

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA

MARCOS JUVENCIO DE MORAES

**AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO
ENSINO PATRIÓTICO: LAÇOS POLÍTICOS, OLIGÁRQUICOS E CULTURAIS (1911-1945)**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MARCOS JUVENCIO DE MORAES

**AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA E A
INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO PATRIÓTICO: LAÇOS POLÍTICOS,
OLIGÁRQUICOS E CULTURAIS (1911-1945)**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. René Ernaini Gertz
Coorientador: Prof. Dr. Luciano Arone de Abreu

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

M827 MORAES, Marcos Juvencio de

As reformas educacionais de Santa Catarina e a instrumentalização do ensino patriótico : laços políticos, oligárquicos e culturais (1911-1945) /

Marcos Juvencio de MORAES . – 2017.

359 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. René Ernaini Gertz.

Co-orientador: Prof. Dr. Luciano Arone de Abreu.

1. História da Educação em Santa Catarina. 2. Nacionalização do ensino. 3. Reformas escolares. 4. Oligarquia Ramos. I. Gertz, René Ernaini. II. Abreu, Luciano Arone de. III. Título.

MARCOS JUVENCIO DE MORAES

**AS REFORMAS EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA E A
INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO PATRIÓTICO: LAÇOS POLÍTICOS,
OLIGÁRQUICOS E CULTURAIS (1911-1945)**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 29 de agosto de 2017

BANCA EXAMINADORA

René Ermaini Gertz (PUCRS)

Maria Helena Camara Bastos (PUCRS)

João Henrique Zanelatto (UNESC)

Giani Rabelo (UNESC)

Doris Bittencourt Almeida (UFRGS)

Porto Alegre
2017

Dedico esta Tese a minha família, que sempre lutou ao meu lado, em todas as batalhas enfrentadas, me dando suporte para que conquistasse vitórias como esta.

AGRADECIMENTOS

Tenho gratidão com todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante este período de doutoramento, e com aqueles que com um simples gesto de bondade conseguiram me fortalecer e me ajudar.

Agradeço aos funcionários PPGH, aos professores, a meu orientador por sua disponibilidade, seriedade e compromisso.

Agradeço aos funcionários dos arquivos e museus que me atenderam com gentileza e presteza.

Fico grato com os membros da banca, que se disponibilizaram a participar deste momento importante.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

(Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade*, 1984, p. 89).

RESUMO

Este trabalho é resultado de análises e investigações sobre a realidade política e educacional de Santa Catarina, no período de 1911 a 1945, levando em consideração relações oligárquicas estatuais, disputas partidárias e pessoais, transformações no sistema de ensino, e atritos étnico-políticos. Estuda-se a composição de grupos político-econômicos a partir da virada do Império para a Primeira República, e o comportamento desses grupos até 1945. Investigam-se as ações educativas (reformas do ensino) dos governos Vidal Ramos (1911-1914), Ptolomeu de Assis Brasil/Rui Zobaran (1930-1933), e Nereu Ramos (1935-1945), tentando compreender os períodos políticos e os objetivos dos governantes, naqueles momentos. Faz-se uma tentativa de ver como se processaram as disputas num contexto de Estado Liberal republicano e de um Estado Interventor estadonovista, além da composição de um modelo nacionalista de atuação governamental catarinense. Tenta-se verificar a composição das oligarquias políticas e suas relações com a educação catarinense, principalmente as práticas político-educacionais da oligarquia Ramos, que, em determinados períodos da história catarinense, ocupou cargos públicos e políticos importantes, implementando ações patrióticas no meio escolar como parte de um plano de ensino capaz de modificar a realidade social, em benefício próprio. Busca-se descrever e analisar as características da primeira Reforma do Ensino republicana (empreendida na gestão Vidal Ramos), da Reforma do Ensino do Governo Provisório (empreendida por Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobaran), e da Reforma do Ensino do Estado Novo (empreendida pela gestão Nereu Ramos), relacionando-as em suas rupturas e continuidades. Compreenderemos que os laços de parentesco entre os governos, o modelo educacional patriótico que se implantou e os objetivos de usar da escola para formação de um cidadão moldado às regras do Estado constituem alguns dos laços de continuidades entre as reformas. Por outro lado, veremos que a intensidade das ações educativas, o momento histórico internacional, nacional e estadual, e algumas inovações legislativas, constituem diferenças entre elas.

Palavras-Chave: História da Educação em Santa Catarina; Nacionalização do ensino; Reformas escolares; Oligarquia Ramos.

ABSTRACT

The present work results from the analysis and investigations of the political and educational situation of Santa Catarina in the period between 1911 and 1945, regarding state oligarchic relations, partisan and personal disputes, transformations in the education system and ethnic-political conflicts. The composition of political-economic groups as from the turn of the Empire into the First Republic and the proceedings of such groups until 1945 are here studied. The educational actions (educational reforms) carried out during the terms of Vidal Ramos (1911-1914), Ptolomeu de Assis Brasil/Rui Zobarán (1930-1933), and Nereu Ramos (1935-1945) are investigated, aiming to understand those political periods and the purposes of these rulers at their times. An attempt is made to look at how the disputes occurred under the scenarios of a republican, liberal State and an intervening *Estado Novo*, as well as the composition of a nationalist model for the governmental action in Santa Catarina. It is tried to ascertain the composition of the political oligarchies and how they relate to education in Santa Catarina, especially the political-educational practices of the Ramos oligarchy, whose members, in certain periods of the history of Santa Catarina, have occupied notorious public and political offices, implementing patriotic acts in school environment as part of an education program capable of modifying the social reality to their own benefit. It is sought to describe and analyze the characteristics of the republican first educational reform (performed under the tenure of Vidal Ramos), the educational reform of the provisional government (performed under the tenure of Ptolomeu de Assis Brasil and Rui Zobarán), and the educational reform of the *Estado Novo* (performed under the tenure of Nereu Ramos), linking each to the others in their divergences and continuities. We will then comprehend that family ties between the governors, the patriotic education model implemented and the purposes on using school as to form citizens shaped by the rules of the State make some of the connections between the reforms. On the other hand, we will see that the depth of the educational actions, historical moments of nation and state, and some innovations on the laws constitute differences between them.

Keywords: History of education in the State of Santa Catarina; Nationalization of education; School reforms; Oligarchy Ramos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de Chapecó na década de 1930.....	134
Figura 2 - Foto da “Santíssima Trindade da Educação”.....	197
Figura 3 - Tabela de porcentagens de valores gastos com educação entre os estados brasileiros	280
Figura 4 - Gráfico demonstrativo das despesas com Educação, Saúde e Rodovias no estado catarinense	281
Figura 5 - Tabela comparativa de dados referentes às escolas estaduais, municipais e particulares de Santa Catarina	297
Figura 6 - Tabela comparativa de resultados do ensino primário sob o governo de Nereu Ramos	299
Figura 7 - Gráfico comparativo dos resultados do ensino primário sob o governo de Nereu Ramos	299
Figura 8 - Gráfico comparativo de matrículas escolares	321
Figura 9 - Tabela comparativa entre o número de habitantes e as matrículas escolares das cidades catarinenses	323
Figura 10 - Lista de Grupos escolares com estrutura para Educação Física	328

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Inspectores Escolares no ano de 1936 em Santa Catarina.....	184
Tabela 2 - Funcionários frente ao Departamento de Educação em Santa Catarina, em 1942	191

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	14
2 - A REFORMA DO ENSINO DA GESTÃO DE GOVERNO DE VIDAL RAMOS: AS CARACTERÍSTICAS LEGISLATIVAS, ESTRUTURAIS E O OBJETIVO PATRIÓTICO	32
2.1 - Cenário catarinense: identificando interesses, políticos, grupos econômicos e suas ligações	32
2.2 - A reforma da instrução pública da gestão de governo de Vidal Ramos (1911-1914)	46
2.2.1 - Uma rápida contextualização	47
2.2.2 - A situação educacional antes de 1911, e o contexto da primeira Reforma do Ensino patriótica	53
2.2.3 - Os primeiros passos da educação catarinense, após a instalação da reforma da gestão de governo de Vidal Ramos 1911-1914	63
2.3 - Escola Normal Catarinense	66
2.4 - Fiscalização e inspetores escolares	75
2.5 - Professorado	84
2.6 - Estrutura escolar: Escolas Complementares, Grupos Escolares e escolas isoladas	97
2.6.1 - Grupos Escolares	98
2.6.2 - Escolas Isoladas	108
2.6.3 - Escolas complementares	114
2.7 - As línguas francesa e alemã	119
3 - A REFORMA DO APARELHO DE ENSINO DA GESTÃO DOS INTERVENTORES SUL RIO-GRANDENSES: CONTINUIDADES E RUPTURAS	125
3.1 - Cenário nacional	126
3.2 - Estado liberal e o abandono da educação pública	130
3.3 - Cenário político de Santa Catarina	138
3.3.1 - A administração dos Interventores sul-rio-grandenses em terras catarinenses	141
3.4 - A padronização e reorganização do espaço escolar catarinense	146
3.5 - Identificando as diferenças e semelhanças entre as reformas do ensino	157
3.5.1 - Métodos de ensino: o intuitivo e o escolanovista	167
3.6 - Personagens do sistema educacional	178

3.6.1 - Do político ao administrativo	189
3.6.2 - O papel dos intelectuais-pedagogos no sistema de ensino nacionalista.....	193
3.7 - Escola Isolada e a perspectiva do ensino rural	207
4 - A REFORMA DO ENSINO DA GESTÃO DE NEREU RAMOS E AS AÇÕES DE NACIONALIZAÇÃO NO ENSINO EM SANTA CATARINA	215
4.1 - Contexto nacional.....	215
4.2 - Contexto político catarinense: as interpretações nacionalistas no Estado Novo.....	221
4.3 - Biografia de Ivo d’Aquino	229
4.4 - Erros constitucionais: justificativas para a instalação do Estado Novo	231
4.4.1 - Ensino na Constituição.....	240
4.5 - Qual o sentido da nacionalização da Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos?	244
4.5.1 - Decretos importantes para a nacionalização	253
4.5.2 - Proposta da reforma: findar as escolas particulares, mas, primeiro, argumentar neste sentido.....	262
4.5.2.1 - O teuto e o luso	266
4.5.3.2 - O fechamento das escolas particulares.....	268
4.6 - O problema educacional: crítica aos baixos investimentos em educação.....	275
4.6.1 - Investimento em educação	278
4.7 - A importância da docência, da educação pública e da pátria.....	284
4.7.1 - Ingresso, reversão e remoção de professores	293
4.8 - Escolas públicas	296
4.8.1 - Escola Isolada.....	301
4.8.1.1 - Escolas municipais	303
4.8.2 - Grupos escolares	304
4.8.3 - Curso Complementar, Escola Normal e Escola Normal primária	308
4.8.4 - Institutos de educação	311
4.8.5 - Ginásios.....	318
4.8.6 - Matrículas.....	319
4.8.7 - Aprovações.....	324
4.8.8 - Faculdade de Educação Física.....	326
5 - CONCLUSÃO	330
REFERÊNCIAS	348

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo dialogar com as reformas do ensino de Santa Catarina empreendidas durante os governos de Vidal Ramos, Ptolomeu de Assis Brasil, Rui Zobarán e Nereu Ramos, analisando as transformações ocorridas na sociedade após sua aplicação, as semelhanças e as rupturas entre elas, e as relações de poder que as condicionaram. Buscaremos identificar os contextos nacional e estadual que propiciaram a formulação e aplicação de cada uma das assim chamadas “nacionalizações do ensino”; analisar as alterações legislativas aplicadas à educação no período de 1910-1911, 1930-1933, 1935-1945, quando se estabeleceram normas incisivas, que modificaram o cenário educacional; compreender a absorção dos ideais nacionalistas em determinados governos catarinenses, especificamente pela oligarquia Ramos; analisar os interesses dos políticos da oligarquia Ramos em relação à educação estadual; comparar as reformas do ensino dos respectivos governos, avaliando suas continuidades e suas rupturas; investigar os primeiros anos da década de 1930, para tentar compreender a importância deste período para a solidificação do Governo Provisório autoritário e nacionalista, criando uma base administrativa sólida aproveitada pelo governo de Nereu Ramos para sua política de nacionalização.

