com que agiu a Autoridade Civil, tomando a providencia policial, aproveito a oportunidade da resposta que vos dou para vos dizer o seguinte: de acordo com as nossas leis, os filhos de estrangeiros nascidos em nosso país, são brasileiros e como tal devem ser educados á exceção daqueles cujos pais se encontram em nossa terra a serviço oficial de suas Pátrias (*O Estado*, 1938, p. 6).

O general Meira de Vasconcellos declarava, insistentemente, que não era de sua competência a providência de reabrir as escolas polonesas fechadas pelo governo estadual. Exatamente por ter sido um ato deste governo, não do governo federal, transparece a necessidade de justificativa o porquê de sua não-intervenção. O documento, ao mesmo tempo, procura construir a imagem de que os Estados possuíam autonomia suficiente para decidir sobre o rumo de suas políticas públicas de educação. A justificativa, porém, vai muito além, conduzindo o entendimento do leitor à necessidade de defesa do patriotismo. Todo brasileiro ou estrangeiro residente no Brasil, com interesses de permanecer nessas terras e não estando a serviço de sua pátria de origem, tinha por obrigação aderir à nacionalização, dando a entender que as escolas polonesas de Santa Catarina se constituíam num entrave ao projeto nacional de unidade cultural.

O Brasil, como sabemos, sendo um país em formação, não só precisa de braços civilizadores das correntes imigratórias estrangeiras, como acolhe fraternal todos aqueles que honestamente procuram a fertilidade de nosso imenso território, desejando que os mesmos elejam nossa Pátria como sua e exigindo que sua prole lhe seja consagrada. Assim o general Meira de Vasconcellos, terminou o ofício. É preciso que fique bem claro – O estrangeiro que vive honestamente em nosso meio, desenvolvendo suas atividades como agricultor, industrial, comerciante, etc. é um elemento útil e digno de toda a nossa admiração e respeito; - o que insiste, porém, em querer ser cerneador de nossas crianças, é um elemento indesejável e como tal merecedor de nossa repulsa e combate. Os estrangeiros podem-se congregarem para organizarem uma escola particular (*O Estado*, 1938, p. 6).

As últimas palavras da publicação reforçam o caráter patriótico do documento enviado à Associação de Professores Poloneses do Brasil. As falas do general e o próprio pedido de intercessão do presidente da associação, a quem o ofício responde, não fogem do contexto da ampliação dos programas de nacionalização. O que chama a atenção é o fato de tal ofício ter sido amplamente divulgado pela imprensa estadual. Neste caso, o interesse de divulgar um documento destinado a um particular serve para exemplificar a posição e firmar o apoio das autoridades federais aos atos do governo estadual para a nacionalização das colônias de imigrantes. A imprensa, neste momento, serviu de veículo para a propaganda dos atos do Executivo catarinense pela divulgação de aprovação das autoridades federais aos atos deste governo. Em termos de discurso, a construção de um ideário nacionalista ou de nacionalização passa pela aprovação do povo, que lia jornais na época, e pela aprovação das autoridades, construindo uma verdade sobre o que é correto na política educacional do estado e a necessidade de orientação sobre as populações estrangeiras que ocupavam essas terras.

No jornal *O Estado* de 11 de novembro de 1938, com o título ‘Empregar a língua nacional, quer falando, quer escrevendo’, a matéria reproduz texto que circulara no Rio de Janeiro no dia anterior:

Rio, 10 – Durante a entrevista coletiva dada ontem á imprensa pelo presidente Dr. Getulio Vargas, o jornalista Paulo Filho arriscou a pergunta sobre si, ele efetivamente, o governo pensava na nacionalização do clero afim de evitar que certos padres estrangeiros, polacos, búlgaros e alemães, principalmente estes continuassem, no sul do país, a fazer propagandas e infiltrações de doutrinas estrangeiras. O presidente, depois de ouvir com visível interesse e atenção a exposição de Paulo Filho, deu resposta que pode ser assim resumida: - Não posso particularizar. O governo instituído em dez de novembro é, por sua natureza, um governo nacionalista, sob todos os pontos de vista. Ele tende a estabelecer leis que devem dar, em todos os setores, um sentido de predominância nacional. De modo que, dentro desse critério, várias leis e assuntos estão em estudos. Alguns deles ainda deverão ser, mesmo, promulgados neste resto de ano. Está no desejo do governo, nas suas aspirações, que prédicas de igrejas e publicações de imprensa só sejam feitas em língua nacional. Não é propriamente obrigar o clero a nacionalizar-se e as empresas jornalísticas a desaparecer. Eles devem é empregar a língua nacional, quer falando, quer escrevendo (p. 1).

Além da imprensa, a Igreja e outras instituições passaram a ser alvo dos programas de nacionalização do governo federal. A imprensa, como ferramenta para a construção de verdades necessárias ao sucesso da nacionalização, desempenha relevante papel, tanto a privada como a oficial. O mesmo acontece com os periódicos de circulação restrita aos meios pedagógicos, que visavam contribuir para a formação do professor nacionalista desde o discurso até a sua prática docente nas escolas.

A revista *Estudos Educacionais*⁶, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, no seu n 2 do ano I, publicada em novembro de 1941, traz a matéria assinada por Edite Menezes d’Aquino com o título: ‘Causas da Nacionalização da Escola (e acordo com aulas e indicações da cadeira de Pedagogia)’. No texto a autora expõe o entendimento que o próprio curso normal vinha tendo diante de seus alunos e futuros professores.

⁶ A revista *Estudos Educacionais* foi uma publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, criado para ser uma referência na formação de professores. A revista, por sua vez, traz toda uma carga de ideologias voltadas para aquilo que a elite letrada da época acreditava ser o verdadeiro papel da educação. Assim, deve-se considerar de onde a revista esta falando, pois do contrário, não se pode ter uma dimensão mais ampla de como eram pensadas as questões educacionais nos centros de formação de professores e, por conseguinte, como a educação chegava a muitos dos lugares do estado.

Há, um século, mais ou menos, intensificou-se o movimento da imigração européia para o Brasil, e, sendo todos recebidos muito cordialmente, surgiram imigrantes de variadas nacionalidades em todos os recantos do Brasil. A nacionalização em um país de emigrantes não pode ficar em plano secundário. Mas, naquela época, o Estado não se preocupou com tal assunto e, como resultado, o imigrante que não se adaptou ao meio nacional, ficou à parte. Sendo um povo muito unido, o imigrante alemão procurava estabelecer-se nas vizinhanças de seus irmãos, formando verdadeiros quistos que iam aumentando consideravelmente com o decorrer do tempo, tornando-se imensamente prejudiciais à nossa unidade nacional (p. 31).

A preocupação com a unidade nacional tornava-se, pois, mais aparente, visto que os “quistos” significavam a organização dos alemães segundo um modelo cultural que não era o brasileiro. Desde os filhos destes recebiam educação diferenciada, geralmente proferida em língua alemã e sob a orientação dos programas desenvolvidos na Alemanha ou de outra nacionalidade de onde se originaram outras levas de imigrantes.

E, assim, o filho do emigrante alemão, italiano, japonês, etc., verdadeiro brasileiro pelo nascimento, educado nas escolas estrangeiras, escolhidas pelos pais tornava-se um adulto estrangeiro ao nosso sentimento, transmitindo aos seus descendentes o sentimento paterno e não o de sua pátria. E, dessa forma, foi aumentando o número de escolas estrangeiras e de estrangeiros em nosso país, que continuariam, por gerações futuras, a nacionalidade de sua origem, se o brasileiro não procurasse resolver satisfatoriamente tal problema (*Estudos Educacionais*, 1941, p. 31).

Com base em tal visão, a escola passa a ser uma ferramenta incondicional à unidade nacional, servindo de veículo difusor das ideais nacionalistas do governo Vargas. Compreendendo a gravidade do problema e o risco que os núcleos de colonização alemã representavam para a unidade nacional e para os projetos do governo, as tentativas para solucionar o problema começaram a ser estudadas com o intuito de eliminar a ameaça à formação interna de uma cultura homogênea.

Compreendendo que seria a escola o único meio de conseguir a unidade nacional, ele começou a sua reação tomando para si a direção de todas as escolas, fechando as estrangeiras, eliminando professores que não administrassem todas as disciplinas na língua pátria, abrindo no local, escolas brasileiras, dirigidas por professores brasileiros (*Estudos Educacionais*, 1941, p. 32).

O próprio currículo constituía uma forma de nacionalização ao ensinar conteúdos específicos sobre o Brasil, como geografia e história da pátria, ressaltando a importância de se

conhecerem personalidades nacionais e seus feitos heróicos, como mecanismo de compreensão dos sentimentos pátrios que os verdadeiros brasileiros deveriam cultivar.

É nela, pelos ensinamentos da geografia e da história pátria, principalmente, que a criança aprende a amar sua pátria, a orgulhar-se de sua grandeza e da união de seus irmãos, dos fatos da história e de seus heróis. É a escola que une todas as crianças sem distinção de classe o que se não dá em família, onde cada uma incute em seus filhos as idéias de acordo com a classe a que pertence. É a escola ainda que a todas essas crianças incute o mesmo ideal, o mesmo amor à pátria. É ela, portanto, um dos principais fatores da nossa unidade nacional (*Estudos Educacionais*, 1941, p. 32).

Mesmo com a eloqüente exposição da escola como a única capaz de garantir a unidade nacional, a nacionalização passava a ser uma necessidade imediata. A revista *Estudos Educacionais* de junho de 1943, na edição de n. 4 do ano III, continuava enfatizando a preocupação com os núcleos de colonização alemã no sul do Brasil. A matéria “Os ‘quistos’ raciais em Santa Catarina e o problema da assimilação dos elementos de estirpe germânica” conduz ao seguinte questionamento: Como podiam persistir a educação em língua alemã e o próprio enquistamento se o governo federal havia fechado o cerco sobre os núcleos de colonização estrangeira desde 1937 com o advento do Estado Novo, pelo incentivo à escola pública com professores brasileiros, conteúdos específicos e represálias as escolas estrangeiras? A matéria contribui para esta reflexão com o que segue:

O problema da assimilação se apresenta sob dois aspectos diferentes. A resistência do alemão à assimilação filia-se a duas causas: o enquistamento e a propaganda estrangeira. É preciso, portanto, terminar com o enquistamento, e a política atualmente seguida para a colonização, que consiste em dispersar colonos de diversas etnias e misturá-los com os do Nordeste brasileiro, é a mais sábia de todas. Alemão será sempre alemão enquanto houver enquistamento. Logo, é preciso acabar com os quistos, diluir, distribuir. Mas, para os quistos de formação já antiga, esta redistribuição de pessoas é bem difícil. Daí, não haver outra solução possível além da nacionalização do ensino (*Estudos Educacionais*, 1943, p. 31).

A matéria foi escrita com base em entrevista publicada em jornais de São Paulo do professor Roger Bastide, francês radicado no Brasil há seis anos por convite do governo brasileiro para ministrar aulas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, que havia sido fundada há pouco com o objetivo de formar equipes de professores para os cursos secundários. O professor demonstrou profícuo conhecimento sobre as condições da educação

no sul do Brasil e, especialmente, em Santa Catarina, além de ser conhecedor das condições de ocupação deste território por grande contingente de estrangeiros e seus descendentes.

Há em Santa Catarina uma diferenciação muito grande entre as diversas regiões. Poder-se-ia talvez indicar três: a serrana onde residem os pastores, brasileiros em geral; a da ilha e do litoral, onde estão radicados os açorianos e seus descendentes; e uma terceira (Blumenau, Joinville, etc.), onde há grande número de elementos de origem germânica (*Estudos Educacionais*, 1943, p. 30).

Além da diferenciação regional, as colônias alemãs eram antigas e de formação sólida. Os grupos haviam criado mecanismos de resistência enraizados em elementos culturais e econômicos, dificultando a penetração de idéias nacionalistas. Outro problema apontado pelo professor Roger Bastide era a presença de propaganda estrangeira em território catarinense, que seria, segundo ele, um dos motivos da resistência à nacionalização. Como vimos anteriormente, as idéias nazistas estavam presentes nos núcleos coloniais desde a década de 1920 e, pelo indicativo da matéria transcrita, continuavam interferindo na formação cultural da população de imigrantes alemães em Santa Catarina.

Portanto, a nacionalização das escolas apresentava-se como uma necessidade para interromper a dinâmica da proliferação dos ideais alemães em território brasileiro, Porém era necessário ir além da nacionalização do ensino.

Porque é preciso ter em conta um segundo elemento: a propaganda estrangeira. Enquanto o governo alemão puder impunemente propagar seus ideais na população teuta, trabalhar, através do professor, do padre ou do propagandista vindo da mãe-pátria, com o objetivo de opor-se à ação as milidora do meio, haverá um problema alemão. Não basta, pois, lutar contra o enquistamento, nacionalizar simplesmente o ensino, é preciso também lutar contra a implantação de ideologias estrangeiras, desde que estas sejam contrárias à assimilação e, por isso, mantenedoras duma consciência étnica antibrasileira (*Estudos Educacionais*, 1943, p. 31).

A questão da nacionalização do ensino nas áreas de colonização alemãs em Santa Catarina constitui uma problemática bastante contundente. Ainda que não seja o objetivo deste trabalho aprofundar o tema, o apresentado obriga a algumas considerações.

Primeiramente, o problema que as autoridades brasileiras enfrentaram foi a resistência dos colonos alemães às investidas dos projetos de nacionalização, que até a década de 1930 tinham um caráter menos agressivo, pois partiam do princípio de assimilação lenta e gradual de forma a não gerar atritos entre estrangeiros e nacionalistas. Todavia, a partir da

década de 1930, as políticas nacionais e, por conseguinte, as do Estado catarinense tornaram-se mais acirradas, buscando a nacionalização por meio do ensino e pela proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas e em repartições públicas. Mesmo existindo maior empenho das autoridades, a resistência alemã, e também de outras nacionalidades, persistia, ou seja, ainda que diante de legislação específica coibindo as ações alienígenas em território catarinense, muitas crianças iniciavam sua vida escolar sem saber falar uma só palavra em português. Esses movimentos dificultavam ainda mais a ação de professores no processo de aprendizagem e assimilação da cultura brasileira.

Outro aspecto a considerar é o fato de as colônias alemãs em Santa Catarina terem se constituído em relativo isolamento e abandono por parte das autoridades estaduais. Isso possibilitou a formação de uma base sólida na organização social das colônias, que passaram a depender somente de suas próprias ações, direcionando seus programas educacionais a partir da herança e da propaganda oriunda de sua pátria de origem.

Tanto a legislação quanto a imprensa catarinense destacam as ações e a necessidade da nacionalização, defendendo que a escola se constituía na ferramenta mais propícia e fecunda de que o governo dispunha no momento para tratar das colônias mais antigas que existiam no estado. De modo indireto, a legislação e a imprensa revelam a resistência dessas populações à pretensa homogeneização cultural do governo Vargas.

Em síntese, na década de 1930 as autoridades brasileiras e estaduais depararam-se com uma escola particular mais bem estruturada do que a nascente organização do ensino público. Por isso, as regiões de colonização estrangeira apresentaram resistência à nova ordem que se pretendia implantar, pois a estrutura do ensino privado estrangeiro vinha de uma tradição que refletia, em alguma medida, na qualidade da educação, elemento que o Estado catarinense não oferecia em sua plenitude, principalmente nas áreas mais interioranas.

5.2 Educação: o combate ao analfabetismo como chave para o desenvolvimento nacional

Os projetos nacionais e estaduais apontam, em certa medida, em direção aos anseios da imprensa e da população catarinense, e vice-versa, pois nota-se a proximidade do discurso da imprensa e de alguns atos do governo, no entanto não são raras as passagens onde as ações do governo caminham na contramão das reivindicações do povo.

O uso da educação como instrumento de salvação nacional, carrega consigo outro aspecto polêmico e revelador, que é o discurso como ferramenta de convencimento de que a

culpa pela condição de atraso econômico do Brasil em relação às nações européias seria também do analfabeto, não apenas das medidas econômicas e políticas dos governos.

A segunda metade da década de 1910 e a década de 1920 apresentaram movimentos sociais e políticos nunca antes vistos no Brasil. As agitações que resultaram na fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Revolta Tenentista, as greves, a Semana de Arte Moderna, a fundação da Associação Brasileira de Educação, entre outros movimentos, caracterizaram um período de pré-mudanças que culminariam com a Revolução de 1930.

Foi nesse cenário, de agitações políticas e sociais, que as primeiras preocupações com a educação primária adquiriram proporções nacionais. Essas preocupações não lograram grande êxito, no entanto passaram a compor a dinâmica de construção das políticas nacionais, que mais tarde dariam origem a um sistema educacional baseado nos ideais de modernidade e influenciado pelo novo direcionamento da economia nacional, que caminhava para o capitalismo industrial.

É durante a Primeira Guerra Mundial que o governo republicano faz sua primeira intervenção na educação primária, direcionado à formação de um plano nacional de educação, fechando escolas estrangeiras no sul, e, em 1919, começa ajudar, com um crédito financeiro, o ensino primário de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná (DALAROSA, 1998, p. 63).

As políticas nacionais de educação na Primeira República apontam preocupação com o ensino no sul do Brasil, sobretudo por existir na região um grande número de escolas estrangeiras e o ensino público ser insuficiente para a demanda local. O governo federal procura resolver tais problemas através de legislação e subvencionando escolas que cumprissem as determinações federais, porém pouca foi a evolução alcançada durante todo o período da Primeira República. A tônica das mudanças ocorreria nas décadas seguintes, pois só após Revolução de 1930 é que o problema seria atacado com maior ênfase. Então, a preocupação não era mais só legislar, mas, sobretudo, aplicar, orientar e fiscalizar o ensino.

A Era Vargas teve início com a Revolução de 1930, mais precisamente, no mês de outubro. No entanto, os primeiros atos do governo revolucionário e provisório no estado de Santa Catarina incidiram sobre a legislação vigente até então. Por esse motivo, acredito ser necessário observar como a educação vinha sendo conduzida nos últimos anos de governo que antecederam a revolução. Nessa ocasião, o presidente do estado de Santa Catarina era Adolpho Konder. Os atos do Executivo e do Legislativo quanto à educação pública estão baseados em leis das décadas de 1910 e 1920.

Quanto se tratava da expansão do ensino primário e da criação de novas escolas, a lei de referência era o decreto n° 2.049, de 12 de abril de 1927. Por este normativo, além da adoção de critérios como a proporção de uma escola para cada mil habitantes, haveria ainda a necessidade de que a comunidade beneficiada oferecesse casa apropriada e mobiliário para a instalação da escola. Este último critério era bastante considerado, como demonstra o decreto n° 2.298, de 28 de junho de 1929:

O dr. Adolpho Konder, presidente do Estado de Santa Catarina, considerando que a localidade de Morro Grande, no município de Paraty, não há casa para funcionamento da escola, nos termos do Decreto n° 2049 de 12 de abril de 1927.

Decreta:

Art.único. Fica suprimida a escola do Morro Grande, no município de Paraty, revogadas as disposições em contrário (Coleção de Leis, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).

Observa-se que não é considerado o número de crianças em idade escolar, nem mencionada a distância que essas crianças teriam de percorrer até a escola mais próxima. Tratando-se de legislação, a elite política de Santa Catarina considerou apenas os aspectos legais e diretamente ligados aos interesses imediatos do Estado. Em outros decretos os critérios do governo para a criação de novas escolas são reforçados pela necessidade de maior número de educandários em razão do aumento da população, como exemplifica o decreto 2.320, de 3 de setembro de 1929:

O dr. Adolpho Konder, presidente do Estado de Santa Catarina, atendendo a que o município de Lages devido a sua crescente população e ao critério que o Governo do Estado adotou em criar escolas na proporção de uma para mil habitantes, não tem ainda o número de escolas a que faz jus; considerando que há na localidades abaixo mencionada casa e mobiliário na forma da lei:

Decreta:

Art. 1. Fica criada uma escola mista no lugar Vargem Quente, distrito de Serro Negro (Coleção de Leis, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).