Estes aspectos serão discutidos durante o trabalho, no intuito de tentar defender uma ideia original aqui formulada, que envolve relações de poder, de parentesco, de amizade, as quais se refletem em disputas políticas e culturais.

O trabalho enfatiza os documentais históricos (originais dos períodos investigados) como origem de riquíssimas informações sobre o passado, com possibilidade de análise para múltiplas interpretações para os historiadores. Já havíamos feito esta opção durante a escrita da dissertação de mestrado, e, em função das boas experiências então vividas, optamos por debruçarmo-nos novamente sobre estas fontes, e auscultá-las a partir daquilo que nelas está escrito sobre o passado, mas também dos momentos de silêncio presente nas entrelinhas dos documentos. As reformas do ensino (gestões de Vidal Ramos, 1911-1914; de Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán, 1930-1933; e de Nereu Ramos, 1935-1945) que iremos analisar durante os capítulos desta tese, são relatadas por documentos históricos importantes produzidos pelos integrantes dos respectivos governos, possibilitando ao autor conhecer ao menos parte dos interesses da época. Além disso, dialogaremos com a historiografia, num debate com as diferentes visões de autores locais, estaduais e nacionais, valorizando suas obras e

compreendendo o contexto, as peculiaridades e, de modo geral, as visões de história de um passado em comum, investigado por diferentes pesquisadores.

Tentamos produzir um texto detalhado e autônomo, buscando, sobretudo, nos documentos/monumentos¹ as respostas para nossas hipóteses, e na historiografia o auxílio necessário para compreensão de particularidades a respeito de temas específicos. Assim, levantamos um *corpus*² para investigação, composto por relatórios e decretos governamentais dos três períodos investigados, além de livros e discursos produzidos pelos ideólogos das décadas de 1910, 1930, 1940.³ Estes documentos estão em conformidade com os objetivos do estado daquelas épocas, e devem ser lidos criticamente, para tentar evitar a aceitação dos discursos dos sujeitos históricos como “verdadeiros”, “objetivos”.

Segundo Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, documentos oficiais são produções linguísticas referentes a determinados fenômenos, e originados em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos diferentes, e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos, que a partir deles podem ser construídos (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 17).

Cientes de que estamos propondo um trabalho que pretende analisar discursos e ações governamentais, buscamos utilizar documentos oficiais emitidos por órgãos regulamentadores, acreditando estar apresentando uma importante pesquisa histórica. Sabemos da importância destas fontes em todos os períodos históricos, mas, principalmente, em momentos autoritários, quando os meios de comunicação estão subordinados ao governo, num monopólio de informações.⁴ Estes documentos, chamados de oficiais, possibilitam entender as principais preocupações dos governos, as metas atingidas, as não atingidas, a maior intensidade em algumas ações, a menor importância de outras, os aliados, os adversários, etc.

Procuramos entender o pensamento das elites dominantes, durante as reformas do ensino das gestões de Vidal Ramos, de Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán, e de Nereu Ramos. Os motivos que nos levaram a investigar em especial os documentos/monumentos foram o fato de estarem carregados de princípios e ideologias do grupo dominante; a escassez de material bibliográfico sobre os primeiros anos da década de 1930, período do Governo

¹ Conceito retirado do texto de Le Goff (1994): *Documento/Monumento*. In: *História e Memória*.

² “*Corpus*” é um conjunto de documentos que representam as informações da pesquisa, do qual passam por uma seleção adequada e rigorosa, feita pelo pesquisador (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 16).

³ Estas fontes estão espalhadas entre o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, o Centro de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, o Museu do IDCH, Museu da Escola – UDESC, obras raras da biblioteca da UFSC e, em partes, no site da Universidade de Chicago: http://www.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina.

⁴ Neste caso, estamos nos referindo à década de 1930 e 1940.

Provisório; e afirmações da bibliografia sobre as reformas do ensino catarinense, a qual costuma caracterizá-las como “nacionalizações do ensino” (dando o mesmo nome a todas elas, mas fazendo comparações muito pouco consistentes). Por isso, nos sentimos na obrigação de conhecer a íntegra da legislação que as implantou e administrou, podendo fazer uma leitura analítica e interpretativa dos textos, relacionando-os e diferenciando-os daquilo que foi escrito até o momento. Assim acreditamos estar preenchendo uma lacuna ainda aberta na historiografia.

Queremos avançar em uma análise crítica destes documentos, e contribuir para o conhecimento cumulativo das fontes de pesquisa, pois acreditamos que eles nos fornecem substância suficiente para podermos contextualizar o tempo, o espaço e os fatos relacionados à história político-educacional estadual de Santa Catarina, desde a formulação da reforma no governo de Vidal Ramos até o fim do Estado Novo.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 15), os pesquisadores, ao realizarem um processo criativo de análise e escrita de textos, estão carregados de teorias que os identificam explicitamente ou implicitamente. Suas visões, preocupações e hipóteses fazem parte da bagagem teórica do indivíduo, do momento e do espaço em que ele está inserido. As teorias absorvidas pelo pesquisador, ao longo de seu processo de estudo-aprendizagem, podem facilitar o processo de análise textual, e, conseqüentemente, de escrita. Muito mais do que isso, podem fornecer possibilidades de o pesquisador criar novas teorias a partir de suas análises. “Não significa que nesse caso não haja teorias que o orientem, mas o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos”. Assim, ao mesmo tempo em que escrevemos de acordo com nossas preocupações e com a bagagem teórica absorvida com as leituras feitas durante a formação, iremos apresentar, muito brevemente, alguns autores que nos ajudaram a referenciar teoricamente este trabalho. Ao longo do texto, serão apresentadas referências específicas, outros permanecerão implícitos na construção das ideias que apresentaremos. Também indicaremos bibliografias que contribuíram para os assuntos abordados (em notas de rodapé), sem uma referência mais demorada, buscando deixar o texto mais fluente.

Pretendemos contribuir para os estudos sobre as décadas de 1910, 1930 e parte da de 1940.⁵ Buscaremos encontrar as múltiplas vozes do passado, através de citações de relatórios, discursos e decretos-leis, documentos oficiais que tiveram a função de expressar as ideologias, os pensamentos, as vontades e as ações governamentais. “Escrever e pesquisar são

5 Exclusivamente voltados para os anos em que as reformas do ensino estiveram em vigor.

processos que convocam muitas vozes de uma comunidade argumentativa para se envolverem no estabelecimento de novas verdades, novos conhecimentos, novos discursos sociais” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 16). Acima de tudo, procuramos trazer para a superfície novas compreensões dos fenômenos investigados, tornando compreensível muitos fatores que ainda figuravam na “escuridão” da história, como, por exemplo, os laços de continuidade entre as reformas do ensino, levadas a cabo pela oligarquia Ramos.

Analisando os documentos primários e obras de autores catarinenses, buscaremos não reproduzir um discurso historiográfico que tende a caminhar na mesma direção. Para ilustrar com um exemplo, podemos afirmar que grande parte da historiografia trata as modificações do ensino do governo Vidal Ramos (1910-1914) como “primeira nacionalização do ensino”, quando, na realidade, analisando os documentos da época, vemos que estas modificações fazem parte de uma “Reforma do Ensino” de cunho modernizante e patriótico. O discurso da nacionalização do ensino surgiu anos mais tarde, quando Orestes Guimarães (intelectual do período, como veremos no primeiro capítulo) buscou refletir sobre a obra de que havia participado. O discurso deste intelectual foi incorporado pela historiografia, que passou a denominar a Reforma do Ensino da gestão⁶ de Vidal Ramos como nacionalização.

Quando defendemos a dissertação, ainda pressupondo a existência de duas nacionalizações do ensino, acreditávamos que havia uma essência nacionalista nos projetos de governo da oligarquia Ramos. E pudemos visualizar neste trabalho uma essência patriótica compartilhada entre as reformas do ensino organizadas por essa oligarquia, mas, mesmo assim, elas não podem ter a mesma denominação de “nacionalização”. Por hora, cabe explicitar que o modelo de ensino patriótico implantado a partir de 1911, no estado catarinense, foi, ao longo do tempo, se modificando e se solidificando. Este ambiente escolar possibilitou a implantação de um plano educacional nacionalista na década de 1930, liderado pela União, mas encontrando uma situação propícia para colher bons frutos em Santa Catarina, pois a reforma de Vidal Ramos havia “adubado” o terreno. Será na década de 1930 que este projeto patriótico de ensino será incorporado, pelo oportunismo político de Nereu Ramos. E, apesar de que a Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos não se intitulasse nacionalização do ensino, pois não constituía parte de uma campanha de nacionalização, influenciou no surgimento de um plano de governo nacionalista, que poderia atuar e se legitimar de acordo com os princípios patrióticos já presentes na escola.

⁶ Optamos em trabalhar com o conceito de gestão de governo, pois este incorpora um conjunto de indivíduos pertencentes a um sistema administrativo de um governo, e que certamente foram responsáveis por instruir o governador em suas ações.

Cabe lembrar que o cenário investigado – momentos decisivos de modificações do aparelho escolar – registra a presença de três membros de uma mesma família (Ramos) Vidal (governador), Cândido (secretário de Ptolomeu de Assis Brasil) e Nereu (governador e Interventor). Todos esses nomes estão interligados por laços de parentesco ou amizade.

A escolha deste objeto de pesquisa foi influenciada pelo contato que tivemos com a história do estado catarinense, pela percepção das lacunas a serem preenchidas e pelo tempo disponível para o estudo. O caminho percorrido até a chegada ao tema foi complexo. Anos atrás, pesquisando sobre outra temática – identidade cultural de Santa Catarina –, tomamos conhecimento das múltiplas culturas que se instalaram no estado, compreendendo que a formação de grupos étnicos esteve intimamente ligada às relações sociais e culturais, e às construções identitárias. A forte “personalidade” de alguns grupos, principalmente de alemães, italianos e portugueses, levou ao desencadeamento de alguns conflitos culturais, que também se expandiram para as disputas políticas⁷. Desta forma, compreendemos que havia no estado catarinense a composição de grupos político-culturais ligados a interesses familiares e econômicos (de um lado a oligarquia Ramos, representante do latifúndio e da cultura luso-brasileira, e, de outro, a oligarquia Konder, representando o poder econômico industrial e da cultura alemã), e parte deste reconhecimento proveio da análise das relações partidárias durante a Primeira República, quando identificamos, claramente, dois grupos oligárquicos distintos, representando, de um lado, as áreas de colonização alemã, e de outro, a cultura luso-brasileiro (como veremos no primeiro capítulo).