Além dos decretos apresentados, a lei n° 1.656, de 8 de outubro de 1929, estabeleceu que o governo daria preferência à criação de escolas nos municípios que oferecessem casa, mobília e uma taxa auxiliar para o Estado. Vejamos:

Art. 1. Na criação de novas escolas o Poder Executivo dará preferência aos municípios que se comprometem a entrar, não só com a mobília e pagar os alugueis dos prédios para as escolas e residência dos professores, como também a auxiliar o Estado com a quota mensal de 60\$000 por escola.

Parágrafo único. Dessas obrigações ficarão isentos os municípios que ainda não atingiram a quota de uma escola por mil habitantes (Coleção de Leis, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).

A lei 1.656 adotou novo critério, limitando a participação do poder público estadual em municípios onde a cota de uma escola para cada mil habitantes tivesse sido alcançada; ainda, aumentou a participação financeira do Município, caracterizando uma precoce municipalização, não da administração da educação, mas, sim, do seu financiamento.

A década de 1920 caracterizou-se pela expansão da oferta e da procura pela instrução pública, impulsionada pelo projeto de modernização da economia e de construção da nacionalidade.

Foi em tal projeto de modernização e de construção da nacionalidade que a educação, pouco a pouco, passou a ser vista como um problema vital, e difundiu-se a idéia de que da solução do problema educacional dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas do país. Proclamava-se que o Brasil vivia uma hora decisiva e estava diante de desafios que exigiam novos padrões de relações sociais; a reforma da sociedade, portanto, colocava-se como tarefa urgentíssima e nela a escolarização teria o papel de instrumento de aceleração histórica (MORAES, 2000, p. 58).

Ao mesmo tempo em que governos passaram a demonstrar maior preocupação com a acessibilidade à educação, também transparece o antagonismo das classes sociais, reforçando o velho dualismo da educação brasileira. Nas regiões interioranas, nas escolas isoladas e ou rurais tinha-se, teoricamente, uma educação voltada para a realidade de seu público, diferenciando-se das escolas urbanas de centros com maior grau de industrialização, onde as algumas escolas ofereciam cursos técnicos. Dessa forma, Estado e Municípios passaram a dividir o ônus investindo escassos recursos e apostando numa melhor estrutura organizacional da educação em Santa Catarina.

O jornal *Avante*⁷ de 3 de abril de 1930, em Ouro Verde, interior do estado, reforçou o caráter da impotência do governo estadual em prover sozinho a educação primária:

⁷ Quando uso o jornal como fonte, procuro apresentar a notícia sem perder de vista a posição de onde este veículo de comunicação está falando, pois acredito que os jornais desse período estão comprometidos com ideais das elites políticas catarinenses, da mesma forma que a maioria dos jornais do país. Certamente, havia jornais de oposição como busco apresentar alguns nessa pesquisa, mas a maioria era comprometida com as elites políticas e intelectuais e, portanto, reproduzia seus ideais.

Os nossos homens públicos muito se tem interessado pela instrução pública, base do nosso progresso, pois já em 1916, em projeto de lei que apresentou ao Congresso Legislativo, o coronel Marcus Konder disse que na impossibilidade em que se achava o Estado de prover sozinho as necessidades do ensino, não tinha outro caminho senão estimular a iniciativa dos municípios nesse sentido de modo a melhorarem o ensino municipal, atualmente quase nulo, em ensino eficiente e proveitoso (*Avante*, 1930, p. 1).

A incapacidade do governo estadual de prover sozinho o ensino primário aparece novamente em 1936, com ares de conquista. Em mensagem do governador Nereu Ramos à Assembléia Legislativa do Estado, a ampliação do ensino por meio das escolas municipais aparece como conquista do governo estadual, que exigira dos Municípios a destinação de parte da arrecadação municipal para fomento e ampliação da educação pública.

Como já acentuei, de 1930 para cá, vale dizer após o triunfo do movimento revolucionário, as administrações municipais deram grande desenvolvimento ao ensino primário. Deve-se esse resultado a providencia tomadas pelos governos do Estado, que lhe mandaram destinar certa percentagem da arrecadação tributária. O número de escolas municipais de 1930 era de 130. Em 1932 elevou-se a 293. Subiu a 433 em 1933. Passou a 522 em 1934, e em 1935 atingiu 564. Municípios haviam, e não dos pequenos, onde não existia sequer uma escola municipal. Atualmente são eles obrigados, por dispositivo constitucional, a aplicar nunca menos de 15% da renda tributária na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (*SANTA CATARINA*, 1936, p. 35).

A coerção da lei estadual obrigou à participação dos Municípios no processo de ampliação do ensino público. O que não se considera na mensagem do governador é a possibilidade de o povo também ter exigido dos governos municipais a oferta do ensino primário público, porém sem poder contar com o sistema estadual, fora obrigado, também por forças locais e regionais, a ofertar ensino público de nível primário.

As escolas rurais sofriam com a falta de professores qualificados e, por vezes, nem mesmo tinham profissionais disponíveis para atuar nelas. Essa situação era comum principalmente pela dificuldade de acesso às localidades mais longínquas, agravada pelo fato de as escolas dedicadas à formação de professores se concentrarem na capital e em algumas outras poucas cidades mais desenvolvidas econômica e politicamente.

Além da falta de professores formados, a baixa frequência escolar assolava as escolas isoladas ou rurais. De fato, não são raros os relatos de escolas com número de matriculados muito superior aos de efetiva frequência. O índice de reprovação também era elevado e a

aprendizagem era baixa em muitos casos. O próprio governo Nereu Ramos já em 1936 admite que as escolas públicas eram assoladas pelo problema da evasão escolar e propunha à Assembléia Legislativa do Estado medidas mais enérgicas para combater este mal:

Como já deixei dito, a matrícula em 1935 ultrapassou de cem mil. Não lhe corresponde, todavia, a frequência. Tornam-se, por isso, necessárias providencias que ponham termo a esse mal. Fiscalização mais severa e penalidades efetivas aos pais que não cumprem o dever de mandar os filhos às escolas (SANTA CATARINA, 1936, p. 42).

Mesmo tendo se passado praticamente meia década e o governo não ser mais o mesmo, o problema ainda persistia, como pode ser percebido na mensagem do governo Nereu Ramos citada, indicando resistência ao modelo proposto ou incapacidade dos governos em cumpri-lo. Ambos estão interligados, pois a resistência ou a incapacidade só são possíveis quando uma delas possibilita a existência da outra.

Outra lei que antecedeu a 1.656 impunha mais alguns obstáculos à criação de novas escolas. O decreto 2.268a, de março de 1929, determinava um raio de 8 km entre uma escola e outra, sob a justificativa da necessidade de melhor difusão do ensino primário pela localização dos estabelecimentos de ensino, que estariam funcionando com poucas matrículas quando não era respeitado esse perímetro.

O dr. Adolpho Konder, presidente do Estado de Santa Catarina, considerando que, a bem da difusão do ensino primário, necessário é que se tenha na maior consideração a localização das escolas;

Considerando que frequentemente se registra a abertura de escolas particulares junto a escolas públicas, ficando estas e aquelas, as mais das vezes, sem matrícula e freqüência regulares e compensadoras.

Decreta:

Art. 1. No raio de 8 quilômetros das escolas públicas, bem como das particulares cujo ensino seja ministrado na língua vernácula, e cujo funcionamento tiver sido autorizado pelo Governo, não poderão ser localizadas outras escolas, sem prévia licença do Secretario do Interior e Justiça.

Art. 2. A permissão a que se refere o artigo precedente só será concedida quando a lotação das escolas existentes não puder conter as crianças, em idade escolar, recenseadas na zona a que se refere o artigo anterior.

Art. 3. As aprovações para professores provisórios caducarão no prazo de seis meses, si não forem aproveitados; as aprovações dos professores particulares caducarão dentre de igual prazo, si os mesmos não abrirem as escolas para as quais tiveram sido aprovados.

Art. 4. Os pedidos da abertura de escolas particulares deverão ser dirigidos ao Secretario do Interior e Justiça acompanhados, dos seguintes documentos: certidão de idade, folha corrida, atestado de vacina, atestado de idoneidade profissional do candidato passado pelo diretor da Instrução, mediante exame procedido na forma do decreto n° 1300, de 14 de novembro de 1919.

Art. 5. Serão fechadas as escolas que se abrirem com infração do presente decreto (Coleção de Leis, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).

Apesar do discurso do governo de melhor organização da educação, no decreto n° 2.268a transparece uma preocupação bastante séria com a freqüência quando escolas particulares eram abertas próximas às públicas. Tal fato pode ser considerado uma forma de resistência ao tipo de educação ofertada pelo Estado ou à própria qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim, a legislação atua como reguladora; logo, novas escolas dependiam da aprovação da Secretaria do Interior e Justiça, tendo, pois, de cumprir todas as determinações do decreto. A escola particular é citada, mas não representa um problema em termos de ideologia ou currículo que adota; a preocupação da legislação está no número de alunos que freqüentam os estabelecimentos. Isso soa como um mecanismo de repressão e imposição da educação pública ou daquela privada, mas que segue as orientações do Estado, sem deixar transparecer a impotência estatal diante do problema do analfabetismo, da baixa freqüência e da evasão escolar que compunham esse cenário.

A lei n° 1656, de 8 de outubro de 1929, citada acima, no art. 4. regulamenta o decreto n° 2.268a:

Art. 4. Na localização das escolas primárias, quer públicas, quer particulares, deve-se atender, sobretudo, a melhor disseminação do ensino, mas não poderá o Governo impedir a criação ou funcionamento de nenhuma escola particular, desde que esta preencha as condições exigidas pelas leis que regulam a nacionalização do ensino (Coleção de Leis, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).

Aqui aparece um embate entre Executivo e Legislativo, pois o decreto 2268a traz a ação direta do Executivo, ao passo que a lei 1.656 foi decretada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo governador. Ainda que não haja uma contraposição direta, notamos que há ares de defesa da escola particular por parte do Legislativo, considerando a necessidade do cumprimento das leis de nacionalização. O fato de a lei 1.656 não poder impedir a criação e o funcionamento de escolas particulares reforça a hipótese de que havia resistência ao modelo educacional proposto pelo governo federal e articulado pelo governo estadual, bem como reforça a questão da falta de qualidade da educação oferecida pelo Estado. A regulamentação aponta para o fato de existir uma preocupação do governo em maquiagem ou amenizar as determinações do governo federal em prol da nacionalização. O governo estadual, conhecendo a realidade das comunidades estrangeiras instaladas em Santa Catarina e não optando por uma política de agressão, conduz as políticas de nacionalização de forma amena, justificando a necessidade de melhor organização do sistema de ensino para melhor aproveitamento de recursos, sem destacar o programa de nacionalização do governo federal, que, aparentemente, também fazia vistas grossas à resistência das colônias e às próprias ações pouco eficientes do Estado.

A apresentação de alguns decretos e leis dos últimos anos do governo que antecedeu a Revolução de 1930 não pretende desqualificar o governo de Adolpho Konder quanto aos projetos para a instrução pública no estado, mas, sim, contextualizar a criação de leis regulamentares no setor da educação com os acontecimentos políticos e sociais da época, tanto em nível nacional quanto no estadual.

O que se percebe é uma grande resistência ao avanço, pois as estruturas arcaicas remanescentes do período colonial ainda se fazem respeitar já no final da Primeira República. Embora ocorressem mudanças internas no setor econômico, o que provocaria mudanças também nas concepções políticas (DALAROSA, 1998, p. 63-64).

Essa aparente resistência do governo em criar escolas está ligada à necessidade de gerir os escassos recursos e organizar melhor o setor educacional, além de atender às

exigências sociais. Ao mesmo tempo, cresciam as preocupações com a nacionalização da educação e o desenvolvimento econômico do estado e do país, pois tanto os governos estaduais quanto o federal não contavam com um sistema integrado de ensino. As velhas estruturas políticas ainda desempenhavam grande influência nas concepções intelectuais; ações federais propunham medidas cautelares e disponibilizavam alguns recursos. Por sua vez, autoridades estaduais aplicavam tais recursos e eram obrigadas a complementá-los, pois somente os subsídios federais não eram suficientes para ampliar e fiscalizar o ensino primário público ou subvencionado.

Recebeu o Estado a importância de 342.000\$000 com a qual a União subvencionou 190 escolas situadas em zonas de colonização estrangeira. Distribuem-se essas escolas pelos seguintes municípios: Itajaí – 29; Blumenau – 14; Indaial – 4; Timbó – 10; Gaspar – 10; São Bento – 8 e Hamônia – 5. Insignificante, quase irrisório é, pois, o auxílio federal para a nacionalização do ensino em Santa Catarina. Confiamos, entretanto, em que o Governo da República atentarão não apelo fundamental que lhe dirigi no sentido do aumento da subvenção (SANTA CATARINA, 1936, p. 43).

Apesar dos esforços governamentais e da existência de legislação regulamentar para a educação, tanto no âmbito nacional quanto no estadual, o que se pode concluir até aqui é que os conflitos ideológicos se fizeram presentes na Primeira República, resultando na criação de leis e metas para mudar o ensino. Contudo, na verdade mudanças significativas somente ocorreram por conta das transformações conjunturais no sistema produtivo impulsionado pela Revolução de 1930, com a superação das velhas estruturas aristocratas rurais herdadas do período imperial por um modelo moderno pressionado pela expansão do capitalismo industrial no mundo, que exigia mudanças também no setor educacional (DALAROSA, 1998).

Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra Mundial e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 1990, p. 45).

A imprensa também contribuía para aumentar a pressão em torno do problema do analfabetismo, como ao divulgar matérias com conteúdos motivadores quanto ao aumento da oferta de instrução primária pública, mas alarmantes quanto à condição em que o Brasil se encontrava diante de outras nações, como exemplifica a reportagem do jornal *A Notícia* de 12 de janeiro de 1930: “A desanalfabetização do Brasil. Cruzada cívica intentada pelo Rotary Club – Os primeiros entusiasmos não serão passageiros?”. A matéria enfatiza a necessidade de investir na alfabetização do Brasil:

E este, aliás, o único meio de pôr cobro ao analfabetismo no Brasil, onde percentagem dos que não sabem nem ao menos assinar os respectivos nomes é profundamente triste e alarmante, deixando-nos em flagrante situação de inferioridade em comparação a muitos dos mais atrasados povos do mundo (p. 4).

A reportagem em foco comenta que os jornais do Rio de Janeiro estariam despendendo elogios à iniciativa do Rotary Club em prol da alfabetização do país. No entanto, o entusiasmo do jornal catarinense não acompanha a mesma dinâmica dos da capital nacional, colocando uma interrogação na própria manchete: “Os primeiros entusiasmos não serão passageiros?”.

A idéia do Rotary Club está encontrando prosélitos despertando entusiasmo. Mas não será, este, apenas, os mórdios dos grandes empreendimentos, que se transformam, logo depois em desalento?
É muito comum, entre nós: nos primeiros momentos surgem os aplausos mais retumbantes, os entusiasmos mais comunicativos, as solidariedades mais comovedoras, ás idéias boas... Depois... depois, vem a derrocada, em fim (1930, p. 4).

O questionamento sobre a possível derrocada dos ideais da Cruzada do Rotary Club do Rio de Janeiro indica a angústia gerada por condições educacionais do estado de Santa Catarina muito inferiores das desejadas. No entanto, o governo rebatia apresentando à Assembléia Legislativa relatórios do crescimento da educação catarinense nas últimas décadas.

Em mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 22 de julho de 1930 pelo general Antonio Vicente Bulcão Vianna, presidente da Assembléia, no exercício do cargo de presidente do Estado de Santa Catarina, foram apresentados números demonstrativos da ampliação do setor educacional no Estado. Segundo o documento, em 1929 estariam

funcionando 1.231 estabelecimentos de ensino, sendo um instituto politécnico, um instituto comercial, dois ginásios, três escolas normais, um curso de letras, 17 escolas complementares, 12 grupos escolares de primeira classe, 13 grupos escolares de segunda classe, uma escola modelo de aplicação, 71 escolas urbanas, 603 escolas isoladas rurais, seis escolas noturnas, 161 escolas municipais, 339 escolas particulares e mais 16 escolas vagas.

Quanto à matrícula e frequência, o ano de 1929 apresentara um acréscimo de 6.425 matriculados e 7.020 na frequência em relação ao ano de 1928, em que houvera 40.361 matriculados e 33.106 frequências. Os números da ampliação do setor também são referenciados em relação a outros anos. A matrícula de 1911 fora de 7.952 crianças; a de 1920, de 26.734, e a de 1929 chegara a 46.786 crianças matriculadas.

Analisando o que vinha acontecendo no Brasil todo com intensidade variada, vemos que o fato de a matrícula ser superior à efetiva frequência aponta para um problema frequente nas escolas: muitas famílias não mantinham seus filhos na escola por necessitarem de mão-de-obra nas lavouras ou pela distância entre a residência e a escola, ou, mesmo, pelo alto índice de reprovação apresentado nas escolas rurais isoladas principalmente nas áreas mais distantes dos centros urbanos.

Os registros realizados pela professora Paula Westphal, que lecionou na escola de Morro Estevão, no interior de Criciúma, entre 1925 e 1939, elucidam melhor essa problemática. Em 1925 eram 45 alunos matriculados no primeiro ano, dos quais 20 reprovaram; em 1926, dos 44 alunos matriculados na mesma série, 16 reprovaram; em 1927, 14 alunos reprovaram do total de 36 matriculados na primeira série; já em 1932, a reprovação apresenta uma considerável diminuição, mas continua alta: dos 51 matriculados reprovaram 15. Outro fato observado nesses registros é a evasão escolar: em 1925, dos 45 alunos matriculados no primeiro ano, apenas oito seguiram para o segundo ano; no ano seguinte, desses oito, apenas três passaram para o terceiro ano. Em 1931 havia 56 alunos matriculados no primeiro ano, dos quais apenas 13 passaram para o segundo ano em 1932 e, destes, oito em 1933 estavam matriculados no terceiro ano. Os índices, portanto, permanecem próximos aos expostos até 1939 (OLIVEIRA COSTA, 2005).

Considerando os números registrados não apenas como locais, mas representando uma realidade comum a outras regiões do estado, a evasão escolar pode estar ligada ao índice de reprovação e aprovação, porém outros fatores contribuíram para ampliar o número de desistentes. A obrigatoriedade do uso da língua portuguesa e a proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas tornaram-se um empecilho, pois grande parte da comunidade de imigrantes fazia uso de língua estrangeira no dia-a-dia e poucos falavam o português. Outro

aspecto a ser considerado é a mão-de-obra infantil utilizada no trabalho agrícola, como citado anteriormente. As crianças compunham uma importante fonte de renda para muitas famílias de baixa renda que não dispunham de recursos para contratar trabalhadores adultos; logo, obrigavam-se a utilizar da força de trabalho da própria família.

Apesar do crescimento no número de matriculados e de certa diminuição nos índices de reprovação e evasão, os jornais continuaram trazendo a preocupação com a educação, ainda que não mencionassem a reprovação ou a evasão em seus textos:

Dentre todos os problemas de capital importância e que mais devem merecer especial atenção dos poderes públicos, está sem dúvida alguma, o do ensino primário. Se analisarmos os traços da evolução humana através de sua formação, encontraremos hoje, países adiantados e povos verdadeiramente cultos, graças às luzes da instrução que receberam, desde pequenos, nas escolas. O Brasil embora caminhando, a passos de gigantes, para a frente, abolindo praxes velhas e imprestáveis, tem necessidade ainda de promover, em larga escala, a instrução de seus filhos, afim de completar a obra engrandecedora que o porvir lhe reserva. Possuindo, presentemente, para mais de quarenta milhões de habitantes, esparsos pelas suas terras fecundíssimas, e com mais de 80% de analfabetos, não poderá ficar de braços cruzados, a espera que a ignorância desapareça por si própria, sem medida alguma para debelar-la. Tem o dever imperioso de procurar dar cabo de semelhante entrave do seu progresso e de seu nome. Para isso se torna necessário criar escolas e mais escolas, aparelhando-as convenientemente. Não basta as que se acham em funcionamento. Outras tantas se fazem mister ainda. Criar escolas é espalhar luzes de bem e de moral. Enquanto perdurar essa cifra enorme de analfabetos, que vive ao léu do tempo, de armas na cintura e cigarros nas orelhas, desconhecendo a moral e a educação, jamais poderemos alcançar o posto de honra no seio das nações cultas. Unamo-nos, pois, para o esplendor do problema educacional em nosso país, combatendo sempre as negras trevas da ignorância, teremos cumprido um dos mais belos ideais, engrandecendo a Pátria em todos os sentidos. A inteligência humana hoje vem suplantando as maiores riquezas, vencendo todos os cabedais e glórias majestosas, impondo-se como a mais valiosa e a mais nobre das fortunas que existir possam por sobre a face da Terra. O saber é farol luminoso da civilização dos povos (SANTA CATARINA, 1930, p. 4).

A reportagem do jornal *Avante* de 20 de fevereiro de 1930, editado em Ouro Verde, interior do estado, reproduz a dinâmica da imprensa em outras regiões, colocando a educação como elemento-chave para a evolução da civilização humana. Nesses termos, o povo analfabeto representava um entrave ao desenvolvimento do país; portanto, a alfabetização deveria ser tomada como emergencial. Essa visão de educação como ferramenta de desenvolvimento trazia consigo elementos como a moral e a propagação do bem. Moraes (2000) destaca:

A construção da nacionalidade, compreendida como a modernização da estrutura social e política do país, mobilizava políticos e intelectuais preocupados com a atualização do Brasil face aos exemplos europeu e americano. Foram diversos os projetos de nacionalização que se estruturaram no período, alguns efetivamente modernizantes, outros mais reacionários. Nesse ideário, a uma só vez reforminista e salvacionista, as possibilidades do processo educacional foram superestimadas de tal forma que na educação – difusão da instrução, sobretudo a elementar – pareciam estar contidas todas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. A educação passou a ser considerada o principal problema nacional, parecendo dela depender a resolução de todos os demais. Conseqüentemente, deslocava-se para a educação a origem de tais problemas, perdendo-se vista, assim, o caminho para uma efetiva análise da realidade nacional (2000, p. 120).

A noção de povo atrasado por falta de instrução carregava algo mais grave do que a própria ignorância: o estigma de ser o povo ignorante o culpado pelo atraso do país. Considerava-se a ignorância reinante a causa de todas as crises entre as populações menos favorecidas. O analfabetismo tornara-se a chaga que feria o orgulho nacional e o analfabeto, o indivíduo responsável pela falta de progresso do país e, conseqüentemente, culpado pela impossibilidade de o Brasil participar da cúpula das nações cultas (PAIVA, 1973).

Nesses termos, o discurso encampado pela imprensa e pelos políticos acabava por constituir sujeitos que apostavam na educação como a única salvação, tanta para a nação quanto para a própria sobrevivência. O jogo de poder determinava, por meios indiretos, a importância do saber, que era, necessariamente, responsável pela noção de progresso e desenvolvimento.

Em publicação do dia 22 de julho de 1931, a dinâmica do texto conserva as mesmas preocupações. Sob o título “Progridir instruindo: uma campanha patriótica” o jornal *A Notícia* reforça o exposto:

Um homem que não sabe ler, só é comparável com um animal, a quem o instinto de salvação impele á procura do trabalho onde com que comprar os seus alimentos. Além de tudo, o analfabeto é infeliz. E uma nação onde esses infelizes predominam em número, é uma pátria infeliz (SANTA CATARINA, 1931, p. 3).

O jornal *Avante*, agora em 3 de março de 1931, publicou em seu editorial a denúncia do fechamento de uma escola localizada em Piedade, estação de Taunay, pelo prefeito da cidade. A denúncia apresenta uma sutileza que não atinge o Poder Executivo do município, mas carrega um discurso voltado à exaltação da educação pública.

Os nossos homens públicos muito se tem interessado pela instrução pública, base do nosso progresso, pois já em 1916, em projeto de lei que apresentou ao Congresso Legislativo, o cel. Marcus Konder disse que na impossibilidade em que se achava o Estado de prover sozinho as necessidades de ensino, não tinha outro caminho senão estimular a iniciativa dos municípios nesse sentido de modo a melhorarem o ensino municipal, atualmente quase nulo, em ensino eficiente e proveitoso. E foi esse o projeto convertido em lei. Por isso não é possível que o dr. Prefeito Municipal tenha ordenado o fechamento da escola de Piedade, sem que tenha em vista algum motivo de melhoramento, mesmo porque é S.S. quem diz em seu relatório do ano de 1925: ‘Não descuidamos da instrução pública e Ouro Verde não pode queixar-se tem inúmeras escolas disseminadas pelo interior (1930, p. 3).

Na edição seguinte, o jornal *Avante* do dia 17 de abril de 1930 publicou uma carta, assinada somente com pseudônimo, que justificava o fechamento da escola citada na reportagem anterior pelo fato de o governo estadual ter firmado promessa para a construção de um prédio para o Grupo Escolar Professora Aura Cidade. Segundo esta carta, o Estado já havia dado ordens para iniciar a construção, sendo o único impedimento a falta da apresentação do orçamento. A discussão, pois, apresenta-se em termos políticos. Mesmo com toda a sutileza com que o jornal apresentou a denúncia, couberam justificativa e declarações sobre o acontecido, com a nítida preocupação de preservar a imagem da administração do município de Ouro Verde.

Não pretendo reconstruir aqui a história política de Ouro Verde, tampouco desvendar a administração municipal, mas apresentar como a educação foi tratada nos diferentes espaços. Assim, as idéias de prosperidade a partir da educação caminham lado a lado, tanto no litoral quanto no interior do estado.

Em reportagem do jornal *A Notícia* de Joinville, de 12 de janeiro de 1930, a idéia é de que povo instruído é povo que prospera, tomando os termos do combate ao analfabetismo e de ferramenta política eleitoral: povo que não sabe ler nem escrever não pode progredir nem pode ter uma noção muito nítida da liberdade e do direito de escolher seus dirigentes, bem como a forma de governo que convém à sua pátria (p. 4).

Nesse texto a preocupação vai além do progresso econômico da nação, chegando aos termos eleitorais, já que analfabetos não podiam votar. Uma das preocupações políticas parece estar voltada para a ampliação do eleitorado. Esse viés eleitoreiro da instrução buscaria ampliar representações e, teoricamente, melhorar a representatividade do povo e de suas localidades diante das decisões do governo. Por outro lado, a reportagem do jornal *A Notícia* de 22 de março de 1930, intitulada “Sem escola: que culpa possuem os filhos?”, relatou um episódio do fechamento de uma escola na comunidade de ilha da Figueira, arredores da atual Florianópolis, por motivos políticos, ou melhor, eleitorais. Teriam alguns agricultores da

região votado em Getúlio Vargas nas eleições presidenciais, motivo por que a escola da comunidade teria sido fechada, com alegação de frequência menor que a prevista em lei para o funcionamento.

Repugnante é a política, quando se ajusta para satisfazer ódios pessoais e paixões partidárias. Repugnante é ainda, quando se socorre da falsidade e da trapaça, para escudar desmandos e justificar violências. O fato, de que vamos nos ocupar abaixo, estamos certos, merecerá sem dúvida toda atenção dos srs. Dr. Adolpho Konder e Ulysses Costa, que, de maneira nenhuma, indossarão semelhante desmando. Existe no lugar denominado Ilha da Figueira, distrito de Bananal, uma escola, com frequência média de 70 alunos, todos filhos de lavradores. Acontece que alguns desses homens votaram no nome do dr. Getúlio Vargas, para presidente da República, e só por isso o chefe de Rio Branco oficiou ao sr. Orestes Guimarães, dizendo ser a frequência da escola inferior a 20 alunos, quando não é essa a verdade. Incontinentemente, foi determinado o fechamento da escola, ficando também a professora a ver navios (SANTA CATARINA, 1930, p. 1).

Observando a indignação que o jornal *A Notícia* apresenta o fato, afloram posições políticas e partidárias, ao mesmo tempo que se coloca a imprensa ao lado da luta pela educação popular. No entanto, o elemento central parece-me ser político, determinando a posição do jornal diante da derrota eleitoral nas eleições presidenciais, mas não diante dos acontecimentos locais, servindo de baluarte na tentativa de formação da opinião pública.

Na mesma reportagem, o relato do fato traz o empenho da comunidade em oferecer educação às gerações mais novas:

São 70 meninos, que ficam á solta, na rua, formando magotes de ignorantes e de viciados, em vez de receberem as lições e a disciplina da escola. Ficam, assim entregues as perversidades, aprendidas em más companhias, abandonados a todos os excessos, tudo porque o pai soube ter opinião própria. Relatou-nos esse fato o sr. Silvano Borges, que, em companhia dos srs. Paulo Thais e Isidoro de Freitas, construíram o prédio, para funcionar a dita escola (1930, p. 2).

A indignação está presente tanto no fato de as crianças ficarem sem escola como no de o prédio que servia de escola ter sido construído por moradores da comunidade especialmente para esse fim. A construção de escolas rurais era praticamente realizada com recursos próprios da comunidade, desde mão-de-obra até o material empregado, o que não ocorreu apenas na comunidade de ilha da Figueira, mas em todo o estado. Já nas cidades, muitas escolas contavam com recursos do Município ou do Estado para sua construção e para o mobiliário.

A frase da citação “São 70 meninos, que ficam à solta, na rua, formando magotes de ignorantes e de viciados, em vez de receberem as lições e a disciplina da escola” revela o caráter disciplinador que a escola trazia imbuído no ideal de educar. Segundo Elias (1994), o disciplinamento constitui o instrumento, por excelência, de disseminação do código civilizado. A condição de não haver uma escola na localidade para estes meninos conduzia-os ao vício e à marginalização, não apenas pela falta de instrução, mas pela falta de disciplinamento pela escola, pois a disciplina instituída não visava apenas à inscrição de marcas sobre os corpos, imediatamente identificáveis, mas à internalização das condutas apropriadas, num processo que torna cada um de nós o guardião de si mesmo e dos outros. A imprensa torna-se sujeito desse processo a partir do momento em que conduz o discurso enfatizando a educação como necessidade para que os indivíduos sejam disciplinados conforme as exigências da sociedade da época. Os textos não seriam na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar, mas revelariam sentidos escondidos, palavras não ditas, as quais orientariam condutas e mentalidades.

A escola, nessa condição, conforme matéria do jornal *A Notícia* de 27 de fevereiro de 1932, intitulada “A Gaserna Escolar”, seria um aparelho de mecanização integral do indivíduo, pois estaria exigindo da infância a passividade, o respeito incondicional aos mestres e às suas idéias ou ordens.

Esta matéria foi uma publicação do Centro de Cultura Filosófica do Paraná, que visava contribuir para a reflexão livre e aprofundada acerca de todos os problemas a partir de uma formação social e política, tendo como destaque na década de 1930 a tentativa de criação de uma Universidade Popular e a realização da Campanha pela Escola Nova no estado paranaense, mediante a realização de conferências e distribuição de boletim divulgando idéias da Escola Nova (PUGLIELLI, 1996). Santa Catarina passou a fazer parte desses ideais principalmente com a participação de João Roberto Moreira, um dos intelectuais catarinenses de maior notoriedade interna e externa, que participou de importantes instituições de pesquisa em educação, como o Inep.

A participação de João Roberto Moreira iniciou-se ainda antes de sua aproximação com o governo catarinense em 1935. A publicação de uma série de reportagens intituladas “A aplicação da Escola Ativa em Santa Catarina”, em maio de 1934, já revelava sua inquietação com os procedimentos educacionais no estado. Em reportagem publicada em 1º de maio desse ano, que abria a série, as convicções sobre o papel da educação revelaram-se claramente:

A sua ação se estende além dos muros escolares. A educação ativa não trata apenas de procurar processos melhores, pelos quais mais eficientemente se ensinam as diferentes disciplinas de que se compõe o curso primário. (...) O que importa sobretudo a escola ativa é o mais amplo desenvolvimento da criança, sob todo e qualquer ponto de vista. Educar a criança para a vida é o que se deve tratar sobretudo (SANTA CATARINA, 1934, p. 02).

A matéria objetivava mostrar um outro caminho para a educação, diferente daquele que fora apresentado em 1932 no texto “A gaserna escolar”. A gaserna, instituição militar, fazia das crianças indivíduos passivos, ao passo que a escola ativa propunha um programa mais amplo, visando envolver escola e família num processo de preparação da criança para a vida em sociedade. Tais discursos compunham objetivos divulgados por todo o país, inspirados em pensadores como Dewey, Decroby e Rousseau.

Não resta dúvida sobre o poder e a importância da educação, pois, através de séculos se tem dito que conforme a educação que se dá a uma criança, poder-se-a saber qual o produto futuro – homem. Conforme pois a educação que a infância de um povo recebe poderemos saber qual o seu futuro (SANTA CATARINA, 1934, p. 2).

Ainda que criticasse o modelo educacional vigente, a Escola Ativa reconhecia a importância da educação para a melhoria das condições sociais e econômicas de um país. O movimento da Escola Nova ganhou terreno em todas as direções durante a primeira metade da década de 1930, contexto em que ocorreu a aproximação de João Roberto Moreira com o governo catarinense, principalmente a partir de 1935.

Em 1935 destaca-se a reforma no ensino catarinense, a chamada de “Reforma Trindade”, pelo decreto nº 713, de 5 de janeiro, feita por Luiz Bezerra da Trindade, então diretor da Instrução Pública do Estado. Nessa reforma, as escolas normais transformaram-se em Instituto de Educação. Um dos resultados mais significativos dessa reforma foram os cursos de formação de professores, que introduziram mais fortemente as chamadas “ciências fontes da educação” nos currículos catarinenses, ampliando os ideais de modernização da educação, seguindo os preceitos da modernização do Estado.

O método indutivo utilizado até então não era mais suficiente para solucionar as problemáticas atuais e necessitava ser substituído por uma outra concepção, a da Escola Ativa, o que exigia uma mudança profunda na estrutura de formação dos professores catarinenses. No limiar da implantação da reforma de 1935, Moreira regressou ao estado catarinense para dirigir o Curso Normal, que se constituía na instituição modelo de formação

de professores em Santa Catarina. As concepções de Moreira contribuíram para ampliar as discussões intelectuais, envolvendo temáticas que buscavam a constituição científica do campo pedagógico e a ampliação do embasamento científico para as políticas educacionais.

O destaque que a imprensa catarinense dava aos artigos de Moreira parecia preparar o terreno para seu regresso, permitindo que suas idéias, e da Escola Ativa, já encontrassem condições para posteriormente servirem aos interesses do Estado. Moreira tornou-se um ativo defensor e divulgador dos esforços do governo do interventor federal Nereu Ramos durante o Estado Novo em Santa Catarina.

Não quero aqui construir uma pesquisa sobre a figura de Moreira, mas apresentar e analisar como a escola ativa foi introduzida na estrutura educacional do estado e como a imprensa participou desse processo. A meu ver, a imprensa apresentou, durante a primeira metade da década de 1930, um discurso de apoio à expansão da instrução e não fechou as portas à divulgação dos ideais escolanovistas de boa parte dos pensadores da educação no Brasil. Esses procuraram ampliar a qualidade da educação, bem como a oferta. No entanto, não se pode negar que a maioria do material divulgado tratou sobre a necessidade de expansão da oferta, com raras menções à qualidade.

A Reforma Trindade de 1935 teve como principal característica a melhoria da qualidade do professorado catarinense. O governador Nereu Ramos reconheceu e divulgou a Reforma em 16 de julho de 1936 na mensagem lida à Assembléia Legislativa do Estado durante a prestação de contas do ano anterior.

O decreto nº 713, de 05 de janeiro de 1935, transformou a Diretoria de Instrução em Departamento de Educação e teve sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas. Pela reforma, que obedeceu a orientação traçada pelo VI Congresso de Educação, realizado em Fortaleza no ano de 1934, ficou incumbido da formação do magistério o Instituto de Educação, que se desdobra em escola normal primária, escola normal 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 curso de três anos corresponde as 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 eficiente a sua missão. A reforma só em alguns anos poderá apresentar resultados. Tenho entretanto para comino, que ela efetuou um salto algum tanto brusco entre o que existia e o que passou a existir dos alunos e professores, não sobrecarregando uns e outros (SANTA CATARINA, 1936, p. 45).

A Reforma Trindade, além de estrutural, reorganizou a administração da educação; também foi pedagógica por destacar a equiparação do ensino destinado à formação de professores nos moldes do que ocorria no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. A mensagem do governador não distinguia o que era estrutural do que era didático-pedagógico, como pode ser percebido no momento em que Nereu Ramos salienta o trabalho do Grupo Escolar Dias Velho, que é a escola de aplicação do Instituto de Educação, pelos esforços em introduzir o método da Escola Ativa. A fusão entre pedagógico e estrutural pode ser entendida com base na nova configuração que o ensino vinha adotando, com a escola passando a adquirir funções que antes não lhe competiam.

Além da reforma estadual, na transplantação de elementos externos oriundos de outras unidades da federação, o governador deixava claro que não havia intenção de proceder a radicalismos; o governo estava agindo sob a tutela do governo federal e, como tal, aguardava as deliberações da União:

Nenhuma modificação lhe quis o governo atual até agora introduzir a espera de que a União trace as diretrizes gerais da educação nacional, fixando-lhe, como o determina a Constituição, o plano compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comum e especializados. O presidente da República convocou para setembro próximo, na Capital da República, uma conferencia de educação com o escopo predeterminado de estudar as bases desse plano, no qual devem colaborar todas as unidade da Federação. O nosso Estado comparecerá a essa reunião com uma delegação chefiada pelo Secretario do Interior e Justiça (SANTA CATARINA, 1936, p. 46).

A citação indica os caminhos que as políticas estaduais para a educação iriam seguir daquele momento em diante. Outro fator que se aproxima do anteriormente citado aparece na mensagem do governador à Assembléia Legislativa do Estado do ano seguinte, quando novamente fez menção aos feitos no Grupo Escolar Dias Velho pela iniciativa de trabalhar com o método da Escola Ativa. O grupo, como frisei anteriormente, servia de local de estágio para os normalistas do Instituto de Educação, que era responsável pelas diretrizes da formação dos futuros professores.

Merecem registro especial o esforço e a dedicação que a direção e o corpo docente do grupo "Dias Velho" vem desenvolvendo por que realiza ele o seu objetivo a introdução, no ensino catarinense, dos métodos da escola ativa. De por com o ensino aos próprios alunos, ministra aulas práticas aos magistrados (SANTA CATARINA, 1937, p. 45).

Na seqüência da mensagem, o destaque se dá ao número de professores que ocupam as escolas estaduais. Grande parte do professorado catarinense ainda era composto por professores provisórios.

Professorado Estadual. O número de professore de 1935 foi de 1340 e no ano findo de 1433, assim distribuídos, quanto a categoria: 535 normalistas, 297 complementaristas e 604 provisórios. Tendo o Conselho Nacional de Educação decidido que o artigo 138 da Constituição da República se aplicava ao magistério estadual, em qualquer de seus graus, instituiu a lei nº 134, de 16 de novembro de 1936, o concurso para o ingresso e reversão ao magistério. A esse concurso, como é de preceito constitucional, somente poderão concorrer os professores titulados, normalistas ou complementaristas. Os que o não forem, somente poderão, doravante, ser aproveitados interinamente (SANTA CATARINA, 1937, p. 45).