Dentro deste contexto, foi objetivo governamental de longa data construir uma identidade cultural para Santa Catarina. Primeiramente, optou-se por tentar homogeneizar as culturas, e estabelecer um padrão étnico único – e só nas últimas décadas é que se assumiu o caráter multicultural. Por longo tempo, foram exaltados determinados grupos étnicos, enquanto se marginalizavam outros. Durante parte da história, houve intensas disputas político-culturais entre luso-brasileiros e teuto-brasileiros. Percebemos que havia disputas político-econômicas e culturais em busca de alternativas de legitimação, assim o uso do nacionalismo foi uma realidade para o grupo luso-brasileiro, um nacionalismo que passou por argumentações étnicas

⁷ Para melhor compreender a temática da identidade cultural catarinense ver Marcos J. Moraes e Beatriz de Bona (2008): *A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina*. Para esta Tese, em geral, optamos em nos concentrar em torno das ações educativas dos períodos propostos e nas preocupações governamentais, como a nacionalização dos povos de origem alemã (vistos como o principal obstáculo do governo nacionalista). Em menor escala abordaremos questões envolvendo as demais etnias do estado (como italianos, japoneses, poloneses, indígenas, etc.) que também foram atingidas pelas ações governamentais.

e políticas, como podemos observar em autores de alto calibre, como Anthony Smith, Benedict Anderson, Eric Hobsbawm, John Breuilly e José Luis Bendicho Beired.

O recurso ao nacionalismo foi escolhido pela oligarquia Ramos, e foram eles que processaram as reformas do ensino que iremos estudar neste trabalho. Em qualquer estudo que se faça sobre o Estado Novo em Santa Catarina, encontraremos a figura de Nereu Ramos, político renomado que instituiu medidas nacionalizadoras repressivas em relação às áreas de colonização alemã. Contudo, muitos interesses, muitas desavenças e muitas disputas estiveram por traz destas ações – e sobre isso pouco se fala na historiografia. Em outra perspectiva, muito se fala das medidas nacionalizadoras na educação que Nereu Ramos instituiu de cima para baixo, entretanto não se analisam os princípios ideológicos que o levaram a tais ações, muito menos se identificam ligações entre as reformas do ensino da gestão de Nereu e a de seu pai Vidal Ramos. Também não se compreende essas ligações como parte de um plano de afirmação política e governamental de uma família oligárquica.

Foi tomando conhecimento da existência de repressões feitas pela oligarquia Ramos às áreas geográficas de colonização alemã durante o Estado Novo que entendemos que o nacionalismo esteve intimamente ligado a um projeto político que visou a enfraquecer culturalmente o adversário (oligarquia Konder). Para entender o desenrolar destes fatos, primeiramente, estudamos as relações políticas da Primeira República, identificamos os partidos, os grupos econômicos e culturais, e os atritos entre situação e oposição. Foi, também, necessário entender a legislação da Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, para entender a aplicação de princípios nacionalistas no campo educacional, podendo afirmar que durante a Primeira República se produziu substância para a implantação do nacionalismo na década de 1930. Essa ideologia de ação foi incorporada pela oligarquia Ramos como forma de legitimação cultural, já que se auto intitulava representante da cultura luso-brasileira. O nacionalismo foi investigado por alguns autores da historiografia catarinense, mas ninguém o identificou como um campo teórico-político e cultural elaborado por autores internacionais, e absorvido pela elite latifundiária catarinense.

Na visão de Anthony Smith, o nacionalismo e a identidade étnica não são invenções recentes, já que são originários das *ethnies*⁸ que remontam há séculos, se não a milênios. Dizia Smith “que a realidade objetiva de uma *ethnie* passada realmente importa para as nações modernas”, e certamente importou para a oligarquia Ramos em Santa Catarina, que discursou

8 Smith define *ethnies* da seguinte forma: “populações humanas dotadas de um nome, com mitos ancestrais, histórias e culturas comuns, associadas a um território específico e a um sentimento de solidariedade” (apud BREUILLY, 2000, p. 159).

sobre tradições ancestrais herdadas dos portugueses, ditos os primeiros a se estabelecerem no território brasileiro, como verdadeiros patrícios dessa terra. O recurso a um discurso cultural pela oligarquia Ramos, já durante a reforma de ensino do governo de Vidal, em uma época que primava pela modernidade, está intimamente ligado a duas concepções de nacionalismo: aquele que simplesmente afirma a história contínua da nação baseado no meio cultural e aquele que o considera um *constructo* peculiar e moderno.⁹

Nesta concepção (bastante parecida com a utilizada pela oligarquia Ramos), a nação foi considerada fruto de características próprias de cada lugar, das peculiaridades dos povos passados, que deixaram seus vestígios no meio social, e formularam o sentido de nação moderna. Em outras palavras, para Smith (2000), levar em consideração os veículos étnicos preexistentes quando se fala de construção da nação é algo primordial, extremamente importante, é o cerne do sentido da origem da nação. A oligarquia Ramos parece ter estudado a concepção de nacionalismo de Smith, pois discursou sobre a origem da nação brasileira calcada sobre a colonização portuguesa como primordial para a formação de um padrão cultural.¹⁰

O nacionalismo impregnou seus ideais em diversas sociedades. Segundo Benedict Anderson (2008, p. 71), os ideais da modernidade se espalharam pelas colônias do mundo, que foram influenciadas pelos nacionalismos, socialista ou capitalista, levando-as a lutar pela sua libertação. Foi a intelectualidade ligada ao aparelho de Estado a grande responsável pela opção pelo nacionalismo, e o uso dele em seu benefício. Para José Luis Bendicho Beired (1999, p. 231), “mesmo quando os intelectuais de direita procuravam mostrar o nacionalismo como expressão da 'cultura popular', 'das origens do povo', 'da alma nacional', o fato é que ele foi sobretudo uma ideologia produzida por uma elite intelectual com vistas a tornar-se hegemônica”. E no estado catarinense, a elite latifundiária buscou tornar-se hegemônica politicamente utilizando-se do nacionalismo cultural, capaz de enfraquecer os adversários, na luta pelo poder político. Forjou-se uma origem cultural baseada no luso-brasileiro, criaram-se normas para a padronização desta cultura, como se fosse parte de uma cultura popular, e se buscou a construção da alma nacional. E todos estes termos constituem parte dos discursos daqueles que tomaram o nacionalismo como arma política em Santa Catarina.

Este nacionalismo acreditava em uma perspectiva cultural que não podia suportar a soberania popular, a participação política, a secularização, o individualismo, a admissão de diferenças culturais e ideológicas, em uma coletividade nacional. Estas características, segundo

⁹ Para compreender melhor estas duas concepções nacionalistas, ver BREUILLY, 2000, p. 159.

¹⁰ É claro que os Ramos não levaram em consideração a existência da cultura indígena, não qualificada como civilizada para a formação de uma nação.

Beired (1999, p. 198-199), estavam implícitas no nacionalismo de base política. Cabe ressaltar que estas características compõem os princípios do nacionalismo do Estado Novo. Para Maria Helena Rolin Capelato (2009, p. 222), a consciência nacional, estruturada pela ideologia nacionalista, foi forjada no Brasil em meio a agitações sociais e políticas. Devido às falências dos regimes liberais, criaram-se expectativas de construção de uma nova identidade centrada na estrutura do Estado Nacional. Entre tais debates “a preocupação se voltou para o controle das massas por meio de um líder forte e carismático; essa solução era indicada para evitar revoluções populares”. Neste contexto, as ideias do nacionalismo, da consciência nacional, da unidade do povo propondo uma nova identidade coletiva vão ser facilmente incorporadas e difundidas pelo governo brasileiro e pelo governo catarinense (através das reformas do ensino).

Pensava-se, entre a elite intelectual, projetos de cunho nacionalista para a sociedade brasileira. Azevedo Amaral, um dos ideólogos do governo Vargas, dizia que o Estado Novo era o primeiro governo verdadeiramente nacionalista, aquele que abrisse um novo ciclo na história do Brasil (BEIRED, 1999, p. 208-209). Nesta perspectiva, cabe retomar a afirmação feita anteriormente, determinando que a Reforma do Ensino da década de 1910 não deve ser considerada uma nacionalização do ensino, pois não correspondeu a uma campanha de nacionalização, e muito menos estava alicerçada em teorias internacionais de nacionalismo, estabelecendo-se, apenas, como uma importante Reforma do Ensino escolar correspondente à modernização do estado, e lançando princípios patrióticos no campo educacional, incorporados pela oligarquia Ramos.

Já durante a década de 1930, a realidade nacional e catarinense foi modificada. O nacionalismo foi incorporado pelo governo brasileiro e pelas elites locais, que o utilizaram como forma de legitimação política. Além disso, a Primeira República fora destronada, e se instalaram os revolucionários getulistas no poder. Com a “Revolução” armada de 1930 e as negociações que levaram Getúlio Vargas ao poder nacional, criou-se um campo suficientemente grande para o fortalecimento de um governo autoritário-centralizador, e o enfraquecimento dos governos estaduais (veremos, no segundo capítulo, como se processaram os discursos liberais em contradição aos intervencionistas). Os governadores estaduais foram substituídos por Interventores, que tiveram como objetivo manter os estados brasileiros sob as ordens do Governo Provisório federal. Neste contexto, o Rio Grande do Sul “exportou” alguns políticos para outros estados brasileiros, ou seja, os homens de confiança de Getúlio passaram a assumir Interventorias estaduais, criadas com a nova forma de governar. Desta maneira, Santa Catarina acabou por também receber dois Interventores militares sul-rio-grandenses, o general Ptolomeu de Assis Brasil, que participou do movimento armado de 1930, e seu irmão, major

Rui Zobaran (a estas duas gestões nos referiremos como sul-rio-grandenses, já que suas ações se constituíram um processo contínuo).¹¹

Eles instituíram muitas ações autoritárias, e transformaram a realidade do estado, principalmente em três esferas: segurança pública, organização judiciária (controle político) e educação.¹² Sem dúvida, o nacionalismo esteve presente nestes governos, e a estrutura educacional recebeu intensas modificações, tanto no meio físico quanto na parte legislativa e teórica. Ao longo do texto, veremos que a década de 1930 foi extremamente importante para a consolidação da Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos. Com poucas fontes documentais e bibliográficas sobre este período, buscamos, no segundo capítulo, analisar aquilo que se aproveitou da década de 1910 e 1920, durante o Governo Provisório em Santa Catarina. Assim, iremos acompanhar a construção do quadro de intelectuais¹³ dos governos sul-rio-grandenses, sobretudo direcionados a atuar no sistema de ensino, pois foi este momento histórico que enquadrou aqueles personagens de maior destaque no ambiente educacional e os colocou sob as regras autoritárias, modelando-os aos objetivos do estado nacionalista, medida providencial que tornou possível a Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos. Para além disso, compararemos os sistemas de ensino e os métodos utilizados, possibilitando compreender a atuação desses métodos em paralelo, apesar de uma preferência do estado por um deles.