Ao mesmo tempo em que o governador propagandeava sobre o quadro de professores, relatava a intervenção federal nas políticas estaduais. O ato deu-se com base na interpretação do Conselho Nacional de Educação sobre o artigo 138 da Constituição da República, que determinava os mecanismos de contratação de professores. Por essa interpretação, a lei federal passou a orientar a necessidade de concurso público apenas para os profissionais habilitados; os não habilitados apenas poderiam exercer o magistério como professores provisórios.

A segunda metade da década de 1930 foi marcada pela divulgação de um número mais significativo de matérias sobre a qualidade da educação. A oferta, ainda que insuficiente, havia sido ampliada significativamente e as condições em que se dava o ensino primário passaram a emergir, pois não bastava mais saber assinar o nome ou balbuciar palavras. Era preciso ir além.

A imprensa valeu-se de publicações de outras regiões do país, o que era uma prática bastante comum na época, na tentativa de apresentar a questão de maneira sucinta. Sob o título de “A campanha contra o analfabetismo”, o jornal *O Estado*, de 12 de março de 1936, destacou a importância da formação do professor para melhorar a qualidade do ensino, usando textos de jornais de Belo Horizonte:

São tão raros os que saem da órbita estreita de seus interesses, para cuidar do bem dos outros e do futuro da pátria, que seria realmente insensato deixar de encará-los com a simpatia que merecem. Entretanto, não consideramos que essa alfabetização apresada e superficial que se proclama ofereça alguma vantagem quer para o indivíduo quer para a coletividade. Com efeito, o problema da educação humana é por demais complexo para ser resolvido tão a vapor. E que a medida preliminar para resolvê-lo consistiria na preparação dos professores para a tarefa e os apóstolos têm descurado inteiramente desse aspecto. Sem professor, não há ensino. Com professores mal preparados, teremos péssimo ensino (SANTA CATARINA, 1936, p. 03).

Ao mesmo tempo que reconhecia o valor das ações de muitos no combate ao analfabetismo, tecia contundente crítica à qualidade do ensino, responsabilizando os professores, que diz serem malformados. Também eram destacadas as necessidades de melhoria das instalações das escolas. A princípio, bastava a comunidade dispor de uma casa e mobília, mais o número de alunos suficientes para que as reivindicações surtiram efeitos junto às autoridades e à sociedade; agora, intelectuais e profissionais passaram a questionar se bastava oferecer apenas uma alfabetização rápida e pouco eficiente.

Em segundo lugar, a instalação material das escolas constitui requisito fundamental para a sua eficiência. Longe vai o tempo em que qualquer espelunca servia para dar aulas. Hoje, depois de atentos estudos sobre a matéria, sob o ponto de vista prático, psicológico, pedagógico e até moral – demanda-se cômodo higienicamente bom e, quando nada sofrível, sendo evidentemente preferível que tenhamos um povo ignorante, mas sadio, a um povo que apenas saiba ler, mas fisicamente imprestável. Em terceiro lugar, uma boa organização pedagógica, uma boa assistência técnica, uma boa fiscalização administrativa. Pois bem, se se ajuntarem todos esses requisitos, teremos boas escolas, mas, para que se faça alguma coisa de prestádio, é imprescindível que os alunos frequentem essas escolas e que saibam aproveitá-las convenientemente. Aproveitá-las convenientemente não será certo aprender apenas a ler e a escrever. Ler e escrever não salvarão o nosso país. Antes disso, diz “Estado de Minas”, há coisas elementares, de que temos necessidade imediata. Saber alimentar-se; saber trabalhar; dormir; saber viver de acordo com os princípios cristãos que constituem os traços característicos de nossa civilização – valem evidentemente mais do que aprender a ler, para não ler, e de aprender a escrever, apenas para garaiujar o nome nas eleições (SANTA CATARINA, 1936, p. 03).

Nesse contexto, a educação absorvia outros elementos, que iam além da alfabetização. A escola adquiria responsabilidades sociais mais amplas do que as atividades pedagógicas do letramento; agora, precisava se preocupar com a saúde, higiene, alimentação, etc. Em certa medida, as escolas atuais herdaram grande parte dessas responsabilidades e absorveram outras tantas. O chefe de Serviços Técnicos da Diretoria do Ensino de São Paulo foi citado pelo jornal *O Estado* de 30 de março de 1936, que transcreveu parte de matéria publicada em São Paulo, com o tema higiene e educação. Maximo de Moura Santos

apresentou-se como um defensor da necessidade do uso das escolas rurais para orientar os agricultores e pescadores a terem uma higiene melhor e, conseqüentemente, diminuir os riscos das doenças.

O grande problema do Brasil está no saneamento do meio rural e na cura do homem da roça e do litoral. Perseguido pela malária e pelo amarelão, o nosso jeca é um indivíduo entregue as suas forças. O médico, oficial ou não, pode curá-lo; essa cura não persistirá, se o jeca não tiver aprendido a se não executar em seu meio os preceitos da higiene. Desde o momento em que o homem da roça fosse um são, outros seriam os seus pontos de vista na vida. E com o prazer da vida as suas energias fariam milagres. Digam-me outro meio de difusão dos preceitos de higiene sem o mestre rural, se houver, pois que só conheço esse meio. Mas é um meio tão poderoso que conduzirá a milagres. O pior, porém, é que os afeitos de uma campanha nesse sentido só seriam remotos e não teriam os fogos de artifício cingidos pela vaidade dos diretores do ensino. É uma campanha que exigirá á esta gente capaz de agir pelo único prazer de, em silêncio e sem perspectivas de lucros, cumprir o seu dever para com a humanidade. E São Paulo, apesar do renome dos diretores de ensino que tem passado após a revolução de 930, apesar de estar a testa do ensino no momento um medico e professor, o problema está sempre no mesmo pé e a escola rural continua a se apenas uma escola de a b c. E São Paulo ainda é o líder em matéria de educação pública, apesar de tudo (SANTA CATARINA, 1936, p. 02).

Primeiramente, a forma de tratamento que o secretário utilizaria em relação ao homem do campo revela aspectos de diferenciação entre as práticas urbanas e rurais. O texto dá a entender que só existiriam problemas de higiene no meio rural, além de tratar o agricultor ou pescador como “jeca”, um sujeito inculto, sem hábitos de higiene, que custaria caro para o país. Em segundo lugar, a escola é mencionada como a única capaz de resolver o problema: seria a escola rural o veículo mais apropriado para a difusão desses ideais.

A crítica do autor não está na escola, como nas matérias citadas anteriormente. O autor critica os secretários de Educação, que, segundo ele, apenas apoiavam projetos nos quais tinham suas imagens difundidas, e a campanha de higienização não era algo que pudesse projetar as autoridades nos meios sociais e políticos. Na mesma matéria, Maximo dos Santos Moura relatava como vinha defendendo tal ideal e o quanto fora posto de lado pelos interesses políticos das autoridades educacionais. Dizia também que até mesmo sua imagem de intelectual sofrera com as adjetivações a ele atribuídas.

Sistematicamente tenho defendido o ponto de vista de que o grande problema do Brasil é o de higiene rural, e que a principal arma de que o poder público dispõe é a escola de roça. Um artigo meu na revista "Educação" da Diretoria do Ensino de São Paulo logrou ser transcrito em uma revista de Portugal. Mas aqui, nos meios em que vivo, este e outros pontos de vistas de técnicos são sempre e, também sistematicamente, postos de lado. Cada novo diretor do ensino traz um novo tema para a sua publicidade. As coisas porem permanecem invariavelmente, na mesma, quando não pioram. E cada novo diretor se julga com a infalibilidade do papa. Durante alguns anos conheço que nos meus círculos fui considerado um cidadão perigoso, por ter a liberdade e o luxo de dizer o que julgo necessário, destruindo de imprensa muitos falsos ídolos e tabus. E isso porque os círculos em que trabalho se habituaram a dizer amem a tudo e a rir de tudo, no íntimo, num cepticismo criado pela observação de muitos anos (SANTA CATARINA, 1936, p. 02).

O texto que segue vai além na questão da participação da escola nas melhorias das condições de higiene do povo brasileiro, ou seja, torna essa ação um ato de patriotismo e de democracia:

As duas vigas mestras que asseguram a estabilidade de quaisquer forma de governo dos povos – são a educação popular e a saúde pública. Especialmente nas democracias o principio é fundamental. Em artigo inserto no Jornal do Comércio, de 03 do corrente, afirma o ilustre publicista brasileiro sr. Mario Pinto Serva: "As nações alcançam ao período imperialista de sua existência quando atingem a plenitude de suas capacidade mental e do vigor físico de sua raça. Quando em pletora de inteligência e de saúde, há fatalmente o período expansionista que é o desbordamento das energias vitais. Eis porque, em síntese, o que há cuidar no Brasil é, fundamentalmente, da saúde e da educação de todos os seus habitantes" (SANTA CATARINA, 1938, p. 01).

A aproximação entre educação e saúde torna-se evidente. O mesmo discurso que outrora era utilizado para enfatizar a necessidade e a importância do ensino primário passa, aqui, a conduzir o ideário do leitor, indicando a necessidade de se utilizar a educação para diminuir os problemas gerados pela falta de higiene da população brasileira. O mais interessante é o fato de o jornal ter sido publicado em pleno Estado Novo, destacando a importância da educação e da saúde para se manter um regime político democrático. O interesse da imprensa estava em divulgar o governo como sendo democrático e todos os caminhos possíveis eram utilizados para justificar a forma de governo implantada a partir de 10 de novembro de 1937 pelo estadista Getúlio Vargas. Na seqüência da matéria é citada uma fala do próprio presidente Vargas sobre a relação existente entre a nacionalização e expansão do "imperialismo brasileiro". O texto mistura educação, saúde e nacionalização, propondo, indiretamente, a proximidade dos três segmentos. Em Santa Catarina, os ideais de democracia e nacionalismo foram difundidos pelo governo estadual de Nereu Ramos.

Sr. Getúlio Vargas, nas suas declarações aos jornalistas, no dia 19 de Fevereiro do corrente ano: ‘O imperialismo brasileiro consiste na expansão demográfica e econômica do próprio território, fazendo a conquista de si mesmo e a integração do Estado, tornando-o de dimensões tão vastas quanto o país’. Um homem encontrou o Sr. Getúlio Vargas, antecipadamente ocupado nessa grande obra do reerguimento nacional, em uma das circunscrições políticas da Democracia Brasileira: foi o Interventor Nereu Ramos. O seu programa político administrativo, posto em execução logo após o advento de seu governo eminentemente democrático e nacionalista, incluía, entre outros sérios objetivos de trabalho, esses dois itens o preocupavam: educação e saúde. O estadista catarinense estava navegando nas águas do Estado Novo e por isso não houve, em Santa Catarina, solução de continuidade entre a ação administrativa do governador eleito pelo sufrágio do colégio eleitoral do seu Estado e a do Interventor escolhido pelo primeiro magistrado da Nação. Dar educação e saúde ao homem é, de fato, dar-lhe liberdade, porque a ignorância e a enfermidade são as duas mais fortes algemas de escravidão voluntária. No Brasil, quando tivermos atingido todos os objetivos do programa de nacionalidades sobre o Estado Novo, estaremos novamente em condições de restaurar a carta constitucional de 24 de fevereiro de 1891, a respeito da qual se afirmava, com toda a razão, ter-se avantajado de um século a realidade brasileira (SANTA CATARINA, 1938, p. 01).

A forma confusa como o autor conduz o texto pode estar ligada à necessidade de camuflar seus verdadeiros ideais de criticar a forma de governo implantada por Vargas no limiar de 1937, ou realmente por acreditar que os feitos do Executivo federal eram necessários para garantir a unidade política do país, já que o Estado Novo era claramente anticomunista e centralizador. Somente no final do texto haveria o retorno às questões da educação e da saúde como sendo um direito que libertaria o povo brasileiro da ignorância e da enfermidade. Essa ignorância e enfermidade foram consideradas algemas que impediam a liberdade e, como consequência, não tornaram possível a democracia.

Em torno da política estadual, Nereu Ramos foi colocado como legítimo representante da democracia, pois havia sido eleito para o cargo de governador do estado e por estar alinhado com as políticas federais do Estado Novo, permanecendo como interventor indicado pelo governo federal até 1945. Nesse contexto, as intervenções federais são bastante claras na condução das políticas educacionais de Santa Catarina. Já no período anterior houve menor pressão e, de certa maneira, maior autonomia na condução das políticas educacionais, demonstrada pelas questões geradas na resistência das colônias estrangeiras a aderirem à língua oficial. Além disso, as leis de nacionalização durante a primeira metade da década de 1930 passaram a receber maior atenção das autoridades estaduais.

Outra reportagem sobre a necessidade de mudança na educação foi publicada no dia 6 de janeiro de 1936, com o título ‘O verbalismo e o realismo na escola primária’, no jornal *O Estado*, tratando sobre o ideal de a educação ser ministrada sob os preceitos do

racionalismo e das ciências naturais, abandonando o empirismo sonhador de sociedade perfeita.

A meu ver e considerando que a missão do professor é orientar a criança, em seus passos pela vida, o ensino deveria ser puramente natural, biológico e real. Deveria basear-se, exclusivamente na realidade das coisas. E ter como objetivo a formação de homens capazes de enfrentar as mais difíceis situações. Tal como é atualmente ministrado, o ensino cria na mentalidade da criança um mundo todo especial, inteiramente empírico. E é muitas vezes, a causa remota de decepções amargas e de revolta íntimas, aparentemente injustificáveis. Por que uma mentalidade formada em bases empíricas, ao cair na realidade, tem fatalmente, que sofrer desilusões. E tem que revoltar-se. Silveira Peixoto (SANTA CATARINA, 1936, p. 05).

A formação do homem capaz de solucionar seus problemas pela aprendizagem da realidade desde sua infância atribuía ao ensino primário a responsabilidade, primeiramente, de mudar os métodos e, depois, de ensinar como resolver problemas na prática. A matéria não esclarece qual seria este ensino puramente natural, biológico e real. Seria o ensino das ciências ou das profissões? O debate ou exposição do ideal natural de ensino vem acompanhado, em outras edições da imprensa catarinense, de matérias esclarecendo a função da Escola de Aprendizes Artífices. Essas matérias, repetidas com quase igual conteúdo, teriam duas finalidades: uma, justificar e divulgar a Escola de Aprendizes Artífices e outra, menos evidente, apresentar uma solução prática para o ensino, que, além de alfabetizar, também ensina uma profissão.

A Escola de Aprendizes Artífices é uma oficina de futuros cidadãos prestantes dos quais muito espera o nosso amado país. Nessa casa, onde a criança encontra ao lado da banca de trabalho um livro, fôrma, ela, operários compenetrados do seu valor de artistas. Escola de trabalho e de civismo, a criança aprende o manejo da ferramenta e cultiva o sentimento de patriotismo solidificado no amor da pátria pelo conhecimento de sua história – o seu passado, os seus homens de valor – espelho onde se mira a grandeza desse gigante – o Brasil. Santuário do trabalho e oficina aprimoradora do caráter, onde as crianças vão se despojando das futilidades do mundo infantil, para erguerem-se, empunhando um malho, uma alavanca, um nível e um livro, para a aurora do Brasil industrial, progressista. Crianças que amanhã formarão a guarda avançada dos demolidores das formas rotineiras do trabalho sem método, sem raciocínio, para implantar o trabalho inteligente. A Escola de Aprendizes Artífices, criada com o fim especial de amparar a pobreza proletária, recolhendo no seu seio todos os que buscam no desejo de colherem conhecimentos precisos para a vida do homem-operário, está talhada para cumprir a mais nobre e elevada missão na sociedade. Dá o livro, coloca nas mãos uma ferramenta e para completar a harmonia bendita da sua missão, fornece o alimento e o pagamento em dinheiro como salário pelo que a criança produz. Como se casam bem tantos benefícios em favor das crianças. O pão para o corpo; a remuneração em dinheiro como prêmio do que produz e o pão do espírito que é o conhecimento de uma arte (SANTA CATARINA, 1937, p. 01).

A Escola de Aprendizes Artífices parece contemplar o que a reportagem anterior exigia do ensino: não só ensinava as letras como também ensinava o valor do trabalho operário e, principalmente, disciplinado. O patriotismo compõe o conjunto de saberes que a escola oferece aos seus alunos, num discurso que busca construir verdades a respeito de fatos. O trabalho, como o ensino, necessitava de mudanças. O trabalhador que conduzia suas tarefas sem o devido conhecimento técnico teria a oportunidade, na escola, de melhorar como profissional, ao mesmo tempo que em recebia formação patriótica. Portanto, o discurso torna o trabalhador sem instrução formal um desatualizado, que não contribui para o desenvolvimento da pátria.

As tabelas a seguir, apresentadas na mensagem do governador à Assembléia Legislativa do Estado, trazem a preocupação do Executivo em demonstrar e reforçar os avanços do ensino secundário no estado. Na Tabela 1 constam os nomes dos estabelecimentos de ensino secundário, a localização e o número de matriculados em 1937.

Tabela 1 – Nome de escolas, localização e número de matrículas

Estabelecimento	Cidade	Matrículas
Ginásio Catarinense	Florianópolis	394
Ginásio Coração de Jesus	Florianópolis	140
Ginásio Santo Antônio	Blumenau	178
Ginásio Diocesano	Lages	73
Ginásio Lagunense	Laguna	160
Ginásio Aurora	Rio Caçador	72
Ginásio Bom Jesus	Joinville	163
Ginásio Barão de Antonina	Mafra	60

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 20.

Os dados deixam clara a concentração de estabelecimentos de ensino secundário em regiões litorâneas e na capital do estado. Os dois ginásios de Florianópolis, o de Joinville e o de Laguna, todos no Litoral, concentram a maioria dos matriculados. Por sua vez, Mafra, Caçador e Lages, cidades do interior do estado, possuem poucos matriculados. Os dados contribuem para localizar mais alguns elementos de distinção entre o interior e o Litoral catarinenses em termos de oferta de ensino.

Além da concentração econômica, em parte oriunda dos processos de ocupação mais antigos, o Litoral concentrava as preocupações do governo, e a educação passava a ser o termômetro dessa concentração.

As escolas normais secundárias públicas mantidas pelo Estado localizavam-se em Florianópolis e outra em Lages. Mesmo tendo equiparação em número de estabelecimentos, cabe salientar que a cidade de Lages era o reduto da família Ramos, portanto já fazia parte do cenário político catarinense há muito tempo. Mesmo assim, o número de matriculados é bem inferior aos apresentados em Florianópolis.

Tabela 2 – Localização das escolas normais estaduais, matrícula e frequência.

Localização das Escolas Normais Estaduais	Matrícula		Frequência	
	1935	1936	1935	1936
Florianópolis	182	172	169	165
Lages	58	43	50	38
Total	240	215	219	203

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 21.

O total de alunos matriculados em cursos das escolas normais estaduais sofreu um decréscimo considerável de 1935 para 1936, tanto no interior do estado quanto na capital. A mensagem do governador à Assembléia Legislativa do Estado não identifica uma causa que

indicasse os motivos da redução. O pronunciamento do governador apenas apresenta os dados como uma conquista para a população do estado, frisando a existência de duas escolas normais estaduais e mais quatro escolas normais particulares distribuídas pela capital e interior do estado.

Tabela 3 – Escola normais particulares, localização, matrícula e frequência

Nome das Escolas Normais particulares	Cidade	Matrícula		Frequência	
		1935	1936	1935	1936
Colégio Sagrado Coração de Jesus	Florianópolis	125	110	116	114
Colégio Sagrado Coração de Jesus	Canoinhas	12	23	11	22
Colégio Aurora	Caçador	25	19	24	19
Colégio Santo Anjos	Porto União	81	58	78	56
Total	-----	243	219	229	211

Fonte: (SANTA CATARINA, 1937, p. 22).

Mesmo nas escolas normais particulares a concentração de alunos estava no Litoral do estado. O Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Florianópolis, possuía mais de 50% dos alunos de toda a rede particular das escolas normais; Canoinhas, Caçador e Porto União tinham uma soma inferior a cem alunos nestas escolas. A diferença de tratamento entre interior e Litoral refletia-se nas condições do ensino primário, pois dificilmente professores formados na capital se dispunham a trabalhar no interior do estado, em escolas isoladas da área rural, acentuando ainda mais essa diferença entre a educação do Litoral ou capital e a do interior.

No entanto, as questões da alfabetização e do ensino primário continuavam sendo destaque, no cenário educacional do estado. Em mensagem à Assembléia Legislativa Estadual de 16 de julho de 1937, o governo, com destaque, reforçava a evolução do ensino pela apresentação de números comparando 1935 e 1936. A Tabela 10 foi elaborada com base no relatado na mensagem citada. Nas palavras do governador Nereu Ramos: “O nosso aparelho escolar continua a ampliar-se, posto não ainda na medida das nossas necessidades. Dispenderam-se no ano passado 24,3 % da receita orçamentária com o ensino público” (SANTA CATARINA, 1937, p. 46).

A tabela abaixo evidencia o esforço catarinense no desenvolvimento da educação popular, a partir da visão do Executivo estadual.

Tabela 4 – Número de matrículas e frequência em 1935 e 1936

	Escolas		Matrículas		Frequência	
	1935	1936	1935	1936	1935	1936
Estabelecimentos						
Escolas isoladas estaduais	818	866	45.621	50.814	33.937	36.760
Escolas isoladas municipais	564	611	23.164	26.038	17.369	19.018
Escolas particulares e subvencionadas	610	636	25.200	26.335	20.824	20.823
Grupos escolares	49	55	13.036	15.273	9.889	11.139
Escolas normais primárias	41	46	1.770	2.127	1.420	1.730
Total	2.082	2.214	108.811	120.557	83.459	89.470

Fonte: SANTA CATARINA, 1936, p. 46.

Nas palavras do próprio governador de Santa Catarina:

As escolas isoladas estaduais foram aumentadas de 48; as municipais de 47; as particulares e subvencionadas de 26; os grupos de 6 e as escolas normais primárias de 5. as unidades escolares tiveram, portanto, o aumento de 132 e a matrícula de 11.776. Esses algarismos nos colocam entre os Estados que mais e melhor cuidam do problema educacional (SANTA CATARINA, 1937, p. 46).

Os números indicam um aumento de matrículas e de frequência, mas continuam apresentando um acentuado déficit entre matrículas e o efetivo de alunos que freqüentaram o ano letivo. A diferença entre matriculados em 1936 chega próximo ao número alarmante de trinta mil alunos que efetuaram a matrícula, mas não freqüentaram as aulas. Este fato colocava o governo diante do problema da evasão, que caracteriza a impotência da administração estadual em garantir o cumprimento da lei, mesmo tendo ampliado o sistema de fiscalização.

A segunda metade da década de 1930 foi marcada por duas situações de maior relevância: o nacionalismo e a ampliação do grau de importância do ensino secundário. Os ginásios particulares haviam se multiplicado pelo Estado e as cobranças para ampliação da oferta de ensino secundário público também vinham crescendo. A noção de que apenas alfabetizar não bastava tomava conta de amplos setores da sociedade catarinense, que discutiam o assunto enfatizando a necessidade de uma formação mais completa. A imprensa divulgava tais idéias reforçando a necessidade do progresso para a nação brasileira.

Em virtude desses fundamentos, assiste ao povo o direito de ser instruído não somente nos rendimentos escolares, mais a inda naquelas disciplinas que lhe dão um desenvolvimento mais eficiente, tornando-o apto a desempenhar outras funções mais elevadas, de onde se originam o progresso e a civilização da humanidade. Está, pois, o Estado, na obrigação de conceder ensino secundário à mocidade, reservando para tal fim os recursos indispensáveis de sua economia. Parece todavia que tem faltado a Santa Catarina uma superior compreensão sobre tão relevante serviço público mormente na atualidade, quando por toda a parte as populações se vêem manifestando numa demonstração de interesse pela educação secundária, concorrendo mesmo com as suas próprias economias para a criação de estabelecimentos de ordem. Nestas condições se constituíram esses ginásios particulares que surgiram por todo o Estado, substituindo assim os oficiais que deveriam existir (SANTA CATARINA, 1938, p. 1).

A forma do discurso muito se parece com as utilizadas durante a primeira metade da década de 1930, que enfatizavam a necessidade de ampliação da oferta do ensino primário público. Se analisado em separado o discurso, poderíamos concluir que o problema do analfabetismo estava revolvido e que, agora, a maior necessidade era ampliar o ensino secundário. Contudo, a realidade do ensino no estado estava longe de ser perfeita, pois muitos municípios ainda não tinham escolas primárias suficientes; outros tantos, apesar de terem escolas, não contavam com professores formados. Um dos motivos para a pouca oferta do ensino secundário estava ligado ao montante de recursos disponibilizados pelo governo para esse segmento da educação. A continuação da matéria acima revela alguns aspectos dessa problemática:

Na capital o Ginásio Catarinense obteve uma subvenção, ainda que pequena. Para os demais ginásios a verba é diminuta, tanto mais se considerarmos que Estado bem poderia manter dois estabelecimentos oficiais desse gênero, com os quais gastaria nunca menos de uns 400 contos de reis, unicamente na manutenção. Ora presentemente, aproveitando-se da iniciativa particular, não dispense uma centena de contos em auxiliar aos mesmos. Está, aí, portanto, em ligeiras considerações, a situação sobre a qual nos propuzemos uma análise, visando demonstrar a necessidade de ser pelo menos duplicada a verba destinada aos tais estabelecimentos, que estão concorrendo para elevar o conceito em que é tido a instrução pública em Santa Catarina – Venceslau Muniz (SANTA CATARINA, 1938, p. 01).

A matéria permite o entendimento de que Santa Catarina possuía apenas um ginásio estadual, localizado na capital do estado; os demais recebiam subvenções paupérrimas. A crítica busca forçar a opinião pública a exigir do governo do estado maior oferta e maiores recursos para essa modalidade. Outro fator a ser considerado são as influências do desenvolvimento industrial brasileiro, que, desde o início de sua implantação, sempre buscou

conduzir governantes, intelectuais e o trabalhador a valorizar a educação como sendo a única forma de salvação da nação e de seu povo.

Além dessa mudança de foco ou ampliação em relação ao ensino primário, que ainda constituía um problema bastante amplo, e ao ensino secundário, outras temáticas adquiriram importância no cenário educacional catarinense. Tais temáticas constituíam questões relativas aos processos pedagógicos, porém parecem-me de extrema importância para o entendimento das relações de expansão do ensino catarinense, pois já havia ocorrido certa ampliação na oferta do ensino primário e ainda não havia sido superada a situação de relativo atraso em relação a outros países, principalmente europeus e norte-americanos. Assim, o discurso de que a alfabetização era o único e eficaz caminho para a superação da maioria dos problemas brasileiros não tinha se revelado totalmente verdadeiro. Por isso, a ampliação do foco de discussão pode ser uma forma, talvez inconsciente, de continuar afirmando a importância da educação, ao mesmo tempo que se justifica o fracasso econômico e social que a política brasileira vivenciava.

O próprio ideal de modernidade está presente em inúmeras situações, como vimos anteriormente, nas questões de ampliação de oferta de ensino primário e na própria necessidade de oferecer ensino secundário como ferramenta para modernização. As questões curriculares também compõem este cenário, como na matéria do jornal *O Estado* de 30 de março de 1938, com o título “Nas escolas modernas”:⁸

Nas escolas modernas existe o louvável empenho de ensinar as crianças noções gerais de higiene. As meninas maiores aprendem, em cursos especiais, higiene do lar e sobretudo puericultura, afim de melhor se conduzirem quando mães. Também entre nós esta educação vem sendo iniciada. Muitas mães guiam inteligentemente o trato dos filhos, porque receberam estas importantíssimas instruções nas escolas que freqüentaram. Graças a educação higiênica das mães, aos esforços da assistência pública e ao inestimável concurso da classe médica, a situação da infância tem melhorado sensivelmente em todo o país. A educação sanitária das mães deve, entretanto, difundir-se nas classes menos favorecidas, por meio de publicações bem claras e compreensíveis, e de palestras feitas por enfermeiras visitadoras (SANTA CATARINA, 1938, p. 4).

Os ideais de modernidade econômica e social conjugam-se com as necessidades de uma sociedade sadia e disciplinada. A escola, que desde o início do processo de industrialização e nacionalização do Brasil havia tido papel estratégico por possibilitar que

⁸ O mesmo texto aparece na edição de 31 de janeiro de 1938, com pequenas alterações e outro título (“Para a formação das novas gerações”).

um grande número de jovens fosse atingido pelas políticas do Estado, agora também tinha o dever de disciplinar os corpos, levando os conhecimentos de higiene para além das classes escolares, até as casas e familiares dos alunos. Nesse contexto, aquilo que, aparentemente, é questão de fundo estritamente curricular ou de processos pedagógicos acaba adquirindo uma dinâmica de ampliação das políticas públicas sobre a população mais carente, utilizando-se de mecanismos já existentes, como a escola.

Enquanto os nichos intelectuais da capital apresentavam preocupações variadas em relação às necessidades do ensino no estado, mas focavam atenções em questões da nacionalização e de currículos mais eficientes, ainda que não ignorassem a necessidade de ampliar e melhorar o ensino primário, o interior do estado apresentava questões relativas à precariedade do ensino, sem a mínima preocupação com currículo ou outros níveis de ensino que não fosse o primário.

O jornal *A Voz de Chapecó*, publicado na cidade de Chapecó, oeste de Santa Catarina, que nas décadas de 1930 e 1940 já compunha parte importante do cenário econômico do interior do estado, fazia constantes denúncias e apelos às autoridades municipais e estaduais para a melhoria do ensino na cidade e região. O jornal publicava semanalmente uma coluna sob o título “Escolas” ou “Instrução Pública”, destinada a criticar as condições do ensino no município e região, ao mesmo tempo em que buscava justificar a necessidade do ensino para a modernização da economia e sociedade brasileiras. O discurso do jornal *A Voz de Chapecó* parecia traduzir, anos mais tarde, as ânsias que a imprensa catarinense do Litoral tinha revelado ainda em finais da década de 1920 e primeira metade da década de 1930.

Continua a situação deplorável a que se viram reduzidas as escolas públicas desta cidade. Desde o início do ano escolar se verificava a falta de professores. Para quase cento e cinquenta crianças houve apenas duas professoras. Mais tarde, quando foi nomeado o cidadão Helio Allet, uma das professoras foi licenciada, e quando esta reassumiu as suas funções, aquele requereu licença, mas foi exonerado. Resultado: há aulas apenas para os alunos do 1º e 2º ano, estando os do 3º ano sem escola, perdendo o ano que vai passando. Em compensação o prédio para funcionamento das escolas está com os reparos quase concluídos. Antes do fim do corrente mês deve ficar pronta a pintura externa. Já é alguma coisa (SANTA CATARINA, 1939, p. 01).

Além do atraso educacional que o interior do estado apresentava, explicável até mesmo pela condição tardia de sua colonização, aqui se revelam fortes indícios da relação interior-Litoral. Como já comentado em momentos anteriores, as políticas nacionais e

estaduais não atingiam o estado como um todo. Em comunidades de colonização estrangeira, os entraves se davam por conta da organização destas, que resistiam à interferência externa. Em áreas interioranas, a distância, a dificuldade de comunicação e outros tantos fatores podiam ser responsáveis pelo descaso das autoridades, como a imprensa local acusava:

Os assuntos de instrução, pelo menos o relativo ao ensino aos analfabetos, são daqueles que quanto mais se escreve mais há que explicar. Nesse como em tantos outros ramos da administração, o nosso município sempre foi encarado com desinteresse por parte dos governos. Não há em nossas palavras espírito de oposição sistemática ou de crítica apaixonada e tendenciosa. Nossa ação é construtiva e bem intencionada, desejamos ser úteis a Chapecó e por isso as nossas expressões podem ter esta aparência de rude, mas a sua utilidade é atrair a atenção dos responsáveis para que façam por Chapecó aquilo que tem sido feito em prol do progresso da instrução em outras zonas do Estado (SANTA CATARINA, 1939, p. 01).

As tensões entre Litoral, ou capital, e interior do estado ficam explícitas ainda que a matéria não revele quais as regiões obtiveram maiores investimentos por parte do governo estadual. Enquanto os feitos governamentais se distinguem entre regiões do estado, o discurso parece ser o mesmo. O período conhecido como Estado Novo teve como carro-chefe das políticas de educação nacional a nacionalização, e as justificativas para a necessidade de melhorias no ensino em Chapecó se utilizam das prerrogativas das campanhas de nacionalização do governo federal, como inúmeras outras regiões o fizeram.

Fomos informados agora que, na semana que findou as duas professoras públicas estaduais, da povoação de Palmitos, abandonaram as escolas e se retiraram para esta cidade. É o caso de perguntar: Em que terra, em que tempo estamos? Palmitos é uma povoação importante, no distrito de Passarinhos, neste município. É de população teuta, havendo crianças que não falam nem entendem a língua brasileira (SANTA CATARINA, 1939, p. 04).

A necessidade de instruir a população está no fato de esses indivíduos não saberem falar e não entenderem a língua portuguesa. Mesmo existindo o discurso concomitante de que a instrução é o único caminho capaz de mudar a realidade do país em termos econômicos e sociais, a segunda metade da década de 1930 caracterizou-se pelo discurso da nacionalização como ferramenta patriótica, ética e moral, de forma que o civismo poderia construir uma sociedade melhor e uma economia forte.

De maneira bastante explícita, a imprensa chapecoense esforçava-se para não assumir posições políticas, mas deixava transparecer sua indignação com as políticas públicas para o ensino. A falta de professores é apresentada como um dos problemas que, somado à precária estrutura física das escolas, compunha o cenário educacional da região Oeste de Santa Catarina nesse período e que também caracteriza outras tantas regiões do estado. A matéria que segue foi publicada em 4 de junho de 1939 pelo já citado jornal *A Voz de Chapecó*.

São de justo reconhecer que o Sr. Inspetor escolar Dr. Antonio Lucio tem feito o que está ao seu alcance para melhorar a situação lamentável das escolas chapecoenses. Mas parece que sua ação é limitada e por isso há muitas providências de imperiosa necessidade, que ainda estão esperando oportunidade ou outro motivo, para serem tomadas, e as crianças continuam a ser prejudicadas. Os fatos falam mais alto de que as nossas toscas palavras. Estamos quase ao fim do primeiro semestre do corrente ano e as escolas públicas ainda não entraram em seu funcionamento regular. O prédio, que se conseguiu obter, para funcionamento das escolas reunidas nesta cidade, é inadequadíssimo. É de madeira, não pintado internamente e não tem vidraças. Precisarão dizer mais? Apenas um professor e uma professora tem que lecionar para cento e quarenta crianças, em diversos graus de adequamento, a começar pelos analfabetos. Resultado dessa situação é que os aludidos professores, dando manifestações do seu esforço ao cumprimento do dever tem de dividir o grande número de alunos e alunas, em dois turnos, cabendo aos escolares apenas duas horas de estudos por dia. Bastam estas ligeiras notas para as nossas altas autoridade do Estado verem que se impõe alguma medida urgente afim de melhorar o ensino em Chapecó (SANTA CATARINA, 1939, p. 01).

A estrutura física e a falta de professores são tomados como problemas aparentes que dispensam maiores comentários, porém o texto reforça a necessidade de que as autoridades estaduais atuassem com maior vigor na região. Não bastava um inspetor, que pouco pode fazer para melhorar as condições do ensino; eram urgentes providências políticas e econômicas que garantissem tais melhorias. O governo estadual é apresentado como o responsável por essa condição deplorável e, como tal, deveria agir em prol da comunidade chapecoense. Este discurso inflamado, que tenta se camuflar na imparcialidade, é riquíssimo para a análise das diferenças entre os discursos políticos da capital e os efeitos práticos das políticas de educação no interior do estado, pois inúmeras outras localidades do estado tinham muito em comum com a descrita pelo jornal *A Voz de Chapecó*.

Outro aspecto interessante no discurso da imprensa local é a constante preocupação em não gerar confrontos diretos com a administração municipal. Mesmo criticando as condições do ensino no município, parece-me que as cobranças ficaram mais em nível estadual do que no municipal, pelo fato de a responsabilidade pela estrutura física ser do

município. Então, quando feitas reivindicações e atendidas, a imprensa logo se preocupava em justificar suas cobranças e reconhecia o trabalho das autoridades locais.

Antes de mais nada, devemos consignar que a Prefeitura Municipal, achando justas as reclamações que fizemos no mês de maio, mandou calar interna e externamente e envidraçar, a casa onde funcionam as duas escolas estaduais desta cidade, conforme noticiamos na edição última. Alguma coisa já foi feita, e com isto nos congratulamos com a população escolar, embora muito haja ainda a se realizar (SANTA CATARINA, 1939, p. 04).

O maior problema encontrava-se na falta de professores capacitados e dispostos a enfrentar a realidade do interior do estado. Aqueles que se formavam no litoral raramente de dispunham a trabalhar em locais tão distantes. Se não bastassem as condições precárias que o Estado oferecia, a política de contratação de professores substitutos ou temporários era desfavorável à permanência desses profissionais nas escolas.

Um ótimo professor, que lá esteve no ano próximo passado, o Sr. Spalding em dezembro, após ter trabalhado durante o ano escolar, tendo tido oitenta alunos matriculados, foi exonerado, para não receber vencimentos no período das férias. Idéia estapafúrdia como essa até na Abissima provocaria repulsa. Resultado: o Sr. Spalding procurou outro meio de vida, que próprio Governo do Estado lhe proporcionou (SANTA CATARINA, 1939, p. 04).

O professor contratado recebia salários durante o ano letivo de efetivo trabalho sem gozar o direito de férias, o que forçava os profissionais a buscarem outras formas de sobrevivência durante o período de recesso escolar. Em muitos casos, mesmo, eles trocavam definitivamente de profissão, optando por empregos que lhes oferecessem maior segurança e estabilidade.

Ao começar o corrente ano escolar, Palmitos estava sem escola. Afinal apareceram as duas professoras, que quase as vésperas das férias dão por terminadas as suas funções. Escrevemos – vésperas das férias, mas recordamo-nos que para o professorado interino Santa Catarinense essa palavra – férias – não tem significação. O golpe da exoneração funciona automaticamente (SANTA CATARINA, 1939, p. 04).

A existência de prédio, que era uma exigência do governo estadual desde a década de 1910 para autorizar o funcionamento de uma escola, não se constituía mais em condição

única, pois na maioria das escolas apresentavam-se problemas como a falta de professores. Mesmo após a Reforma Trindade de 1935, na qual o foco das políticas foi a formação de professores, ampliando o número de escolas normais, o problema não se resolveu. Essas escolas se concentravam em grandes centros ou na capital do estado, ficando o interior com os poucos corajosos que ali se aventuraram ou aqueles que não tinham formação para o magistério.

As cobranças às autoridades davam-se, então, com o argumento da necessidade de oferecer uma educação em língua nacional, seguindo os projetos federais e estaduais para a nacionalização. Era comum destacar a precariedade das escolas públicas e, logo em seguida, citar a origem da população que colonizara a região, indicando a justificativa da necessidade da educação como ferramenta para garantir a unidade cultural e, talvez, política do Brasil.