Assim, compreendemos que estas duas primeiras Interventorias de Santa Catarina foram fundamentais para a execução de um nacionalismo político, cultural e educacional empreendido pela oligarquia Ramos, que já vinha optando por ações patrióticas desde a década de 1910. A partir do estudo deste período, ficou clara a dimensão das ligações entre as práticas educacionais e políticas da gestão de Vidal Ramos, dos primeiros Intervenores de Santa

¹¹ Para compreender melhor esta situação, ver Marcos J. Moraes (2012): *As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo*.

¹² Sobre os temas citados, pode-se encontrar um aprofundamento em: MORAES, 2012.

¹³ Entendemos estes intelectuais baseando-nos no conceito de intelectual orgânico de Gramsci, expressos em seu livro intitulado *Os intelectuais e a Organização da Cultura* – capítulo: *A Formação dos Intelectuais*. Para Gramsci os intelectuais Orgânicos surgem no seio das classes, e respondem as necessidades da classe originária por meio de ideias e teorias: “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (1982, p.3). Assim percebemos que os intelectuais que trabalharam para o estado durante as reformas do ensino estudadas, representavam a elite luso-brasileira da sociedade catarinense, criando condições (através de seus textos, estudos e práticas) de representar e socializar com a grande massa os interesses da classe social que lhes deu suporte para atuação. Além disso, veremos que os intelectuais pedagogos, entre muitos deles, já pertenciam a elite e receberam a educação intelectual de acordo com a sua classe, podendo representa-la. Em outras palavras, estes intelectuais ascendem da classe dominante e defendem a sua classe no meio social, político e econômico. Também foram produtores e reprodutor de ideias e ideologias da sua classe, proporcionando homogeneidade a partir do discurso do progresso nacionalista. Foi o discurso de unidade nacional, baseada no patriotismo, a bandeira comum de todos os envolvidos nas reformas do ensino.

Catarina após 1930, e da gestão de Nereu Ramos. Desta maneira, pretendemos entender de que forma as ações patrióticas foram utilizadas no meio educacional, conforme as realidades existentes nos diferentes períodos, como a sociedade respondeu a estas medidas, e como se deu a composição legislativa das reformas, determinadas por peculiaridades culturais e políticas.

Temos pela frente um amplo campo de trabalho, já que a historiografia tratou de parte do tema estudado, sobretudo isolando as reformas do ensino. Em alguns casos, abordaremos alguns destes temas já trabalhados por outros, e os analisaremos, em outros casos, abordaremos assuntos que pouco foram discutidos, e que pretendemos aprofundar. Traçamos uma linha teórica bem definida, com conceitos de “nova” história política, de nacionalismo e de cultura política, para compreender que a História é algo mutável, que de acordo com o olhar e o foco do pesquisador, somado à sua realidade e à representação que o período investigado assume, pode ser interpretada de formas diferentes. Assim, nos propomos a chegar o mais perto possível do passado, dos acontecimentos, naquilo que tange às possibilidades que as fontes nos fornecem. Pretendemos contribuir para o conhecimento, acrescentar à historiografia um novo rosto sobre um velho e conhecido período. Buscaremos caminhar em uma linha analítica, interpretativa e crítica.

A “nova” história política, segundo Vavy Borges (1992), é um processo historiográfico que não ocorreu em um contexto de ideias de autores internacionais ou nacionais, mas sim de uma constante dialética entre a escrita, o estudo e a análise das produções sobre história política. Desta forma, pensamos o processo de transformação da história de forma construtiva e evolutiva, e, conseqüentemente, da história política, por meio do conhecimento de homens e mulheres que se propuseram a escrevê-la, ligados a seus princípios construídos por meio das suas relações materiais, partidários ou apartidários, vinculados ou sem estar vinculados a qualquer tipo de órgão ou instituição classista que necessitasse de legitimação, homens e mulheres que pensaram a partir de suas preocupações com o mundo, e que, de certa forma, chegaram à conclusão de que as histórias social, econômica e cultural se integram, de alguma forma, em relações políticas, que adquiriram visibilidade nas discussões sobre história política, do final do século XX.

É muito importante considerar que para a mudança do paradigma da história política houve intensos debates e diálogos entre historiadores e outros estudiosos, como sociólogos e filósofos.¹⁴ Reconhecer estas disciplinas significa dizer que a história não se faz

¹⁴ Para melhor compreender este diálogo, ver Rosanvallon, em um artigo intitulado *Por uma História Conceitual do Político* (1995), e Rodrigo Patto Sá Motta, *Desafios e possibilidades na apropriação de Cultura Política pela historiografia* (2009).

sozinha, se torna completa a partir do momento em que se torna interdisciplinar, absorvendo das outras disciplinas conceitos e termos que a ajudam na compreensão dos debates mais complexos em torno de movimentos históricos, também complexos.

A “nova” história política ainda pode ser vista como um termo criado a partir da escola dos *Annales*, na França, quando, por exemplo, na Alemanha, durante este período (e mesmo anteriormente a ele), já se produzia história política de acordo com aquilo que os franceses dos *Annales* passaram a escrever.¹⁵ Mesmo em território francês, em paralelo aos *Annales*, se constituiu um grupo formado por René Rémond, Serge Bernstein e Jean François Sirinelli, que já se posicionava em favor de uma abordagem diferente da história política tradicional. Então nos cabe afirmar, segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2009, p. 17), que este conceito de “nova” história política pode representar um mal achado da historiografia¹⁶, já que a história política sempre fez parte da história da humanidade, como afirmara Vavy Borges (1992, p. 9), compreendendo que as diferenças são os modos como se aborda a história, de acordo com os períodos vivenciados. Neste sentido, optamos por fazer história política, conforme Leiva Otero Felix escreve, questionando “o papel do Estado; o sentido de conceitos como Pátria, Nação e Identidade; o significado do político enquanto dimensão que afeta seu cotidiano” (FÉLIX, 1998, p. 52). Passamos a acreditar em uma abordagem mais crítica da história, para compreendermos os interesses do estado nacionalista e suas reformas do ensino em Santa Catarina.¹⁷

Em síntese, a história política era uma “invenção” da realidade, que narrava os grandes feitos dos grandes governadores, dos grandes heróis e da pátria-mãe almejada, era “pequena”, era a respeito de poucos e, conseqüentemente, invisibilizava a maioria. Não se tratava nada mais de nada menos do que de uma história elitista, aristocrática, condenada pelo ímpeto das massas e pelo advento da democracia, era anedótica, individualista e idealista, era factual, subjetiva, psicologizante, reunindo todos os defeitos do gênero de história (Rémond, 1996, p. 18). Logo, com as novas abordagens intelectuais, a história política foi redimensionada, rediscutida, e reapresentada de forma a empolgar historiadores de todo o mundo.

¹⁵ Para reflexões sobre esta abordagem nos estudos em História Política ver René E. Gertz: *Como é possível continuar escrevendo História Política?* (2006), José d’Assunção Barros: *História Social e o retorno do político* (2012), Thomas Mergel: *História Cultural da Política* (2010).

¹⁶ Para melhor compreender este assunto ver Rodrigo Patto Sá Motta, *Desafios e possibilidades na apropriação de Cultura Política pela historiografia* (2009).

¹⁷ A partir do estudo das especificidades da realidade do estado de Santa Catarina, podem se estabelecer comparativos com outros estados brasileiros. Neste trabalho não tivemos a pretensão de comparações específicas entre os diversos estados do Brasil, mas a partir do conhecimento desta Tese, tornar-se-á possível o estudo comparativo, como por exemplo a questão do fechamento das escolas étnicas em tempos de nacionalização, a modernização do ambiente escolar, a estrutura escolar dos períodos investigados, as normas legislativas para a educação, o papel dos intelectuais no sistema de ensino, entre outros tantos assuntos.

O historiador, por sua vez, adquiriu outro papel, passou a ser aquele que constrói, vive e escreve aquilo que será lido e interpretado em algum determinado tempo histórico. Foi compreendido como fruto de seu tempo, impregnado de paradigmas e conceitos que os conduzem a definir seus interesses históricos, e que escolhem um determinado período da história a ser estudado (RÉMOND, 1996, p. 17). Assim, diante de tal amplitude da história política, o historiador teve “de repensar o seu ofício de fazer história e a inserção da história política nesta crise de paradigmas que desmistificou a racionalidade como eixo explicativo das ações humanas, trouxe para primeiro plano uma nova compreensão do sujeito” (FÉLIX, 1998, p, 52).

Já o conceito de “cultura política” foi descrito por Rodrigo Patto Sá Motta (2009) como parte de duas vertentes: a norte-americana e a francesa. Enquanto Gabriel Almond e Sidney Verba, dos EUA, delimitaram três tipos de culturas políticas a uma realidade social, Berstein e Sirinelli mostraram que em uma sociedade existem muitos tipos de culturas políticas, mesmo que haja uma cultura política dominante. De todo modo, segundo Motta, o termo cultura política pode ser definido como um

conjunto de valores, tradições práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro (MOTTA, 2009, p. 21).

Esta definição serve para identificar, em Santa Catarina, a existência de uma oligarquia partidária que construiu um projeto constituído de valores, princípios e práticas que buscava afirmação de um grupo de pessoas à frente da política estadual, pelo maior tempo possível, além da construção de um legado de longa duração enraizado no meio social através das reformas do ensino e dos ideais culturais que elas deveriam socializar, compondo ações patrióticas que serviram de inspiração para a atuação de governos estabelecidos em décadas posteriores. As reformas do ensino e os princípios patrióticos incutidos em suas ações, ao contrário daquilo que pensa parte da historiografia catarinense, não se constituem em fatos isolados, mas de continuidade, que perdurou por anos, primeiramente às margens da política republicana e posteriormente, de forma aberta, nas discussões pós-revolução de 1930.

Motta ainda nos diz que, se postas em comparação, as culturas políticas poderão ser melhor observadas, e que elas são fenômenos de longa duração. Complementando, as culturas políticas podem sofrer influências de outras, e também podem modificar-se com o passar do tempo, ou seja, podem adaptar-se às mudanças ocorridas na sociedade à qual pertencem, sendo

que as que estagnam no tempo sofrem o risco de perderem densidade social (BERSTEIN, apud MOTTA, 2009, p. 22).

Acreditamos que, de certa forma, as culturas políticas são construções históricas, que, ao mesmo tempo em que determinam os atos dos indivíduos que se reúnem dentro dela, também são determinadas pelas ações e pelos interesses desses indivíduos. Partindo deste entendimento, podemos dizer que o inculcamento de tradições é um ato de formulação de um sentimento de pertencimento a uma cultura política. Nesta perspectiva, segundo Motta (2009, p. 22-23),

a reprodução no tempo das culturas políticas demanda a realização de práticas reiterativas, como a repetição de rituais e cerimônias, e a participação em eventos e manifestações que servem para selar o compromisso dos aderentes, confirmando o sentido de pertencimento a um grupo.

Neste sentido, cabe entender as ações dos governos que instalaram as reformas do ensino, utilizando-se da escola para a socialização dos símbolos do estado, através da educação em sala de aula, onde se aprendiam a história e os personagens pátrios, assim como no pátio e na comunidade, onde se cantava o hino nacional e se faziam cerimônias festivas, como, por exemplo, o sete de setembro.

O “estado de festas”, referido por Bernadete Ramos Flores, questiona a representação, a repetição e a identificação de uma população com uma cultura política tipicamente inventada. O público se identifica com os símbolos festivos na medida em que entram em contato frequente com eles. Os festejos públicos, os cerimoniais e os desfiles promovidos pelo Estado nada mais são do que o inculcamento de tradições ao público que assiste (FLORES, 1991 e 1997). Deste modo, podemos pensar que a cultura política de um determinado grupo pode ser inventada e socializada, com os devidos cuidados e as devidas estratégias, com a população que vai integrá-la. Assim, podemos dizer que a oligarquia Ramos, orquestrando as reformas do ensino, pôde socializar com a população os seus princípios culturais, calcados no luso-brasileiro, e tendo como símbolo a língua portuguesa. Visto que as culturas políticas contam com instituições que as representam e as apresentam à sociedade.

Segundo Motta, a família, as instituições educacionais, as corporações militares, os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, os jornais, periódicos e livros são meios difusores das culturas políticas. A identificação dos indivíduos com as culturas políticas está intimamente ligada aos lugares que estes frequentam, ou seja, as pessoas são fruto das suas realidades materiais. Porém, devemos pensar que estas instituições são meios de difusão das culturas políticas, e não culturas políticas por si só. “As culturas políticas são construções que

transcendem as instituições partidárias”. Elas dão origens aos partidos: “É comum ver culturas políticas dando origem a diversas formações partidárias”, mesmo que estas nasçam de uma cultura política em comum (MOTTA, 2009, p. 23-24).

Não iremos apenas narrar fatos, mas, também, discuti-los. Não iremos apenas exaltar nomes, mas investigar suas relações de poder. Buscaremos possibilidades de novas interpretações sobre a história catarinense. Vamos proceder a um novo olhar para as três reformas do ensino estudadas, compreendidas em um contexto amplo, interligadas por influências diretas e indiretas. Tentaremos olhar a história catarinense de ângulos diferentes, indagando quais eram os interesses individuais e de grupos oligárquicos existentes por detrás de algumas ações governamentais atreladas a setores econômicos, e que faziam parte de uma encenação política que beneficiou algumas minorias.

No primeiro capítulo, discutiremos alguns momentos importantes da Reforma do Ensino de 1911-1914, construída e aplicada no governo de Vidal Ramos, com objetivos de modernizar o aparelho escolar catarinense, e modificar as relações entre Estado, educação, professores, alunos e sociedade. Parece que esta Reforma do Ensino, que teve como mentor o pedagogo Orestes Guimarães, teve alguns pilares de sustentação, como a instalação de um renovado sistema de ensino, que modificou o modelo de seriação escolar, o tempo de aulas e os tipos de escolas; a adoção de um moderno (para aquele período) método didático, incrementado por obras didáticas de leitura, reconfiguração do currículo escolar e obrigatoriedade do uso da língua vernácula; o aprimoramento e enrijecimento do sistema de fiscalização, composto por inspetores escolares treinados, e diretores escolares indicados pelo Estado, que comporiam parte do aparelho de vigilância da educação; e o melhoramento da estrutura escolar, que propiciou a construção de novas escolas bem aparelhadas, reformas nos prédios escolares já pertencentes ao estado, aluguel e reformas de prédios particulares e compra de novos mobiliários. Esta reforma teve papel fundamental para a construção de um novo imaginário sobre a importância da educação e integração dos diversos indivíduos aos objetivos governamentais da classe dominante. Iremos acompanhar, além dos assuntos já citados, os discursos governamentais de afirmação da importância da Reforma do Ensino, a desqualificação do modelo educacional anterior, o posicionamento a respeito da etnia alemã, as resistências às imposições normativas, somadas a um conjunto de dificuldades encontradas nos primeiros anos da instalação do projeto de “nacionalização” do ensino catarinense. Além disso, iniciaremos o capítulo identificando os grupos políticos existentes durante a Primeira República em Santa Catarina, para que possamos compreender que a oligarquia Ramos foi aquela que disponibilizou tempo, dinheiro e preocupação com a educação da população de seu estado,

tornando possível a construção de ações governamentais capazes de influenciar no campo social e político, dando visibilidade à cultura luso-brasileira, da qual se intitulavam representantes.

No segundo capítulo (partindo de uma leitura prévia da coleção de decretos dos anos de 1931-33 e de obras da bibliografia catarinense), vamos abordar o tema educacional pouco estudado pela historiografia, referente às Interventorias dos sul-rio-grandenses, na década de 1930. Foi um período autoritário, presidido por Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán, Interventores que estavam sob as ordens federais, vindas do Governo Provisório. Os dois primeiros Interventores de Santa Catarina reorganizaram o estado, dando prioridade à segurança, à justiça política e à educação, fatores determinantes para a instalação do Estado Novo, em 1937. Nas páginas do segundo capítulo, veremos como a oligarquia Ramos ampliou seu poder durante as Interventorias sul-rio-grandenses, e como se solidificaram as ações educacionais deste período. Este estudo foi realizado a partir das poucas fontes do período que abordam as modificações legislativas e estruturais do aparelho escolar catarinense, a partir da revolução de 1930. É certo afirmar que durante alguns governos da Primeira República foram construídas normas e regras que compuseram a legislação escolar, as quais, nos anos de 1930, sofreram modificações teóricas e práticas, pois foram consideradas pouco aplicáveis à realidade dos governos autoritários. Parte da legislação escolar republicana foi considerada falha, deficiente e complexa, para os objetivos pregados pelo grupo dominante no pós-revolução. Desta forma, ao mesmo tempo em que se buscou modificação nas leis “deficientes”, herdadas dos republicanos, também se incorporaram medidas educativas criadas pela reforma da gestão de Vida Ramos – aliás, ao longo do texto, quando discutiremos o papel dos intelectuais, os métodos de ensino, a preocupação com o ensino rural, entre outros assuntos, perceberemos rupturas e permanências entre as duas reformas citadas. A nova ordem instalada em Santa Catarina na década de 1930 exigiu novas normas de funcionamento escolar, mas inspirou-se, em grande parte, na reforma da década de 1910. Veremos, neste capítulo, algumas modificações no tempo das aulas, no currículo escolar e na didática, na tentativa de facilitar a aprendizagem dos alunos. Mostraremos que, nesse período, procurou-se elaborar um padrão para todos os Grupos Escolares e as Escolas Complementares, que acabariam por facilitar a fiscalização da Diretoria da Instrução Pública, que desempenhava papel fundamental na padronização e na vigilância do ensino. Percebemos, claramente, que as mudanças implementadas a partir de 1930 estão em consonâncias com aquelas modificadas a partir de 1911. A intencionalidade neste período foi, também, ampliar o aparelho escolar e distribuí-lo pelas cidades do estado em que mais houvesse necessidade. Foram criadas muitas escolas estaduais e outras municipais instaladas por todas as regiões de Santa Catarina, havendo uma significativa preocupação com

a educação no estado. Em se tratando da estrutura escolar, houve poucas mudanças nos modelos escolares, mas houve a predominância das escolas mistas em relação às separadas por sexo. Assim, as escolas masculinas, femininas ou religiosas, em sua maior parte, foram transformadas em escolas que agrupavam meninos e meninas, na mesma instituição. Professores e diretores foram substituídos ou readaptados (medidas parecidas com as tomadas em 1911-1914), e o currículo escolar também foi alvo de modificações, onde a prioridade foi o ensino da geografia e história do estado, do português, da matemática e dos símbolos nacionais. Formou-se um sólido aparelho educacional estadual, com características padronizadas, colocando sob a mesma ótica escolas estaduais, municipais e particulares. O padrão educacional catarinense do início na década de 1930 compartilhou de uma característica federal, assim como a ortografia. Houve a padronização da língua portuguesa, que ultrapassou o ambiente escolar, chegando às instituições públicas nacionais, bem como em jornais e meios de comunicação. A reforma da gestão dos sul-rio-grandenses teve muito em comum com a da gestão de Vidal Ramos, no entanto, a realidade do período era outra, e os meios para atingir os objetivos também. Buscaremos explicitar os principais laços teóricos e práticos entre estas reformas, levando em consideração que a partir de 1930 o nacionalismo teve caráter mais intenso nos discursos governamentais.

No terceiro capítulo, levantarei uma discussão mais complexa em torno das ações governamentais em relação à educação, perpassando por características autoritárias, políticas, econômicas, culturais e nacionalistas. Partindo de uma leitura horizontal de algumas obras da bibliografia catarinense e alguns discursos de Nereu Ramos, farei algumas observações do que proponho para esta parte do texto.

A partir de 1937, o sentido da nacionalização ganhou novas características, sobretudo com a política do governo de Nereu Ramos, pois ele se preocupou em nacionalizar os indivíduos alocados além da escola, interferindo na vida social cotidiana. Parece que neste momento se instituiu um padrão cultural em Santa Catarina, calcado no luso-brasileiro, situação que até então fora tentada, mas não havia acontecido. O Estado Novo foi palco para a atuação da oligarquia Ramos, já que o nacionalismo estadonovista reacendia o patriotismo empregado no ensino durante a reforma da gestão de Vidal Ramos. Em linhas gerais, iremos investigar a ideia de que a Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos foi mais sólida e repressora que as demais, possuindo um caráter autoritário explícito, atingindo as áreas de imigração alemã e italiana, e fechando as escolas étnicas dessas regiões. Faremos um apanhado geral da política estadual deste período, considerando que durante os anos 1920, o Partido Republicano Catarinense foi dividido em duas forças principais: os industriais de origem alemã, localizados,

principalmente, na região norte de Santa Catarina, e os latifundiários do planalto serrano de origem lusa, representados pela oligarquia Ramos. Estas forças políticas disputaram o governo do estado por muitos anos, gerando atritos políticos relevantes. Neste sentido, quando guindados ao poder, sobretudo com Nereu Ramos, os representantes luso-brasileiros trataram de reinterpretar e implantar um projeto nacionalista, buscando enfraquecer as regiões de colonização alemã, em busca da hegemonia governamental. Estas medidas de nacionalização perpassaram a educação escolar e, conseqüentemente, influenciaram as crianças e a sociedade. Buscaremos traçar um paralelo com as outras reformas estudadas, e investigar como foram as medidas que instituíram a obrigatoriedade da fala em língua portuguesa na escola, ocasionando o “abandono” das diversas tradições culturais e a imposição da prática e do cultivo dos símbolos padronizados nacionais. Assim, poderemos acompanhar os decretos mais importantes desse governo, e que representam as preocupações descritas. Veremos como os integrantes do governo desqualificaram e caluniaram os regimes políticos anteriores, em busca de saldo positivo para aplicar suas regras à sociedade. Iremos analisar as características próprias desta reforma, e como ela impunha aos grupos étnicos um norte padronizado a ser seguido, quando todos os indivíduos necessitavam ser nacionalizados, tanto imigrantes, descendentes, quanto analfabetos.