A instrução pública primária neste município está em situação por demais deplorável. São Carlos, Palmitos, Mondai, Itapiranga e tantas outras povoações, são núcleos importantes de população de origem estrangeira, são brasileiros em quase sua totalidade, mas em grande parte não fala e não entende a língua brasileira. Em diverso desses lugares há escolas, com professores nomeados pelo Estado, os quais, entretanto há tempos atrás, eram subvencionados por associações estrangeiras. Fiscalização presentemente não há. A região escolar é muito grande e ao inspetor é impossível visitar as escolas que lhe estão subordinadas. O Departamento do Ensino, ou seja lá quem for, precisa tomar alguma providência, eficaz ou criar uma inspetoria escolar, exclusivamente em Chapecó, ou transferir sede da atual Inspetoria para esta cidade, ou então confessemos que o assunto da instrução primária, da nacionalização, com quanto importantíssimos, não nos merece a mínima importância, e deixemos de tapeações. Do jeito que vai não está certo contraio, está errado, erradíssimo, não deve continuar (SANTA CATARINA, 1939, p. 04).

Também mereceu destaque no jornal *A Voz de Chapecó* o reconhecimento dos esforços do inspetor de ensino da região, mas ressaltando que a fiscalização era insuficiente para a grande área a ele destinada. Dessa forma, o jornal exige maior atenção do governo estadual, inclusive na reestruturação do ensino e das circunscrições de ação das inspetorias de ensino.

A indiferença com que o governo estadual, teoricamente, tratava o ensino do interior do estado era divulgada de modo sucinto pela imprensa local. A edição do jornal *A Voz de Chapecó* de 6 de agosto de 1939 apresentou uma tabela com o número de escolas municipais em toda a região e as subvencionadas pelo governo.

Escolas Municipais		Escolas Subvencionadas	
Chapecó	8	Xaxim	1
Xanxerê	4	Xanxerê	1
Guatambu	3	Abelardo Luz	1
Abelardo Luz	3		
Mondai	3		
Compoerê	1		
Xaxim	1		
São Carlos	1		
São Domingos	1		
Total	25		3

Fonte: SANTA CATARINA, 1939, p. 4).

Quadro 8 – Escolas municipais X subvencionadas o Oeste catarinense

A aparente imparcialidade com que os números da educação da região são apresentados pode revelar aspectos das políticas educacionais do Estado, pois os municípios eram responsáveis pelo montante de 25 escolas de alfabetização, ao passo que as subvencionadas chegavam ao insignificante número de três escolas. O jornal não tece qualquer comentário a esse respeito, cabendo à imaginação do leitor construir suas próprias conclusões. O município de Chapecó, sede do jornal *A Voz de Chapecó*, não tinha nenhuma escola subvencionada, o que pode explicar o descontentamento da imprensa e as críticas ao governo.

Por outro lado, em reportagens anteriormente citadas o periódico faz menção a professores pagos pelo Estado que lecionavam em escolas do Município. Ao mesmo tempo que a municipalização é apresentada como a alternativa local para os problemas do ensino primário, há certo contra-senso, pois, ainda que não houvesse escolas subvencionadas, havia a participação do governo estadual, mesmo que constantemente denunciado pelo descaso com a região.

A educação como ferramenta de salvação nacional adquire, nos discursos da imprensa estadual e local, ares de incontestável benefício a toda a população, aspecto em que não há diferenciação entre Litoral e interior. Todo o estado se mobilizava em tempos e condições adversas, para garantir ou exigir melhores condições para o ensino primário. A grande diferença estava no fato de o Litoral apresentar discursos modernizadores para o ensino, os métodos e os currículos, ao passo que o interior ainda brigava pelo direito de acesso ao ensino. Essa diferenciação conduziu os processos de ensino a rumos distintos: o Litoral e a capital procuravam melhorar as condições do ensino, divulgando e discutindo o método e o currículo; por sua vez, a maioria das regiões interioranas mal conseguia pensar em soluções para a falta de escolas ou para a melhoria das condições das existentes.

No subcapítulo que segue não fujo das reflexões apresentadas até aqui. Apenas optei por essa separação pelo fato de a Cruzada Nacional de Educação aparecer constantemente na imprensa catarinense.

5.2.1. Cruzada Nacional de Educação

Durante o trabalho de garimpagem das fontes, inúmeras foram as referências ao movimento denominado Cruzada Nacional de Educação. As primeiras menções identificavam o movimento com o Rotary Club, mas no decorrer da década de 1930 as notícias e informativos deram vida própria à Cruzada Nacional de Educação, chegando a haver colunas semanais sobre os feitos deste movimento, que tinha como grande bandeira combater o analfabetismo adulto. Por ser um tema de destaque dentro da dinâmica da pesquisa, optei por desenvolver a discussão num subcapítulo em separado, porém isso não significa que este é um tema diferente do tratado anteriormente, simplesmente exigiu esta divisão pela riqueza numérica das fontes.

O jornal *O Estado*, em publicação do dia 2 de dezembro de 1938, trouxe a matéria intitulada “Cruzada Nacional de Educação: um quadriênio de realizações em Santa Catarina”, um dos poucos documentos que revela a origem desse movimento em prol da educação no estado de Santa Catarina.

Há precisamente quatro anos, um grupo de educadores catarinenses, as professoras Beatriz de Souza Britto e Antonieta de Barros, o prof. Laércio Caldeira de Andrada, juntamente com o dr. Eliezer dos Santos Saraiva, Delegado da Cruzada Nacional de Educação, se reunia na sede do Clube dos Funcionários Públicos Cívicos, então á Rua Conselheiro Mafra, n. 31, e constituía, nesta Capital, a Comissão Executiva d'este Estado, a que em seguida se incorporaram a Prof. Julita Torres Gonçalves e o Prof. Altino Flores. No dia 13 de Novembro de 1934 fora, pois, plantado o marco inicial da obra da CNE em terra catarinense, com a constituição de sua maior entidade estadual, seguindo-se a instalação, a 8 de Janeiro do ano seguinte, da primeira escola de alfabetização, a Escola n. 1 – Conselheiro Mafra-, que, primitivamente instalada em uma das salas do Instituto Comercial, passou mais tarde, a funcionar na Loja Maçônica – Ordem e Trabalho- , por gentil deferência dessas instituições mantendo ainda, com galhardia, a sua missão alfabética (SANTA CATARINA, 1938, p. 01).

As publicações em jornais durante os anos que antecederam essa publicação não fizeram menção a seus fundadores nem retrataram a história do movimento. A grande preocupação evidenciada na imprensa era mostrar os feitos e o progresso da instituição;

sempre considerava as autoridades que contribuía, bem como suas instituições, mas não com a preocupação de divulgar os caminhos históricos, até o momento de seu quarto aniversário, que resgata parte dessa jornada.

A Cruzada Nacional de Educação atacava o analfabetismo em várias frentes de trabalho: promovia a ampliação da oferta de educação pública pela abertura de novas escolas, principalmente de ensino noturno e para adultos, mantidas com doações; também promovia eventos voltados para a discussão e o combate ao analfabetismo, como a Semana de Alfabetização e congressos em várias capitais do país.

A participação de autoridades governamentais era marcante nos eventos do movimento. No caso da Semana de Alfabetização, o objetivo era promover a arrecadação de fundos entre os alfabetizados para criar escolas de alfabetização de adultos. O apoio do Estado a esta campanha foi importante, principalmente pelo fato de não oferecer tal modalidade de ensino e ter a possibilidade de diminuir o analfabetismo entre os adultos sem utilizar recursos financeiros dos cofres públicos.

Entramos agora na fase preparatória da Campanha Financeira, que se verificará durante a Semana de Alfabetização, de 03 a 10 de maio vindouro. Vamos remeter a cada cidadão alfabetizado, dentro do município de Florianópolis, especialmente na zona urbana, impressos contendo amplas informações a respeito da obra da Cruzada Nacional de Educação. Durante a Semana aludida representantes devidamente autorizados, procurarão as pessoas a quem foram dirigidos os referidos impressos solicitarão, em nome dos mais sagrados interesses do Brasil, uma contribuição, por pequena que seja, afim de abrir escolas no município de Florianópolis, para alfabetização de adultos (SANTA CATARINA, 1935, p. 04).

Quando da realização desta campanha financeira, promovida pela Cruzada Nacional de Educação entre os dias 3 e 10 de maio de 1935, Florianópolis contava com uma escola mantida pelo movimento e havia projeto já em andamento para mais uma. Segundo coluna jornalística do movimento, a obra realizada pela Cruzada seria o grande motivador da população a efetuar doações em prol da abertura de novas escolas para alfabetização de adultos.

Além do movimento de criação de escolas para adultos, a Cruzada trouxe para o debate na imprensa inúmeras questões referentes à necessidade de ampliação da oferta de ensino público à população brasileira. Como o movimento era nacional, utilizou-se de eventos e feitos de outras regiões do Brasil para reforçar o caráter de entidade benevolente na sociedade catarinense. Instituições como a Marinha de Guerra do Brasil também apoiavam a

Cruzada Nacional de Educação. A cedência do espaço da Escola de Aprendizes Marinheiros, segundo a coluna da Cruzada no jornal *O Estado* de 20 de maio de 1935, era prova contundente do apoio desta entidade federal aos ideais do movimento para a ampliação da oferta de ensino para adultos no país.

A Marinha de Guerra Nacional tem sido uma das instituições que mais tem contribuído para a implantação da CNE em nosso País. Basta considerar o fato que, na Campanha Financeira levada a efeito no Rio de Janeiro, no ano passado, de entre os 120:000\$000 apurados, 50:000\$000 foram angariados pela atuação abnegada dos elementos das mais altas patentes da Marinha, sob o alto patrocínio dessa grande figura de escol que é o Almirante Protogenes Guimarães, conterrâneo ilustre, que tem sido um sólido sustentáculo da obra da Cruzada Nacional de Educação (SANTA CATARINA, 1935, p. 01).

Além da participação do estado de Santa Catarina, há exemplos de cidades onde a Marinha colaborou. A Cruzada Nacional de Educação se constituiu numa ferramenta extremamente útil ao poder público e às elites sociais, pois não era apenas uma entidade preocupada com o analfabetismo no país. Toda a propaganda e empenho das autoridades do movimento revelam certa necessidade de participação das elites financeiras na solução de um grave problema, que era o índice de analfabetismo de adulto. Os governos vinham investindo no ensino primário, em menor escala nas escolas normais, que eram necessárias para ampliar a oferta e qualificação do ensino, e, em alguns casos, em ensino técnico, como nas escolas de aprendizes; apesar disso, não se apresentavam projetos ou preocupações com a alfabetização de adultos. Dessa forma, a sociedade civil encontrou um caminho de participação na necessária mudança para que a nação caminhasse rumo ao desenvolvimento econômico.

Em 1936 a capital catarinense contava com quatro escolas mantidas pelo Cruzada Nacional de Educação. A chamada para matrícula constituía parte importante do processo, pois destacava a gratuidade e a flexibilidade, já que os interessados poderiam se matricular a qualquer época durante os horários de funcionamento das escolas do movimento.

Para conhecimento dos interessados, aviso que estão em funcionamento as escolas para adultos da CNE, desde 02 de Janeiro do corrente ano. A matrícula será continua e a inscrição completamente gratuita, será feita pelas professoras regentes das aulas, das 19 às 21 horas. Escola Conselheiro Mafra, na Loja Maçônica Ordem e Trabalho, a Rua Saldanha Marinho. Escola Flordoardo Cabral, na sede da Escola Pública, a Rua Almirante Lamego. Escola Padre Schuler, na Escola Paroquial Santa Catarina, a Rua Silva Jardim (Toca). Escola Maria Luiza Dias, na Escola Pública, á Rua Major Costa (Canudinhos) (SANTA CATARINA, 1936, p. 04).

Os endereços das escolas citadas revelam a participação do Estado contribuindo com o espaço em algumas escolas, como a Escola Flordoardo Cabral e a Escola Maria Luiza Dias, que funcionavam em escolas públicas. A participação da Maçonaria também é destaque, com o espaço para a Escola Conselheiro Mafra, a primeira do movimento a ser instituída no estado, na Loja Maçônica Ordem e Trabalho.

A condição de atraso em que o Brasil se encontrava em relação às nações européias e norte-americanas em questões educacionais, sociais e econômicas conduziu as atenções e ações da elite nacional. Por conseguinte, o Estado de Santa Catarina também se voltou para o problema do analfabetismo dos adultos, que chamava a atenção pelo índice elevado de brasileiros que não sabiam ler nem escrever. Esse índice se tornou um verdadeiro problema para a imagem do país e de suas elites políticas e financeiras, as quais acreditavam que a condição de analfabetismo do povo brasileiro era a grande responsável pelo atraso no qual a nação inteira estava mergulhada. Tentando melhorar os números do ensino brasileiro, a Cruzada Nacional de Educação possibilitava a projeção de um ideal de nação pouco desenvolvida até este momento.

Paralelamente aos trabalhos de alfabetização e de propaganda da Cruzada Nacional de Educação, vinham as campanhas de arrecadação de fundos junto à sociedade civil, com apelos patrióticos e emotivos.

Apelando para o povo de minha terra e muito especialmente para a nova geração conto com a afirmação do seu bom nome, contribuindo com a simples quantia de 1\$000, para auxiliar a manutenção das Escolas da Cruzada de Santa Catarina, e por esse meio de generosidade e de civismo combateremos com verdadeiro patriotismo o analfabetismo que ainda predomina em avultado número em nosso querido Estado. Todos quantos desejarem se inscrever como sócios da Cruzada deverão se inscrever com a abaixo-assinada a rua Alves de Brito, 70. Florianópolis, 2-2-1936. Prof. Beatriz de Souza Britto, Vice-presidente e Superintendente do Ensino da CNE, em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1936, p. 4).

Aparentemente, as campanhas de arrecadação foram bem-sucedidas. Analisando a ampliação do número de escolas mantidas pela Cruzada entre 1935 e 1936, constatamos que passaram de uma para quatro, demonstrando o sucesso e ampliação de oferta, porém a imprensa não divulgou resultados sobre o número de alunos alfabetizados nesse período. As notícias e informativos da Cruzada Nacional de Educação⁹ não apresentaram, em relevo,

⁹ As referências sobre a Cruzada Nacional de Educação aparecem 24 vezes com o título Cruzada Nacional de Educação na imprensa catarinense e mais dez vezes em citações das revistas e nas mensagens do governador à Assembléia Legislativa do Estado.

preocupação com a qualidade da educação, nem mencionavam como era conduzido o ensino nas escolas de alfabetização de adulto. Apenas destacavam que funcionavam no turno noturno, mas não forneciam qualquer indicativo de frequência, número de matriculados ou tempo de duração dos cursos.

O ano de 1936 foi denominado pela Cruzada de “Ano de Educação”, em razão do projeto audacioso que o movimento pretendeu desencadear em todo o país. Em matéria publicada no jornal *O Estado*, de 28 de março de 1936, com o título “Cruzada Nacional de Educação – grande plano nacional de alfabetização para 1936”, foi amplamente divulgada a nota do ministro de Educação Gustavo Capanema, destacando as ações da Cruzada e recomendando o plano.

O Ministro de Educação, Dr. Gustavo Capanema, dirigiu a todos os Governadores dos Estados um telegrama circular, recomendando seu valioso apoio para o plano de ação que a Cruzada Nacional de Educação pretende realizar em todo o país no corrente ano. Esse plano é o que consta da circular recebida da Diretoria nacional da Cruzada Nacional de Educação, que para a mesma pede a mais ampla divulgação. A Campanha contra o analfabetismo Este ano é de educação. Batendo-se, com uma tenacidade incansável em prol da instrução do povo brasileiro, a Cruzada Nacional de Educação já apresenta uma obra de eficientíssimos resultados, nos poucos anos de sua existência. Prosseguindo na sua patriótica campanha contra o analfabetismo, a Cruzada Nacional de Educação esboçou um largo programa de trabalho para o corrente ano, que é o Ano de Educação, segundo as palavras do Presidente da República E um programa vastíssimo, mas a Cruzada tem dado sobejas provas de que sabe levar avante o ideal que abraçou e defende com denodo; e é portanto, licito esperar-se grandes resultados (SANTA CATARINA, 1936, p. 05).

Envolto em elogios e votos de confiança, o Plano Nacional de Alfabetização estabelecia metas que envolviam governos municipais, estaduais e federal, além da sociedade civil. As metas eram diretas e conduziam a um programa de alfabetização utópico, se forem consideradas as verdadeiras condições nas quais foram propostas. Vejamos:

Comemorar o dia 13 de maio do corrente ano com uma escola primária em cada município do Brasil, conforme apelo que dirigiu aos prefeitos municipais de todos os Estados. 2- Despertar os sentimentos cívicos dos nossos patrícios, que possuem as luzes da instrução e convidá-los a se alistar como voluntários na benemérita campanha contra o analfabetismo, encarregando-se, cada um deles, da instrução e educação, embora elementar, de pelo menos um analfabeto, criança ou adulto. 3- Solicitar dos Diretores de todos os colégios primários e secundários do país, ao menos uma matrícula gratuita para uma criança ou jovem, reconhecidamente pobre. 4- Criar ao lado de cada Escola, uma biblioteca para os alunos e seus respectivos pais. 5- Mobilizar os alunos de todas as escolas do Brasil no sentido de colaborarem com a CNE na extinção do analfabetismo. Este movimento será chefiado pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro, devidamente autorizado pelo Chefe do Estado Maior do Exército. 6- Realizar um congresso contra o analfabetismo em cada uma das capitais dos Estados, idêntico ao que foi realizado no Rio de Janeiro em dezembro do ano findo, no qual a Cruzada reuniu os elementos mais representativos de todas as classes sociais. O fim do congresso, nas capitais, é congregar em torno do mesmo objetivo as forças vivas da nação para um combate sem tréguas ao analfabetismo (SANTA CATARINA, 1936, p. 05).

As metas do Plano Nacional de Alfabetização eram bastante amplas, reconhecidas pela própria imprensa e pelo governo, que contribuiram na divulgação, todavia a amplitude do programa era compensada pelo histórico da Cruzada, que havia, segundo a imprensa, realizado grande obra em prol da alfabetização brasileira. Por isso, teria condições de realizar tal feito, dependendo apenas da colaboração de todos os prefeitos do Brasil e de toda a sociedade.

Como se vê, é um programa de fôlego, restando, apenas, que os srs. Prefeitos e todas as classes sociais do nosso Estado, sem cor política ou religiosa, colaboram com a Cruzada Nacional de Educação, para mais rapidamente podermos colocar a nossa Pátria no lugar que lhe compete ocupar entre as nações civilizadas (SANTA CATARINA, 1936, p. 05).

A divulgação do plano vinha pouco tempo depois da realização do Primeiro Congresso Nacional contra o Analfabetismo, realizado no Rio de Janeiro no final de 1935. Os resultados deste congresso foram a base das discussões e metas para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização. A participação das autoridades catarinenses foi destaque da coluna da Cruzada no jornal *O Estado* de março de 1936:

Os representantes do Estado de Santa Catarina no Primeiro Congresso Nacional contra o Analfabetismo muito cooperaram para o completo êxito do certame. A representação catarinense era composta dos Deputados Diniz Junior, líder da bancada na Câmara Federal representando toda a bancada; Deputado Carlo Gomes de Oliveira, representando oficialmente o Estado e o governador Nereu Ramos e o Prof. Laercie Caldeira de Andrade membro da Diretoria da C.N.E. daquele Estado sulino. A atuação destacada dos representantes catarinenses se deveu sugestões que foram aprovadas, dentre as quais a de se acabar com o analfabetismo nesta geração. O Prof. Laercie Caldeira de Andrade, foi incansável, comparecendo a todas as reuniões e secretariou-as. A Cruzada Nacional de Educação com tais elementos naquele Estado, será vitoriosa como o está sendo (SANTA CATARINA, 1936, p. 03).