As medidas repressivas tomadas no Estado Novo foram possíveis graças à reestruturação do aparelho do Estado nos anos de 1911-1914 e 1930-1933. O aparelho educacional da gestão de Nereu Ramos estava bem estruturado, pois recebeu como herança dos sul-rio-grandenses um sistema de ensino muito mais eficiente. Se na reforma da gestão de Vidal Ramos o estado já havia fornecido subsídios para um incremento legislativo na construção de escolas públicas adaptadas aos interesses políticos, e lançado bases para a incorporação de modelos nacionalistas a projetos de governos, o Estado Novo, usufruindo da bagagem de experiências construídas pelas reformas anteriores, passou a atuar de forma direta e eficaz no combate ao ensino que não estava enquadrado ao padrão nacionalista, de interesse político da oligarquia Ramos.

Assim entendemos que os três momentos históricos investigados estão interligados. Foram as fontes investigadas que nos deram a possibilidade de levantar esta ideia, e pesquisar em busca dessa resposta. Para dar vozes a estas fontes, optamos por investigar minuciosamente as legislações e os decretos de governo, especificando cada ponto importante de cada reforma, trazendo à tona, discutindo e relacionando os períodos propostos. Em outras palavras, buscamos identificar, na produção bibliográfica, na legislação e nos discursos dos governos, medidas

teóricas e práticas que estabelecem alguns fios-condutores de inter-relação das reformas do ensino de 1911-1914, 1930-1933, 1935-1945.

2 A REFORMA DO ENSINO DA GESTÃO DE GOVERNO DE VIDAL RAMOS: AS CARACTERÍSTICAS LEGISLATIVAS, ESTRUTURAIS E O OBJETIVO PATRIÓTICO

Nesta parte da tese iremos tratar da primeira Reforma do Ensino do período republicano catarinense. Um momento importante que irá propor um novo modelo do sistema escolar e de modificações sociais. Veremos, nestas primeiras páginas, como se processaram as disputas políticas de Santa Catarina, desde o fim do Império brasileiro até a década de 1920, para que assim possamos compreender quais foram os políticos e os seus grupos de interesses. Com essa discussão teremos como compreender a instalação da Reforma do Ensino catarinense, iniciada em 1911, como o início de um projeto político da oligarquia Ramos e seus aliados. Posteriormente ao delineamento do campo político, trataremos da estruturação do sistema escolar, calcado sob o prisma da modernidade republicana, sob o patriotismo e o modelo cultural luso-brasileiro. Estas discussões nos darão embasamento sobre o desejo da construção de uma sociedade padronizada sobre a cultura luso-brasileira, em uma tentativa de diminuição da influência cultural de outras etnias presentes em solo catarinense, como a alemã e italiana, entre outras. A proposta e instalação da Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, cria novos modelos escolares, como os Grupos Escolares e Escolas Complementares;¹⁸ impõe regras administrativas e legislativas para as escolas, professores e inspetores escolares; determina o modelo pedagógico a ser utilizado, como também o material didático; e transforma o modo de se olhar para a educação das áreas coloniais. Esta reformar do ensino ganhou amplitude a partir da contratação de pedagogos de outros estados (principalmente São Paulo) e deixou um legado para o ensino de Santa Catarina, que foi bastante reconhecido por as reformas da gestão de Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán (que veremos no segundo capítulo) e, também reconhecida, pela Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos (que veremos no terceiro capítulo).

2.1 Cenário catarinense: identificando interesses, políticos, grupos econômicos e suas ligações

Para que possamos entender a política do estado de Santa Catarina e seus desdobramentos no meio educacional, devemos pensá-la como um processo histórico

¹⁸ Os Grupos Escolares e Escolas Complementar, foram instituições de ensino públicas organizados nos centros urbanos durante a reforma do ensino da gestão de Vidal Ramos (veremos suas características mais adiante).

construído desde os tempos da formação dos partidos na Primeira República, e quais os envolvidos neste processo. Desta forma, poderemos compreender quais foram os ideais partidários e oligárquicos que se estabeleceram no período estudado.

Nos últimos anos do Império brasileiro, havia no estado de Santa Catarina três partidos políticos de influência mais abrangente: os liberais, que se encontravam no poder, os conservadores, no momento excluídos dos principais cargos políticos, e os republicanos, que eram minoria, mas que vieram a tomar posse do governo do estado em decorrência da Proclamação da República.

A articulação republicana em Santa Catarina remontava aos últimos anos do Império, quando se fundou o Clube Republicano, em Desterro, em 13 de agosto de 1885. Ele tinha como função disseminar as ideias republicanas no estado, e, através de seus jornais¹⁹, propagandear candidaturas políticas, pois os republicanos possuíam apenas 200 eleitores, em 1887. Possuíam 15 clubes, mas o número de associados ainda era reduzido, servindo como exemplo o Clube Republicano de Desterro, com somente 17 membros associados. Desta maneira, é certo afirmar que “o Partido Liberal e o Partido Conservador aglutinavam as principais forças políticas no período imperial” (NECKEL, 2003, p. 10).

Com a proclamação da República, a tomada do governo do Brasil por Deodoro da Fonseca e a vitória dos republicanos em âmbito nacional, as forças políticas republicanas dos estados trataram de tomar os governos de acordo com suas necessidades. Em Santa Catarina, os republicanos se estabeleceram no poder estadual no dia 17 de novembro de 1889.

A nova ordem estabelecida tentava afastar da constelação de poder os partidos derrotados do Império, mas como os republicanos possuíam número reduzido de filiados acabaram precisando do apoio das antigas oligarquias. Desta forma, num primeiro momento, organizou-se uma junta eleitoral composta por republicanos, militares e conservadores, que declararam apoio aos novos detentores do poder, interessados em cargos políticos. Da mesma forma, os liberais passaram a apoiar o governo republicano, no intuito de também se manterem nos cargos públicos.

O jogo de interesses dos políticos liberais, conservadores e republicanos faz parte de uma política elitista com o intuito de manter-se na governança e nas decisões que ditariam os rumos da sociedade. Desta forma, a minoria republicana, em primeira estância, aceitou o apoio dos seus “opponentes”, até fixar raízes no poder estatal.

¹⁹ Alguns dos jornais republicanos publicados no estado de Santa Catarina eram: *A Voz do Povo*, de 1885, que circulava em Desterro; *Evolução*, de 1886, distribuído em Tijucas; *Folha Livre*, de 1887, presente em Joinville, e *O Sul*, de 1889 (NECKEL, 2003, p. 9).

Pouco tempo depois das negociações que levaram à formação da Junta Eleitoral composta por republicanos e conservadores, houve, inegavelmente, a implantação do plano republicano de fortalecimento de suas bases, e, conseqüentemente, a exclusão dos outros partidos do governo. A junta que tomou posse no dia 17 de novembro de 1889 entregou o governo para Lauro Müller²⁰, no dia 2 de dezembro do mesmo ano. Segundo Alcides Goulart Filho (2002, p. 128), Lauro Müller foi indicado por Benjamim Constant, e nomeado pelo Presidente da República, Deodoro da Fonseca, ao cargo de chefe do governo de Santa Catarina, tornando visível que liberais e conservadores não teriam mais espaço nas políticas republicanas.

Lauro Müller era descendente direto da primeira leva de imigrantes alemães que vieram para o Brasil em 1829. Foi egresso da Escola Militar, e aos 26 anos foi o primeiro governador do estado de Santa Catarina. Durante sua carreira política foi governador três vezes, mas sempre manteve seus interesses no plano federal, atuando no Senado e em três ministérios, sendo um deles o ministério da Viação e Obras Públicas, no governo de Rodrigues Alves²¹. É possível que defendesse as ideias vindas das áreas de imigração²², suas origens culturais e as terras de onde ascendeu politicamente, mas como em sua carreira esteve presente em cargos de confiança de governos nacionais, não se preocupou em envolver-se com as questões culturais, como outros políticos catarinenses ligados, particularmente, ao cenário estadual.

²⁰ **Lauro Severiano Müller** nasceu em Itajaí no dia 8 de novembro de 1836. Fez estudos primários em sua terra e, posteriormente, seguiu para o Rio de Janeiro. Teve duas carreiras paralelas, a de militar e a de político. Na vida militar, foi alferes, em 1885, 2º tenente em 1889, 1º tenente em 1890, major em 1900, tenente-coronel em 1906, coronel em 1912, general de brigada em 1914 e general de divisão em 1921. Na carreira política, foi indicado para governador em 1889, em 1891 foi deputado à Assembleia Nacional Constituinte e à 1ª legislatura (1891-1893). Deputado Federal à 2ª legislatura (1894-1896), à 3ª legislatura (1897-1899), senador à 4ª legislatura por nove anos (1900-1908) [lembrando que durante a República extinguiu-se o cargo de vitaliciedade, sendo que os mandatos e Senadores passaram a ser de 9 anos e de Deputados, de 3 anos (fonte: <https://jus.com.br/artigos/12872/historico-do-processo-eleitoral-brasileiro-e-retrospectiva-das-eleicoes>)]. Foi ministro da Viação e Obras Públicas do Governo de Rodrigues Alves, e no ano de 1907 voltou a ser senador para completar o mandato de Gustavo Richard. Novamente senador no ano de 1912, eleito por nove anos, renunciando no mesmo ano para assumir o cargo de ministro das Relações Exteriores. Em 1917, volta a ser senador, ocupando a cadeira de Abdon Batista, renunciante. Senador por nove anos eleito em 1921. Foi também membro da Academia Brasileira de Letras, e faleceu em 30.7.1926 (PIAZZA, 1994, p. 359). Cabe lembrar que as eleições de Lauro Muller e as conseqüentes renúncias ao cargo de governador de Santa Catarina faziam parte de um jogo político em torno do Partido Republicano, ao qual arquitetava as eleições já cientes de que Lauro iria se ausentar após as vitórias no pleito eleitoral estadual.

²¹ Para compreender melhor este assunto, ver Marli Auras (1991): *A construção história do condomínio Palaciano Ramos/Konder/Bornhausen* e Alcides Goulart Filho (2002): *Formação econômica de Santa Catarina*.

²² Santa Catarina é um estado multicultural, foi colonizado por alemães, italianos, açorianos, poloneses, japoneses, entre tantas outras etnias. A historiografia estadual costuma dividir o estado em regiões étnico-geográficas, caracterizando o litoral de açoriano, o vale do Itajaí e norte do estado de alemão, o sul, italiano e o planalto e o oeste de colonização gaúcha e paulista. Ver Goulart Filho (2002): *Formação econômica de Santa Catarina*, Walter PIAZZA (1994) *Dicionário político catarinense*, e para uma leitura mais crítica ver Marcos J. Moraes e Beatriz de Bona (2008) *A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina*.

A transição do Império para a República gerou muitos atritos políticos, que foram sufocados pela imprensa republicana, na tentativa de manter a ordem estabelecida. Os discursos de progresso para o estado substituíram o pessimismo da mudança. Os jornais tinham o papel de reproduzir tais discursos, pois “em qualquer regime, a propaganda política é estratégia para o exercício do poder” (CAPELATO, 2009, p. 76). No entanto, quando Lauro Müller, atendendo a dispositivo federal – Lei Cesário Alvim²³ –, dissolveu, em 7 de janeiro de 1890, as Câmaras Municipais e instituiu os Conselhos Municipais, com poder para nomear os intendentess, cuja maior parte pertencia aos clubes republicanos, acirraram-se atritos entre os partidos que compunham o poder.

Nesta perspectiva, o poder dos republicanos aumentava cada vez mais, enquanto o poder dos liberais e conservadores ia diminuindo gradativamente. “O desmonte das câmaras municipais representou a perda do poder político para os antigos membros do Partido Liberal” (NECKEL, 2003, p. 16), enquanto a criação dos Conselhos Municipais tratou de consolidar os republicanos nos cargos de controle político. Para aumentar os atritos, os republicanos, no mesmo ano de 1890, organizaram uma chapa “pura”²⁴ para as eleições de 15 de novembro, e elegeram todos os cargos disputados, três Senadores e quatro Deputados Federais (NECKEL, 2003, p. 16-18).

O sistema eleitoral elaborado pelos republicanos beneficiava única e exclusivamente a chapa da situação, e, por este motivo, por contar com o aparelho estatal, não deixaram possibilidades para que mais nenhum partido elegeesse seus candidatos, durante toda a Primeira República brasileira.

Como reflexo do aparelhamento do Estado nas mãos dos republicanos, no ano de 1894, Hercílio Luz²⁵ foi eleito governador de Santa Catarina, o segundo a exercer esse cargo depois do advento da República, e o primeiro a ser eleito pelo voto direto. Hercílio Luz foi

²³ Para detalhes desta situação, ver Roselane Neckel (2003): *A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)*.

²⁴ Agora não havia mais aliança entre republicanos e outros partidos, por isso, a chapa a que nos referimos era composta apenas por membros do Partido Republicano Catarinense.

²⁵ **Hercílio Pedro da Luz** é natural de Desterro, SC, nascido em 26 de maio de 1860. Estudou na sua cidade natal, posteriormente ingressou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e cursou a faculdade de agronomia na Bélgica. Foi Juiz Comissário de Terras, em Lages, em 1886, Engenheiro da Província, em 1888 e 1891, Engenheiro de Obras Públicas do estado em 1889 e chefe da Comissão de Terras de Blumenau, em 1891, entre outros cargos. Na carreira política, começou liderando a reação republicana em Blumenau contra a junta eleitoral instalada em Desterro, no ano de 1892, culminando no seu governo provisório, em 1893. Foi novamente governador do estado em 1894-1898, conselheiro municipal de Florianópolis, em 1898-1902, deputado à 4ª legislatura (1900-1902) renunciando por ter sido eleito senador da República, na mesma legislatura com mandato de seis anos. Novamente senador, no ano de 1906-1914, pela 6ª legislatura que lhe dava nove anos no poder, pela 9ª legislatura foi também senador com novo mandato de nove anos 1915-1924, renunciando, pois em 1918-1921, foi eleito governador do estado. Governador do estado também em 1922-1924. Faleceu em 20 de outubro de 1924, em Florianópolis (PIAZZA, 1994, p. 313).

adepto do liberalismo, e teve suas origens políticas nas zonas urbanas, estando ligado a empresas capitalistas da região do vale do Itajaí²⁶. Foi, durante sua carreira política, defensor da economia industrial, visando, nesse setor, ao progresso de Santa Catarina, deixando em segundo plano as áreas rurais. As aparentes preocupações do governador se voltavam para a economia do estado, extremamente precária, baseada na produção açoriana de farinha de mandioca, uma das principais exportações de Santa Catarina, até o momento. Este produto, por ser de baixa qualidade, perdia espaço nas vendas do estado, que buscava outras alternativas para o crescimento econômico. Era o momento propício para Hercílio Luz retribuir os votos depositados nele nas eleições em que se elegeu. As áreas de imigração se mostravam propícias para a acumulação capitalista, “eram os primeiros embriões de expressivos estabelecimentos industriais” (AURAS, 1991, p. 105). Os imigrantes da região de Blumenau, Joinville, entre outras cidades, mesma região em que Hercílio Luz ascendeu politicamente e passou a defender seus interesses, se mostravam qualificados para a produção capitalista. Quando vieram para o Brasil, traziam uma bagagem cultural na qual já tinham assimilado o processo de produção moderna, lembrando que a Alemanha neste período já era industrializada. As áreas de imigração começaram a acumulação pelo excedente dos produtos agrícolas, passando por pequenos estabelecimentos de compra e venda, posteriormente pela instalação de casas de crédito, e, conseqüentemente, a instalação das primeiras indústrias, que eram abastecidas pela mão de obra qualificada vinda diretamente da Alemanha por levas de imigrantes. Contudo, para que houvesse um maior desenvolvimento da região, Hercílio Luz propôs um projeto de lei²⁷ que visava à reestruturação da política tributária do estado, a qual era “reflexo da hegemonia dos interesses agrários, coronelísticos, que se mantiveram, até então, incontestáveis, graças à ausência de adversários políticos à altura de seu domínio” (AURAS, 1991, p. 108). Neste governo, Hercílio Luz promoveu a colonização do oeste, deu concessão de terras para a Companhia Colonizadora Hanseática, do vale do Itajaí, e também para a Companhia Metropolitana, no sul do estado, além de muitos outros investimentos urbanísticos. Luz e sua política progressista tornavam-se adversários políticos do latifúndio, e esbarravam na grande influência dos ruralistas sobre a política estadual.

²⁶ Para melhor compreender a questão econômica de Santa Catarina, ver Alcides Goulart Filho (2002): *Formação econômica de Santa Catarina*, (p. 130-131).

²⁷ Lei nº 175, de 4/10/1895, que propunha o imposto igualitário sobre a terra e sobre o capital. Foi aprovada pelo Conselho Representativo, com as seguintes exigências: “Ficam sujeitos apenas à metade do imposto as terras dos municípios da região serrana, enquanto esta não for ligada ao litoral do estado por estrada que dê fácil saída aos produtos de sua lavoura e indústria” (apud AURAS, 1991, p. 110).

A proposta de Hercílio Luz foi reformulada pelos latifundiários serranos, que continuaram a pagar menos impostos que os imigrantes germânicos do norte do estado e do vale do Itajaí, ocasionando o começo do conflito entre os grupos agrário e industrial. Hercílio Luz só voltaria a governar o estado vinte anos mais tarde, por coincidência ou não, depois de tentar alterar a lei que legitimava o poder agrário. Esta situação nos leva a pensar até que ponto o poder dos latifundiários influenciou nos rumos de Santa Catarina.

Criaram-se intrigas e atritos, que alimentaram discórdias entre os interesses econômico-políticos desses dois grupos adversários: agrário/nacionalista e industrial/germanista.²⁸ Estes dois grupos são responsáveis pela formação de grandes oligarquias muito influentes na política estadual, a oligarquia Ramos e a oligarquia Konder. Com a proclamação da República, ambos os grupos estavam inseridos no Partido Republicano Catarinense e nele permaneceram por longos 30 anos, até o rompimento definitivo das relações que não se sustentavam mais, pois defendiam interesses diferentes.

A primeira cisão republicana “barriga-verde”²⁹ relatada pela historiografia estadual foi em 1893, durante a Revolução Federalista, quando o Interventor Federal em Santa Catarina, Manoel Joaquim Machado, rompeu relações com o governo de Floriano Peixoto, e se aliou aos federalistas do Rio Grande do Sul, ligados a Silveira Martins e aos revoltosos do Rio de Janeiro (Revolta da Armada). Para combater os federalistas em terras catarinenses, se formaram as tropas legalistas comandadas por Hercílio Luz e Lauro Müller. Luz lutou pelos legalistas, mas não concordava com as atitudes autoritárias de Floriano. Seu engajamento deu-se por ocupar e tentar firmar um lugar de destaque no Partido Republicano, ao contrário de Müller, que estava aliado ao militarismo autoritário do presidente, e já ocupava posição de destaque. Ambos estavam lutando pelos legalistas, entretanto calcados em princípios diferentes. Vencido o conflito pelos governistas, Hercílio Luz assumiu o governo do estado de Santa Catarina, com o apoio de Lauro Müller (GOULARTI FILHO, 2002, p. 128-129).

A segunda cisão aconteceu em 1900, por ocasião das eleições legislativas. Lauro Müller, como era o presidente do Partido Republicano catarinense, tinha como função indicar

²⁸ As denominações urbano/industriais/germanista (oligarquia Konder) e agrário/nacionalistas (oligarquia Ramos) estão presentes no texto de Marli Auras (1991) e pretendem designar dois grupos diferentes e em oposição na política estadual catarinense: de um lado, as regiões industriais localizadas ao norte de Santa Catarina, onde também se localizavam as colônias de alemães que investiam naquele setor da economia, e, de outro lado, os latifundiários catarinenses, de tradição cultural luso-brasileira, a qual invocavam como legitimadora para suas atuações patrióticas no meio político e educacional. O texto de Marli Auras relaciona o contexto político ao econômico de Santa Catarina, mas não adentra na questão educacional, deixando de compreender que as três reformas do ensino (aqui estudadas) fazem parte do processo de composição dos grupos que estudou.

²⁹ Termo popular utilizado para denominar a população catarinense.

os nomes para governador do estado, vice-governador, deputados federais e senadores, enquanto Hercílio Luz, vice-presidente do partido, tinha como função indicar os deputados estaduais. Neste período, o governador do estado, Felipe Schmidt³⁰ (1886-1902), que havia sido indicado por seu primo Lauro Müller, burlou as regras do partido, e indicou os nomes para deputados estaduais sem consultar Hercílio Luz, que era o responsável por essas indicações. A partir desse momento, Hercílio Luz, que se vê cada vez mais afastado da política de Lauro Müller, fez fortes críticas, em seu jornal *República*, ao governo de Felipe Schmidt, e ao afastamento de Lauro Müller da política estadual. Para proferir discursos em sua defesa, Felipe Schmidt fundou o jornal *O Dia*.³¹

As divisões dentro do Partido Republicano não eram nada mais do que o jogo de interesses de representações e do atrito entre Hercílio Luz e Lauro Müller, disputando em todos os momentos o prestígio do mais alto grau dentro da mesma instituição partidária, ou seja, cada um deles tinha seus “preferidos”, de acordo com os seus interesses, e cada um deles tinha sua função dentro do partido. No momento em que as fronteiras entre eles eram ultrapassadas, os embates entre ambos começavam. Fica claro que as ideias destes indivíduos eram diferentes, e que os seus seguidores também eram diferentes. Entre aqueles que se colocavam ao lado de Lauro Müller, temos Vidal Ramos³², o patriarca da oligarquia Ramos (agrário/nacionalista), e, entre os seguidores de Hercílio Luz, temos Adolpho Konder³³, o patriarca da oligarquia Konder

³⁰ **Felipe Schmidt** nasceu em Lages, SC, na data de 4 de maio de 1859. Ainda pequeno, mudou-se para Tijucas, onde fez seus primeiros estudos, concluídos em Desterro. Na carreira militar, foi alferes-aluno, em 1881, 2º tenente de artilharia, em 1882. Trabalhou na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e na estrada de União da Vitória – Palmas, entre outros trabalhos militares no estado, e no país. Foi 1º tenente, em 1883, capitão, em 1890, major, em 1892, e tenente-coronel, em 1900. General de brigada, em 1918, e reformado como general de divisão, em 1919. Na carreira política, foi deputado à Assembleia Nacional Constituinte, em 1891, e à 1ª legislatura (1891-1893). Governador de Santa Catarina, em 1898-1902, senador na vaga de Lauro Müller, em 1909, e, posteriormente, novamente senador, por nove anos de mandato, mas renunciou por ser eleito governador do estado (1914-1918). Senador por cinco anos, completando o mandato de Hercílio Luz, eleito governador em 1919, e senador por nove anos, em 1924. Faleceu no Rio de Janeiro, em 10 de maio de 1930 (PIAZZA, 1994, p. 515-516).