O mesmo otimismo e entusiasmo que apareceriam dias depois no Plano Nacional de Alfabetização estava presente na atuação da representação catarinense no Congresso Nacional contra o analfabetismo. Os ideais utópicos eram destaques com o objetivo de eliminar com o analfabetismo naquela geração.

A análise dos discursos da imprensa e da elite catarinense revela aspectos da sociedade alfabetizada e pertencente à elite financeira do Estado em torno da necessidade de que tinham de fazer parte do processo de ampliação da oferta de ensino. No entanto, isso não significava que havia preocupação estrita com a condição de analfabetismo da população menos favorecida. O que parecia haver, na verdade, era a necessidade dessa elite de projetar-se diante do restante da sociedade como responsável pelo salvamento do país. Se considerarmos a educação como um veículo estratégico para equiparar o Brasil a outros países do mundo em termos de condições econômicas e sociais, essa estratégia parece bastante contundente e eficaz. A elite econômica e política valia-se de sua influência e poder para oferecer uma via alternativa para a população analfabeta; realizava, por meio da imprensa local, a projeção de sua imagem de benfeitora e angariava o reconhecimento por parte da sociedade. Os próprios governos das três esferas do poder haviam se mostrado impotentes para solucionar o problema com eficiência em tempos anteriores.

O analfabetismo havia se transformado numa verdadeira chaga, responsável pela maioria dos males que atingiam o país. Assim, combater ou fazer parte de um movimento contra o analfabetismo significava praticar ato de heroísmo, evidenciando a “bondade” (preocupação) da elite política e financeira catarinense para amenizar e extinguir a miséria dessa população.

Por outro lado, as preocupações, tanto da imprensa quanto das elites, estavam fundamentadas na exigência de qualificação de mão-de-obra para a indústria nascente. Novos rumos das políticas nacionais haviam amplificado o processo de industrialização, o que

passara a exigir trabalhadores mais qualificados. As elites, na sua maioria, interessadas no progresso dessas políticas, viam na Cruzada Nacional de Educação um caminho possível para solucionar, ou, pelo menos, amenizar o problema do analfabetismo no estado.

Também é necessário considerar que inúmeros educadores, em grande parte liberais escolanovistas, fizeram parte da Cruzada em todo o país. Como uma das bandeiras da Escola Nova era a ampliação da oferta de ensino público, o governo não havia obtido sucesso total. Havia, pois, uma lacuna que necessitava ser preenchida.

O item seguinte busca apresentar uma sucinta discussão sobre o tema ensino religioso e educação laica, o qual, mesmo não compondo o núcleo central da pesquisa, que é as políticas educacionais em torno da estrutura educacional do Estado catarinense, apareceu com certa regularidade na imprensa na primeira metade da década de 1930. E pensando na importância que tiveram os discursos sobre o tema, acredito que, mesmo estando relacionado aos processos educacionais, a dedicação da imprensa e dos políticos fez da disputa entre Igreja e liberais um rico pano de fundo na estruturação das políticas educacionais de Santa Catarina e, talvez, do Brasil.

5.3 Educação laica e ensino religioso: o embate entre liberais e Igreja Católica

Tema bastante presente na imprensa catarinense foi a questão do ensino religioso nas escolas. Inúmeras manchetes chamavam a atenção para a disputa entre os liberais, que defendiam a liberdade de escolha religiosa e, conseqüentemente, uma escola laica, e os religiosos católicos, que lutavam pela implantação do ensino religioso nas escolas públicas. A imprensa publicou artigos e reportagens de ambos os lados, buscando manter a neutralidade. O que pode ser considerado é a condição da imprensa, que, na tentativa de representar uma posição neutra e, ao mesmo tempo, garantir a fidelidade de seus leitores, não arriscava tomar partido na questão. Por um lado, havia na sociedade catarinense grande número de imigrantes e descendentes destes de origem alemã oriundos de uma tradição religiosa adversa daquela defendida para o ensino religioso nas escolas; por outro, o catolicismo era predominante em todo o país.

O embate entre as partes apresentou-se em discursos que envolviam a formação da moral, da ética e a liberdade, nos quais ambos os lados apresentam suas convicções como se fossem a única verdade possível. Esses discursos se estenderam por um longo período. A matéria publicada no jornal *A Notícia* de 9 de março de 1931, intitulada ‘O ensino religioso

nas escolas”, assinada por dom Pio Freitas, contextualizava parte do que vinha acontecendo na época.

Os advogados do romanismo estão quebrando lanças pelo ensino religioso nas escolas e os seus adversários se agitando para espantar o fantasma. Por um pequeno artigo que apareça em favor da questão religiosa saem dois e três de lança em riste para o rebater (SANTA CATARINA, 1931, p. 01).

O clérigo dom Pio Freitas, autor da matéria, expõe como a questão do ensino religioso vinha sendo tratada pela imprensa há algum tempo. Essas discussões teriam suas origens na Constituição de 1891, quando o Estado e religião tornaram-se independentes; logo, um Estado laico exigia uma educação também laica. No entanto, a aceitação dessa condição ainda na década de 1930 não era fato consumado, o que conduzia políticos e intelectuais a discussões acirradas, com ambos os grupos se dividindo, alguns defendendo o ensino religioso; outros, a laicidade da educação.

Em nota apresentada na edição de 3 de janeiro de 1933 no jornal *A Notícia*, com o título de “Conferência de Educação”, evento que estava acontecendo no Rio de Janeiro nessa época, os educadores teriam votado a favor do ensino leigo. Esse fato levou a que o Sr. Magalhães, defensor do ensino religioso, pedisse exoneração do cargo que ocupava na conferência. O gesto de Magalhães gerou inúmeros comentários e foi considerado deplorável, por não aceitar a decisão da maioria dos educadores reunidos em conferência para discutir os rumos da educação no país: “por a Quinta Conferência Nacional de Educação, atualmente reunida, haver votado a favor do ensino leigo, o Sr. Fernando Magalhães se exonerou. O deplorável gesto do Sr. Magalhães tem sido muito comentado” (SANTA CATARINA, 1933 p. 4).

A inflamada discussão continuava a ser divulgada não só pela imprensa catarinense, mas de todo o Brasil; os discursos buscavam construir suas verdades com base nos ideais de cada grupo envolvido na polêmica. Mário Pinto Serva, em matéria transcrita do jornal *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, pelo jornal catarinense *A Notícia*, argumentava:

A Deus o que é de Deus, a Cezar o que é de Cezar. Se o Estado é, e não pode deixar de ser leigo, da mesma maneira o ensino nas escolas públicas é e não pode deixar de ser leigo. (...) O que se pretende com o ensino religioso é a propaganda de determinados credos e dogmas dentro da escola pública, com o que se cria nela uma atmosfera de pressão, de coação (SANTA CATARINA, 1933, p. 3).

A pressão e a coação eram ferramentas usadas em várias instâncias de poder, inclusive na Igreja. Contudo, a questão tomada como ponto central para a defesa da educação laica era o perigo que o ensino religioso dos preceitos católicos trazia para o Estado brasileiro, pois poderia revoltar a população que tinha credo diferente, já que o povo brasileiro era formado por inúmeras nacionalidades distribuídas por todo o território. Nessa concepção, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas poderia gerar guerras como as que haviam acontecido na Europa.

O ensino religioso nas escolas, é ao nosso ver um mal, sim diremos mal, porque o Brasil, país novo composto de todas as raças e cada uma delas com religião e ritos diferentes, não pode em tempo algum uniformizar a religião obrigando por lei, porque não se deve cercear a liberdade do chefe de família no que concerne a educação dos filhos (SANTA CATARINA, 1933, p. 03).

Além de constituir um perigo à integridade territorial do Brasil, a Igreja Católica não tinha motivos para se preocupar, pois seus feitos e a fidelidade de seus fiéis garantiriam o contínuo crescimento de seus rebanhos; seus ensinamentos eram e deveriam continuar sendo responsabilidade da família; sem criar discórdia, nem impor sua autoridade por meio dos estabelecimentos de educação. Esses ideais eram apregoados pelos defensores da educação laica.

O ensino religioso obrigatório é um mal que não se perdoará jamais, cada qual tem o direito de escolher a religião que mais consolo espiritual lhe oferecer e nem por isso, sofrerá em suas bases a Religião Católica que vem séculos afora dedicando-se a grandeza da humanidade, mas que também, não deve impor a sua autoridade trazendo a discórdia a pátria, á família e á sociedade (SANTA CATARINA, 1933, p. 03).

O embate transcendeu as esferas da imprensa e tomou o rumo da Constituinte de 1934, onde parlamentares se dividiram em opiniões contrárias e favoráveis ao ensino religioso nas escolas públicas. O discurso que originou o trecho citado a seguir revela como os constituintes estavam conduzindo as discussões preliminares em torno do tema:

No expediente da Constituinte o Sr. Thomás Lobo falou sobre o ensino religioso, nas escolas, combatendo-o. Esse discurso provocou, a princípio, grande tumulto. Vários deputados entraram a apartear o orador e vários diálogos se estabeleceram entre eles. (...) O Sr. Thomás Lobo, orador sereno e seguro, dominou, porém, a Assembléia e argumentou contra as emendas que estabelecem o ensino religioso nas escolas e substituem o casamento civil pelo religioso (SANTA CATARINA, 1934, p. 01).

Ainda que a imprensa tenha tentado manter-se neutra, contribuiu significativamente para que o assunto fosse levado à Constituinte, visto que suas reportagens estimulavam as opiniões a se revelarem. Aqueles que consideravam o ensino religioso uma necessidade para a população brasileira o faziam com convicção de que era o caminho correto para a propagação da ética e da moral entre os indivíduos; por sua vez, os que condenavam o ensino religioso também o faziam com convicção, pois acreditavam que a aceitação do ensino religioso nas escolas públicas, além de se constituir em verdadeiro perigo à integridade e segurança nacional, poderia ser uma forma de conduzir o Estado à velha ordem submissa e/ou parceira da Igreja Católica, o que reprimia o principal direito defendido pelos liberais: a liberdade.

Como resultado da medição de forças entre religiosos e leigos, houve a aprovação na Constituinte de 1934 da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas de todo o Brasil. Contudo, essa obrigatoriedade foi amenizada pela resolução de que era obrigatório o oferecimento, mas a frequência seria facultativa, podendo o aluno e seus familiares optarem pela frequência ou não. A solução do problema foi tomada a partir da política de conciliação de grupos com pensamento adverso desenvolvida durante os primeiros anos do governo Vargas, que obteve apoio de diferentes setores durante a Revolução de 30 e, agora, necessitava satisfazer a estes grupos.

Os efeitos desse episódio da história da educação em Santa Catarina ainda hoje são sentidos, pois o ensino religioso é uma realidade presente na maioria das escolas públicas do estado. As diretrizes da disciplina orientam para um ensino ecumênico, enfatizando valores morais, éticos e étnicos sem difusão de credo ou culto. Contudo, não é difícil encontrar escolas que direcionam as aulas conforme as regras da Igreja Católica.

Outro ponto polêmico entre escolanovistas e católicos girou em torno do ensino secundário. As divergências entre os dois grupos que marcaram os debates da primeira metade da década de 1930 tomaram, principalmente na segunda metade desta década, a direção do ensino secundário, que ainda era insuficiente para a demanda e, predominantemente, particular e confessional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por sua vez, constituía-se no fundamento da modernidade da educação brasileira, fazendo a defesa da escola única, laica, gratuita e obrigatória, além de prever a modalidade de educação comum aos dois gêneros. Essa situação de defesa da educação comum aos dois gêneros acirrou ainda mais o confronto entre escolanovistas e intelectuais católicos, pois estes viam as classes mistas como a degeneração da moral e dos bons costumes, além de expor a mulher a situações constrangedoras e desnecessárias durante as práticas escolares junto com o sexo masculino.

Os colégios católicos proporcionavam ensino secundário exclusivo para cada gênero: colégios dirigidos por padres eram direcionados aos adolescentes do sexo masculino, ao passo que o sexo feminino freqüentava os colégios dirigidos por freiras. Essa divisão por gênero era característica da rede de colégios católicos desde o século XIX e manteve-se até a década de 1960, quando o Concílio Vaticano II (1962-1965) permitiu a educação mista. Até esta data os educandários católicos seguiam as orientações da Encíclica *Divini Illius Magistr*”, publicada pelo papa Pio XI em 31 de dezembro de 1929, que condenava a educação mista.

De modo semelhante, errôneo e pernicioso à educação do chamado método da co-educação, baseado também, para muitos no naturalismo negador do pecado original, é ainda para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de idéias que confunde a legítima convivência humana como promiscuidade e igualdade niveladora. Apliquem-se estes princípios no tempo e lugar oportunos, segundo as normas da prudência cristã, em todas as escolas, nomeadamente no período mais delicado decisivo da formação, qual é o da adolescência: e nos exercícios ginásticos e desportivos, com particular preferência à modéstia cristã na juventude feminina, à qual fica muito mal toda exibição e publicidade (Pio XI, pág. 41, s.d.).

No final da década de 1930, Santa Catarina contava com oito colégios de ensino secundário, localizados nos principais centros urbanos, dos quais cinco eram dirigidos por congregações católicas. Ainda que a Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, tenha reestruturado o ensino secundário no país, instituindo dois ciclos e seriação obrigatória e contribuindo para a expansão desta modalidade de ensino em todo o território nacional, os estabelecimentos que ofereciam o ensino secundário eram, em sua maioria, instituições vinculadas à Igreja Católica, portanto seguiam as determinações do clero.

Dos oito colégios de ensino secundário em Santa Catarina, quatro eram exclusivamente masculinos – Ginásio Catarinense (Florianópolis), Ginásio Diocesano (Lages), Ginásio Aurora (Caçador) e Ginásio Santo Antônio (Blumenau); três eram de

ensino misto ou co-educação – Ginásio Lagunense (Laguna), Ginásio Bom Jesus (Joinville) e Ginásio Barão de Antonina (Mafra) – e um era exclusivamente feminino – Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis). Esses dados representam a forma como a educação feminina foi conduzida durante a Era Vargas no estado de Santa Catarina, ou seja, ficava em segundo plano, restringindo também o acesso aos cursos superiores para o sexo feminino (DALLABRIDA, 2005).

As relações entre a Igreja Católica e o Estado estreitaram-se durante o Estado Novo. O próprio ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, apropriou-se do discurso eclesiástico acerca da co-educação em texto intitulado ‘O ensino secundário feminino’, que defendia a segregação de gênero no ensino secundário:

Consagrando essa solução, a reforma de 1942 não somente reconheceu o que já era geralmente admitido pelo chefe de família, como seguiu rigorosamente um princípio pedagógico da mais absoluta procedência. Os estudiosos da educação de há muito estabeleceram que a educação do homem deve diferir da educação da mulher, no período da adolescência. Na explanação dos programas, no sentido geral das aulas, na organização e dosagem dos trabalhos escolares, na apresentação do ensino enfim, a distinção se impõe, e para realizá-la o recurso natural é o da separação das classes (apud SOUSA, 1995, p. 46).

No entanto, as condições financeiras e a pressão exercida pelos proprietários de escolas particulares levaram a que o governo adotasse uma orientação escolanovista em 1943, por meio da portaria ministerial n° 222, de 27 de março, que permitia às classes mistas o ensino secundário. Todavia, nos colégios católicos a divisão por gênero permaneceu.

Ao contrário do que aconteceu nos debates entre católicos e liberais sobre o ensino religioso nas escolas públicas, a imprensa catarinense não divulgou a questão da divisão de gênero no ensino secundário, possivelmente pelo fato de a educação secundária não ser prioridade no momento. A imprensa publicava matérias sobre o embate entre educação laica e educação religiosa por se tratar de um tema diretamente ligado ao nível elementar da educação da época, que era a alfabetização.

A legislação catarinense traz inúmeros decretos transformando escolas masculinas em femininas ou mistas e vice-versa, porém tal legislação regulamenta as ações da educação primária, não considerando, ou pelo menos não revelando, uma preocupação nem motivos diretos para a separação por gênero ou a co-educação. Parece que o fato que pesa nas resoluções é a número de crianças em idade escolar, suficiente para que existissem duas escolas, uma masculina e outra feminina, o que a legislação regulamentava. Caso não

houvesse número suficiente para isso, prevalecia a escola mista. Entre 1931 e 1938, período em que foram localizados decretos fazendo conversão de gênero, prevaleceram as conversões de escolas mistas em escolas femininas ou masculinas, provavelmente pelo crescimento da demanda escolar nas comunidades em que se deu tal fato; logo, nenhum dos decretos estudados apresenta motivos curriculares ou de natureza ética, moral ou preconceituosa. Apenas consideram em seus textos o número de alunos e a condição da comunidade em oferecer a estrutura necessária para a implantação de uma escola, que era possuir prédio e mobiliário adequado para o funcionamento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa em torno da história das políticas educacionais de Santa Catarina revela inúmeras questões envolvendo as relações entre o local e o nacional, da mesma forma que transpareceram outros tantos embates, como a resistência aos projetos de homogeneização da cultura brasileira e o distanciamento entre os discursos de ensino público para todo o estado e as realidades das regiões mais longínquas do interior.

Os aspectos dicotômicos que aparecem entre os projetos de educação implantados nos centros urbanos compreendidos como Litoral e a região do vale do Itajaí e os modelos aplicados no interior do estado revelam os diferentes interesses intrínsecos aos processos de nacionalização e alfabetização. O discurso, tanto da imprensa quanto do governo, tendia a não divulgar tais diferenças, mas as ações e dificuldades encontradas no processo de ampliação da oferta de instrução pública ou nas dificuldades de fiscalização demonstram existirem diferenças na condução da educação, bem como das políticas empregadas em cada região.

Em primeiro lugar, os núcleos de colonização alemã são exemplos de resistência local aos programas nacionais e de diferenciação de políticas educacionais aplicadas no estado: os programas federais buscavam implantar e divulgar a nacionalização como ato patriótico que revelava o caráter específico dos ideais de centralização do poder federal, porém nas colônias continuava-se a ministrar aulas em escolas estrangeiras particulares, fato demonstrado pela implementação de leis proibindo o uso da língua alemã e de funcionamento de escolas que não seguissem o currículo nacional.

A implementação dessas leis não foi exclusividade catarinense, pois havia leis nacionais com esse fim visando garantir a unidade cultural e territorial do país, os quais tiveram apropriação e ressignificação variada de acordo com a região. No caso do sul do Brasil, o número de colônias de imigrantes era preocupante e, por terem constituído sociedade com base sólida, em razão do descaso das autoridades durante um período de tempo significativamente longo, essas colônias adquiriram vida própria, aumentando o nível de resistência.

Os governos não contavam com um sistema unificado de educação com o qual pudessem desenvolver ativamente os programas de homogeneização. Assim, a década de 1930 foi um espaço de tempo em que as políticas de educação foram construídas no estado a partir da caminhada histórica do ensino catarinense, que havia apresentado certa melhoria desde as primeiras décadas republicanas. Portanto, percebe-se que a educação catarinense

passou por momentos de autonomia e não contou com influências diretas dos programas nacionais. Contudo, isso não significa que não houve interferências das políticas federais na edificação das políticas de educação em âmbito estadual. A própria ausência do governo federal durante a Primeira República indica a presença das políticas federais que eram direcionadas ao ensino superior, delegando aos Estados a responsabilidade pelo ensino primário, a qual não era apenas organizacional, mas também financeira.

Somente no final da década de 1910 é que o governo federal, percebendo a gravidade do problema da nacionalização no sul do país, passou a destinar verbas específicas para o combate aos quistos alemães, organizado por meio da subvenção de escolas particulares, ou étnicas, que cumprissem as regras da nacionalização, começando pelo uso da língua vernácula em todas as disciplinas. Todavia, os recursos não eram suficientes. Mesmo as escolas subvencionadas, que passaram a ter um supervisor especialmente designado para o cargo pelo governo estadual, continuaram a apresentar resistência às políticas federais. Relatos, matérias jornalísticas e declarações do governo estadual mostram a presença da resistência em toda a década de 1930 e parte da década de 1940, ou as dificuldades de comunicação existentes entre professores e alunos nas décadas de 1940 e 1950, indicam a presença dos mesmos problemas combatidos pelo governo federal desde 1910.

Nesse aspecto, a expansão da rede pública de ensino pode ser considerada um instrumento de combate à influência das culturas estrangeiras em território catarinense, ou seja, a oferta de ensino público poderia combater a disseminação das escolas particulares e étnicas. Assim, o ensino catarinense não foi construído alicerçado numa base sólida, com preocupações ao desenvolvimento cultural e social da sociedade catarinense. A base da construção das políticas de educação foram os projetos de nacionalização e homogeneização cultural do país.

A legislação e a imprensa caminhavam na mesma direção. A imprensa, responsável pela construção de verdades a respeito da nacionalização, conduzia as discussões intermediando a sociedade, pela informação e destaque de alguns assuntos e fatos de maior interesse, enquanto o governo e a legislação preocupavam-se com a oficialização dos atos. A ordem desses fatores não compunha diagnóstico relevante, pois algumas vezes a imprensa se adiantava, divulgando a nacionalização ou a necessidade da ampliação da oferta de ensino público, e, em outros, era a legislação que vinha à frente, orientando ações ou conduzindo a repressão.

A representação da educação como sendo o único caminho possível para a salvação nacional é apresentada constantemente, e também, mas indiretamente, a atribuição de culpa ao

analfabeto pelo atraso econômico do país em relação a nações européias. Dessa forma, o embate entre as classes sociais ficava evidente. O analfabeto passou a ser considerado um problema para o desenvolvimento do capitalismo industrial que iniciava seu processo de consolidação; por isso, a classe mais abastada exigia das menos favorecidas um grau de qualificação que estas não possuíam. Percebendo a pressão, a população passou a exigir do governo o acesso ao ensino primário, ao passo que as elites vislumbravam um país tecnicamente capaz de oferecer mão-de-obra capacitada para seus empreendimentos industriais.

Outro fator a considerar é a condição das escolas de formação de professores, que se concentravam na capital e, posteriormente, em centros urbanos mais desenvolvidos economicamente, o que contribuía significativamente para a diferenciação da educação oferecida. Enquanto os centros, principalmente a capital, podiam dispor de professores habilitados, a maioria das escolas do estado penava pela falta de professores ou pela pouca formação dos que atuavam nas escolas. As escolas normais, direcionadas à formação de professores, eram freqüentadas por um número grande de alunas oriundas das classes sociais da elite; logo, muitas não se dispunham a deixar a vida urbana para ministrar aulas em escolas isoladas no interior de municípios ou do estado. Nesse sentido, não encontrei registros de casos de professores ou professoras que estudaram na capital e foram trabalhar no interior do estado. As escolas do interior eram geralmente conduzidas por pessoas da própria comunidade, os “letrados”, aqueles que mais dominavam as letras e os números. Muitas vezes, estes sabiam apenas o mínimo, mas, por falta de opção, conduziam o ensino primário em grande parte do estado catarinense.

O discurso era de uma educação voltada para a realidade das comunidades, mas não são raras as reclamações feitas na imprensa sobre lugarejos que não contavam com professores, ainda que tivessem alunos e escolas, ou outros que, apesar de terem professores, reclamavam da falta de qualidade da educação oferecida nos estabelecimentos. Por vezes, o governo investia em reorganização estrutural do modelo de fiscalização das escolas, delegando inspetores para garantir uniformidade no que se oferecia, porém mesmo assim permaneciam os problemas. A falta de professores qualificados continuou sendo um problema.

A qualidade da educação no interior do estado conduz minha observação a outro aspecto, que foi a resistência das famílias em mandarem seus filhos à escola, obrigando o governo a instituir uma das primeiras leis do Brasil obrigando as crianças de sete a catorze anos a freqüentarem as aulas periodicamente. Contudo, o resultado da obrigatoriedade não foi

dos mais satisfatórios: primeiro, porque em regiões mais distantes a fiscalização era ineficiente; segundo, porque as famílias dependiam da mão-de-obra dos membros em idade escolar e, terceiro, porque se questionava a qualidade da educação.

Nesse aspecto, a história das políticas educacionais catarinenses pode ser dividida em momentos que se distinguem entre si, mas não se isolam. O primeiro momento foi o de expansão da oferta da instrução, sem maiores preocupações com a qualidade ou o método de ensino aplicado, seguido de diretrizes que se aproximavam do planejamento federal, mas respeitavam as diferenças locais. Num segundo momento, passou-se a questionar o modelo ou método utilizado, seguindo claramente as tendências escolanovistas, buscando inverter o foco das influências européias para as estadunidenses. E num terceiro momento, as políticas estaduais emparelharam com as diretrizes federais no programa de nacionalização a partir das escolas. Foi nesse aspecto que a resistência local mais se apresentou, pois os núcleos coloniais de descendência alemã permaneceram fiéis aos preceitos da pátria-mãe durante toda a década de 1930, mesmo diante do acirramento das políticas de nacionalização da língua e da escola.

A imprensa catarinense faz uso de matérias de jornais de outros estados para reforçar os ideais de seu discurso, que buscava, constantemente, conduzir as políticas educacionais na direção das verdades construídas por ela e pelas elites políticas do estado. Não são raras as passagens em que o sentimento de nacionalidade é confundido com ética, patriotismo e caráter da população. Também a construção das verdades sobre o analfabeto e o nacionalismo compõem a dinâmica dos discursos. No bojo dessas verdades vinham as ações políticas e administrativas do Executivo, que tendia a satisfazer do Legislativo e às exigências da população.

Diante das questões apresentadas, muitas outras podem ser levantadas como indicativos para pesquisas futuras. Uma das possibilidades que as fontes apresentam é a discussão sobre o embate entre cidade e campo, ou entre Litoral e sertão, pois em muitos momentos os jornais das cidades mais interioranas reproduziam as matérias de jornais da capital e de cidades mais populosas; em outros momentos, apresentavam questões locais, com reivindicações e problemas típicos do local. Outra questão que fica sem maior aprofundamento nesta pesquisa é a questão do público e privado, principalmente o embate entre escolas religiosas e ensino público.

Da mesma forma que essas duas questões foram apresentadas, outras tantas podem ser percebidas no tratamento das fontes. No entanto, como referido anteriormente, o prazo para a pesquisa é muito inferior às necessidades que tais questões exigiriam, ficando como problemáticas a serem aprofundadas em artigos e outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.R.P de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ, 1989.
- ARANHA, M.L.de A. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.
- BASTOS, M. H. C. *Espelho de papel: a imprensa e a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 151-174. (Coleção Memória da educação).
- BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador: Bella Aliança- 1892-1931*. Dissertação (Mestrado em Educação) _ UFSC, Florianópolis, 2000.
- BORGES, W. C. *Criminalidade no Rio de Janeiro: a imprensa e a (in) formação da realidade*. Rio de Janeiro, Renavan, 1979.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, 1824.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1934.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 1937.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 1946.
- BRITO, P. J. M. de. *Memória política sobre a Capitania de Santa Catarina*. 3 ed. Florianópolis: Livraria Central, 1932.
- BROGNOLI, Ivan. *Ensino agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura prática às primeiras aulas. (1875-1940)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 1998.
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na Era Vargas. Proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Doutorado (História) - Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- CAPELATO, M. H. R. *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1998.
- _____. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papyrus, 1998.
- CARVALHO, C. H.; SOUZA ARAUJO, J.; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: SOUZA ARAÚJO, J.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.

- CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília: EdUFB, 1981.
- CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa e Silva et al.. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- COELHO, M. J. de A. *Memória histórica da Província de Santa Catarina*. Florianópolis: Tipografia de J. J. Lopes, 1877.
- CORRÊA, C. H. *Os governantes de Santa Catarina de 1739 a 1982*. Florianópolis: UdUFSC, 1983.
- CUNHA, Paulete Maria dos Santos. *Protocolo do Bom Cidadão: Série Fontes: Lições de Moral e Civismo na organização da Educação em Santa Catarina 1920-1950*. (Mestrado em História) – UFSC, Florianópolis, 1997.
- DALLABRIDA, N. *Ginásio Lagunense: laicidade e co-educação (1932-1945)*. Florianópolis: Udesc, 2005.
- DALAROSA, A. A. *Estado, educação e cidadania*. Caçador: Ed. Universidade do Contestado, 1998.
- DANIEL, Leziany Silveira. *Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de construção da pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2003.
- DECRETOS IMPERIAIS 1827/1831. v. 15. Arquivo Público de Santa Catarina.
- DIAS, Gustavo Tentoni. *Cultura, política e alfabetização no Brasil: a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino (1938-1945)*. (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ESPIG, M. J. O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre: PUCRS, v. XXIV, n. 2, p. 269-289, dez. 1998.
- FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FAVERO, R. A. *A saga dos pioneiros*. Concórdia: Gráfica Sul Oeste, 2004.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, Co-Ed. SEC, 1991.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GHIRALDELLI, P. Jr. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- GOMES, R. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HOBSBAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Cia. Das Letras. 1998.
- IANNI, O. *Estado e capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- IMBERT, G. *Strategies discursives et nom-dit dans lê disciurs de l apresse: a propôs de El Pais*. Paris: Mélanges de la Casa de Velásquez, 1983.
- LARA, A. *O punhal nazista no coração do Brasil*. Florianópolis: IOESC, 1943.
- LAGO, P. F. *Santa Catarina: diagnóstico da educação*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, 1994.
- LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.
- MAILER, Valeria Conrucci de Oliveira. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UFSC, Florianópolis, 2006.
- MARX, K. *O capital*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1979.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- MIGUEL, M. E. B. *A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira*. Campinas: FAS-Unicamp -HISTEDBR, 2006
- MINAYO, M. C. dos S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.
- MORAES, M. C. M. de. *Reformas do ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- MOREIRA, J. R. *A educação em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1954.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974.
- NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C., SANFELICE, J.L. (Org.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 1998. p. 50-64.
- NÓVOA, A. História da educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, J. P. (Org.). *Fazer e ensinar história da educação*. Braga: Universidade do Minho, p. 35-54.
- NUNES, C., CARVALHO, M. M. C. *Historiografia da educação e fontes*. 15. ed. Caxambu: Anped, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de. *A educação na Assembléia Constituinte de 1946*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1, p. 153-189.

OLIVEIRA COSTA, M. de. XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Experiências da infância nas Escolas Étnicas de Criciúma SC - 1905-1930. Universidade Estadual de Londrina. Paraná 2005. Disponível em www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/Marli%20de%20Oliveira%20Costa.pdf. Acesso em: 16 nov. 2007

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, M. DA C. L. de. Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 128-139, 2005.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. *Inspetores e professores em tempo de nacionalização: reflexos do discurso autoritário nas escolas catarinenses – 1930-1940*. (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2004.

PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PIAZZA, W. F. *A colonização de Santa Catarina*. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1988.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, Flávia Maria Machado. *A Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política?* (Mestrado em Educação)- UFSC, Florianópolis, 2001.

PIO XI. *Divini Illius Magistri* (Carta Encíclica acerca da educação cristã da juventude). Petrópolis: Vozes, (s.d.)

PUGLIELLI, H. de F. (Org.). *Erasmus Pilotto*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. (Série Paranaense, 7).

REIS FILHO, *Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945*. São José do Rio Preto, FFCLESJRP, 1964 (2. ed.: Campinas/Marília, FE-Unicamp/FFC-Unesp, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, J. H. *A pesquisa na Brasil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1969.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *História da educação no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n.34 jan/abr. 2007.

SAVIANI, D. *Educação brasileira estrutura e sistema*. São Paulo, SP: Saraiva, 1975.

_____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHÜLER SOBRINHO, O. *Taipas: origens do homem do contestado*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

SELLTIZ, A. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1965.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUSA, A. P. de. *Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40*. In: GONDRA, J.G.; CARVALHO, M. M. C. de. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 37-48.

SOUZA ARAÚJO, J. C. *Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista A Escola (1920-1921)*. In: SOUZA ARAÚJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

STEPHANOU, M; CAMARA BASTOS, M. H. (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. V III.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária na Inglaterra: 1780-1832*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIDAL, D. G; CAMARGO, M. J. G. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-330, set./dez. 1992.

VIEIRA, E. *Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo*. Educação e Sociedade, São Paulo, ano IV, n. 12, p. 110-112, set. 1982.

VOIGT, Marcio Rogério. *Imigrante e cultura alemã no vale do Itajaí*. Educação, Religião e sociedade na história de Timbó/SC (869-1945). (Mestrado em História)- UFSC, Florianópolis, 2006.

WIESE, Harry. *A inserção da língua portuguesa na Colônia Hammonia*. (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis, 2002.

XAVIER, M. S. S. P.; RIBEIRO, M. L. S; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FDT, 1994.

FONTES

Revistas

Estudos Educacionais. *Causas da Nacionalização da Escola (e acordo com aulas e indicações da cadeira de Pedagogia)*. Florianópolis, ano I, nov. 1941, n. 2, p. 30-32.

Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Estudos Educacionais. Florianópolis, ano I, nov. 1942, n. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Estudos Educacionais. *Os quistos raciais em Santa Catarina e o problema da assimilação dos elementos de estirpe germânica*. Florianópolis, ano III, jun. 1943, n. 4, p. 29-32. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, ano I, jan/fev. 1936, n. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis, SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, ano I, mar/abr. 1936, n. 2. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis; Ano I, maio/jun. 1936, n. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis, SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, ano I, jul./out. 1936, n. 4-5. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, ano I, nov./dez. 1936, n. 6. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Revista de Educação: órgão do Professor catarinense. Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, ano II, jan./fev. 1937, n 7. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Legislação e Documentos oficiais

SANTA CATARINA. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC, 1936.

_____. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC, 1937.

_____. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis, SC, 1938.

_____. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC, 1939.

_____. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC, 1940.

_____. Coleção de Leis, decretos, resoluções e portarias. Secretaria do Interior e Justiça. Imprensa Oficial do Estado. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC, 1941.

SANTA CATARINA. Constituição Federal de 1934, p. 12, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis - SC.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 22 de julho de 1930, pelo general Dr. Antônio Vicente Bulção Vianna, Presidente da mesma Assembléia no exercício do cargo de Presidente do Estado de Santa Catarina. Arquivo Público da Assembléia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis, p. 1930.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1936, pelo Governador do Estado de Santa Catarina. Dr. Nereu de Oliveira Ramos. Arquivo Público da Assembléia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis, p. 1936.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1937, pelo Governador do Estado de Santa Catarina. Dr. Nereu de Oliveira Ramos. Arquivo Público da Assembléia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis, p. 20-46. 1937.

Jornais

A desalfabetização do Brasil. A Notícia, Joinvile, 12 de jan. 1930. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Sem Escola: que culpa possuem os filhos. A Notícia, Joinvile, 22 mar. 1930. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

. A língua alemã nos Grupos Escolares. Vem tendo muito repercussão o discurso do Padre Muller, em São Sebastião do Cahy. A Notícia, Joinvile, 28 jun. 1930. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O ensino religioso nas escolas. A Notícia, Joinvile, 09 mar. 1931. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Progridir Instruindo: uma campanha patriótica. A Noticia, Joinvile, 22 jul. 1931. p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

A Gaserna Escolar. A Noticia, Joinvile, 27 fev. 1932. p. 5; Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Conferencia de Educação. A Notícia, Joinvile, 03 jan. 1933. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

A taxa da educação e as duplicatas de vendas mercantis. A Notícia, Joinvile, 14 jan. 1933. p. 07. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

O ensino no Brasil. A Notícia, Joinvile, 10 fev. p. 5. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Para outros fins o selo da Educação. Declarações do sr. Belizaro Penna.. A Notícia, Joinvile, 09 mar. 1933. p. 05. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O Ensino Religioso nas Escolas Públicas. A Notícia, Joinvile, 23 mar. 1933. p. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O Ensino Religioso nas Escolas Públicas. A Notícia, Joinvile, 24 mar. 1933. p. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O novo Inspetor Federal das Escolas X Subvencionadas neste Estado. A Notícia, Joinvile, 28 dez. 1933. p. 06. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O Ensino Religioso nas Escolas. A Notícia, Joinvile, 29 dez. 1933. p. 03. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Os alemães e Santa Catarina. A Notícia, Joinvile, 04 mar. 1934. p. 03. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

- A aplicação da Escola Ativa em Santa Catarina.* A Notícia, Joinville, 01 mai.1934. p. 2. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Ensino Primário.* Avante, Ouro Verde, 03 abr.1930. p. 1, n. 11. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Ensino Primário.* Avante, Ouro Verde, 20 fev.1930. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Ensino Primário.* Avante, Ouro Verde, 03 abr.1930. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Fechada a Escola Getúlio Vargas. Folha do Povo, Porto União, 07 ago.1938, p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Escolas.* A Voz de Chapecó, Chapecó, 4 jun.1939. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Instrução Pública Municipal.* A Voz de Chapecó, Chapecó, 06 ago.1939. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Instrução Pública.* A Voz de Chapecó, Chapecó, 12 nov.1939. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Escolas.* A Voz de Chapecó, Chapecó, 05 nov.1939. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Ensino Secundário.* Folha do Comércio, São Francisco do Sul, 17 abr.1938. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- O ensino religioso.* O Estado, Florianópolis, 02 mai.1934. p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Cruzada Nacional de Educação.* O Estado, Florianópolis, 13 abr.1935. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Cruzada Nacional de Educação.* O Estado, Florianópolis, 20 mai.1935. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Cruzada Nacional de Educação.* O Estado, Florianópolis, 13 abr.1935. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- Reforma do Ministério da Educação.* O Estado, Florianópolis, 20 mai.1935. p. 1. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- O verbalismo e o Realismo na escola primária.* O Estado, Florianópolis, 06 jan.1936. p. 5. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.
- A Campanha Contra o Analfabetismo.* O Estado, Florianópolis, 12 mar.1936. p. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

1º Congresso Contra o Analfabetismo: a representação de Santa Catarina. O Estado, Florianópolis, 16 mar.1936. p. 3. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – sessão de obras raras: Florianópolis, SC.

Cruzada Nacional de Alfabetização: grande plano nacional para 1936. O Estado, Florianópolis, 28 mar.1936. p. 05. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Higiene e Educação. O Estado, Florianópolis, 30 mar1936. p. 2. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Cruzada Nacional de Educação: aviso. O Estado, Florianópolis, 20 fev.1936. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Problema inquietante: brasileiros que não falam nossa língua. O Estado, Florianópolis, 22 jan.1938. p. 02. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Instrução e Nacionalização. O Estado, Florianópolis, 05 mar.1938. p. 06. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Nas Escolas Modernas. O Estado, Florianópolis, 30 mar.1938. p. 4. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

A Nacionalização do Ensino. O Estado, Florianópolis, 30 mar1938. p. 06. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

Nacionalização do Ensino. O Estado, Florianópolis, 31 mar1938. p. 06. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Empregar a língua nacional, quer falando, quer escrevendo. O Estado, Florianópolis, 11 nov. 1938. p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

Cruzada Nacional de Educação: um quadriênio de realizações em Santa Catarina. O Estado, Florianópolis, 02 dez.1938. p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis - SC.

O combate ao comunismo nas escolas. Região Serrana, Lages, 07 nov.1937, p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.

O que é a Escola de Aprendizizes Artífices. O Trabalho, Mafra, 02 out.1937. p. 01. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – seção de obras raras: Florianópolis, SC.