³¹ Para adentrar mais profundamente neste assunto, ver Carlos Humberto Corrêa (1984, p. 19-20): *Um estado entre duas repúblicas: A revolução de 30 e a política de Santa Catarina até 35*, e Roselane Neckel (2003): *A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)* (p. 35).

³² **Vidal José de Oliveira Ramos Júnior** nasceu em Lages, 24 de outubro de 1866. Foi governador de Santa Catarina, de 28 de setembro de 1910 a 20 de junho de 1914, senador pelo mesmo estado, de 1915 a 1929. Foi deputado à Assembleia Legislativa Provincial, na 26ª legislatura (1886 a 1887), deputado estadual, na 1ª legislatura, de 1894 a 1895, na 2ª legislatura, de 1896 a 1897, na 4ª legislatura, de 1901 a 1903. Foi deputado Federal na 6ª legislatura, de 1906 a 1908, na 7ª legislatura, de 1909 a 1911, renunciando em 1910, na 13ª legislatura, de 1927 a 1929. Além da política, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (PIAZZA, 1985, p. 476-477).

³³ **Adolpho Konder** é natural de Itajaí, SC, nascido a 16 de fevereiro de 1884. Estudou em Itajaí e Blumenau (1894), cursou humanidade no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo, RS, Bacharelou-se em Direito na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi redator do jornal *Novidades*, em Itajaí, foi indicado por Hercílio Luz como secretário de estado da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura, em 1920. Deputado à Câmara dos Deputados à 11ª legislatura no ano de 1921-1923, deputado Federal à 12ª legislatura 1924-1926, governador em 1926-1930, senador pelo Partido Republicano em 1930. “Cassado”, retornou à política em

(urbano/industrial/germanista), estas oligarquias irão representar polos opostos de intensas oposições nas décadas seguintes. É certo que os Konder seguiram muitos dos ensinamentos de Luz, mas não necessariamente os Ramos seguiram a linha de pensamento de Müller, exceto o autoritarismo.³⁴

As divergências entre os políticos se estendiam ao grande público, através dos meios de comunicação, dos jornais dos mesmos. Aquilo que se pretendia com isso era diminuir o prestígio do adversário, e aumentar o número de seguidores a seu favor, nem que para isso precisasse aliar-se a políticos de terceiros partidos.

Configurando a política dos governadores³⁵ em solo catarinense, os republicanos dominaram a cena eleitoral. Afastado da cadeira de governador por afrontar a legislação tributária benéfica aos latifundiários, Hercílio Luz elegeu-se para o senado, e, em 1902, Lauro Müller (governador) e Vidal Ramos (vice-governador) foram eleitos (1902-1906).

Neste período, decidiu-se, entre os republicanos, que o presidente do partido seria o escolhido para concorrer a governador do estado. Como Lauro Müller nunca visou ao plano estadual para atuação, Vidal Ramos (vice-governador) tornou-se o chefe do governo de Santa Catarina, assim que Lauro Müller assumiu cargo no plano federal (CORRÊA, 1984, p. 20-21). Vidal Ramos elegeu-se uma vez ao cargo de vice-governador de Müller e uma vez ao cargo de governador, assumindo (duas vezes) a administração do estado. Foi oportunista, representando o seu grupo, e inaugurando o governo da “oligarquia Ramos” em Santa Catarina. Foi autor de uma Reforma do Ensino catarinense e patriótica, que influenciou e construiu as bases para a aplicação do nacionalismo político e cultural no governo de seu filho Nereu Ramos,³⁶ durante o Estado Novo.

1933, deputado à Assembleia Constituinte Nacional de 1935 e à 1ª legislatura de 1935-1937, pela coligação “Por Santa Catarina”. Junto com Aristiliano Ramos e Henrique Rupp Júnior, fundou a UDN, em 1945, a qual dirigiu. Faleceu em 24 de setembro de 1956, no Rio de Janeiro (PIAZZA, 1994, p. 271).

³⁴ Segundo Alcides Goularti Filho (2002, p. 128), Lauro Müller aprendera na escola de guerra o positivismo ensinado por Constant e seguia uma linha mais austera, enquanto Hercílio Luz seguia uma postura liberal.

³⁵ “A política dos governadores foi um pacto feito entre o governo e as oligarquias locais. O governo apoiava as oligarquias que controlavam os estados, impedindo que grupos da oposição conseguissem se eleger. Em troca, essas oligarquias apoiavam os candidatos indicados pelo governo e as decisões presidenciais no Congresso. Assim, a política daquela época ‘foi um jogo de cartas marcadas’, pois a escolha dos presidentes, bem como dos demais representantes eleitos, já estava decidida antes mesmo das eleições, por meio de uma complexa rede de favorecimentos e auxílio mútuo. Temos um compromisso entre o “coronel”, dono dos votos, e o estado, com seus juízes e delegados de polícia, obedientes a seus desmandos e caprichos”. Para ver melhor essa situação ler: TREVISAN, 1982.

³⁶ **Nereu de Oliveira Ramos** nasceu em Lages, no dia 3 de setembro de 1888. Estudou no colégio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo, e bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1909. Em sua carreira política, foi deputado ao Congresso Representativo do estado de Santa Catarina (nome dado Assembleia Legislativa catarinense) à 7ª legislatura, em 1911, deputado estadual à 10ª legislatura, em 1919-1921, participou da Reação Republicana, em 1922, fundou o Partido Liberal em 1927 e integrou a Aliança Liberal, em 1929. Deputado à Câmara dos Deputados, em 1930-1932, pela 14ª legislatura, dissolvida em 1930. Deputado Federal à Constituinte Nacional de 1934 e à 1ª legislatura de 1934-1937. Foi governador do estado

A partir da posse de Vidal Ramos no governo, devido à renúncia de Lauro Müller, firmou-se no cenário estadual um latifundiário das terras lageanas, representante do grupo agrário/nacional, que, posteriormente, viria a se contrapor à política de Hercílio Luz, representante do grupo urbano/industrial. Ao que tudo indica, a partir daí começaram os conflitos de interesse político entre ambos. Conflitos que passaram a ser maiores no segundo governo de Vidal Ramos (1910-1914), quando se propôs uma Reforma do Ensino patriótica, calcada nos signos luso-brasileiros.

Esta Reforma do Ensino catarinense teve, acima de tudo, caráter político. Através da implementação de normas que buscavam ativar o patriotismo brasileiro, e consolidar a cultura lusa e a língua portuguesa entre todo o povo do estado, atingiu-se, em larga escala, as regiões de imigração alemã, localizadas, sobretudo, nas regiões do vale do Itajaí e norte do estado. Se o governo de Vidal Ramos representava o grupo agrário, tinha como oposição a indústria ascendente da região germânica³⁷, e, enfraquecendo o adversário, ele estaria fortalecendo seu grupo. O método utilizado nesse momento foi a Reforma do Ensino nas escolas básicas, e uma tentativa de padronização do idioma do povo, lançando princípios nacionalistas para a educação, método que, na década de 30, foi rearticulado pelos sul-rio-grandenses³⁸, em nível estadual, e ampliado e aplicado com maior ênfase por Nereu Ramos, em Santa Catarina.

Em seu primeiro governo, Vidal Ramos já havia providenciado padres para a formação de um colégio na capital do estado para cuidar da educação dos meninos, o Colégio Catarinense. Anos mais tarde, em seu segundo mandato, 1910, ele deu continuidade ao incentivo à escolaridade no estado. Neste governo, vai se instituir a primeira Reforma do Ensino catarinense (no período republicano), sob a batuta do pedagogo Orestes Guimarães³⁹.

A reforma educacional atingiu o âmbito político, dando sustentabilidade a um discurso patriótico e nacional, em contrapartida à cultura germânica suposta ou efetivamente

de Santa Catarina de 1935-1937 e Interventor Federal de 1937-1945. Fundou o Partido Social Democrático, em 1945, e foi deputado à Assembleia Nacional Constituinte de 1946, onde foi membro da Grande Comissão Constitucional, no mesmo ano. Senador em 1946-1951 pelo Partido Social Democrático, vice-presidente da República, em 1946-1950, presidente da Câmara dos Deputados, em 1951-1954, senador, em 1955-1958, presidente do Senado, e como tal, presidente da República, de 11.11.1955 a 31.1.1956, por fim foi ministro da justiça, em 1956-1957. Faleceu em desastre aéreo, no dia 16 de junho de 1958, em Curitiba (PIAZZA, 1994, p. 474).

³⁷ Cabe lembrar que ao lado de Hercílio Luz, oposição política a Vidal e Nereu, somou-se Adolpho Konder, um representante da cultura alemã e fiel a linha política liberal e industrial de Luz.

³⁸ Este termo é retirado do trabalho de Luiz Felipe Falcão (1999): *Entre o Ontem e o Amanhã: Diversidade Cultural Tensões Sociais e Separatismo em Santa Catarina do século XX*, quando trabalha a expansão da cultura de tradição gaúcha para Santa Catarina. Este termo é utilizado para substituir o termo “gaúcho” que denota a construção de uma cultura romantizada no Rio Grande do Sul. Utilizaremos este termo para identificar os governos de Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán, que nasceram no Rio Grande do Sul e governaram Santa Catarina de 1930 a 1933.

³⁹ Veremos sua biografia mais adiante.

exaltada por alguns líderes da oligarquia Konder. A implantação da língua portuguesa nas escolas (assunto que iremos aprofundar mais adiante) atingiu diretamente as áreas de imigração alemã, onde havia números consideráveis de escolas particulares mantidas pelos imigrantes que falavam a língua alemã.⁴⁰ Naquele momento, houve a necessidade de intervir no ambiente escolar colonial de imigração, áreas de base política dos adversários. Com as medidas governamentais, buscava-se fortalecer a cultura luso-brasileira no ambiente escolar e social, como também aconteceu nas demais reformas do ensino analisadas mais adiante, neste trabalho. Deste modo, não podemos considerar coincidência que ambas as reformas do ensino estiveram sob os cuidados da oligarquia Ramos (agrário/nacionalista).

Já terminada gestão Vidal Ramos, em 1917, as relações diplomáticas entre Brasil e Alemanha foram rompidas, gerando em Santa Catarina manifestações de desconfiança em relação às populações “estrangeiras”. O Governo nacional passou a se preocupar com a integração das “terras germânicas” ao restante da nação, e os governos de Felipe Schimdt e Hercílio Luz foram obrigados a se enquadrar nas normas federais (NASCIMENTO, 2009, p. 7-9). Mas a fiscalização e repressão às escolas germânicas não foram eficazes – talvez até por que os próprios governantes não estivessem, efetivamente, interessados nelas, já que eles tinham suas bases de sustentação política nas regiões de colonização alemã. Assim, as referidas escolas continuaram funcionando, em muitos locais, sendo fechadas, apenas, com a Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos, anos mais tarde (veremos no terceiro capítulo).

Posteriormente ao governo de Vidal Ramos, mais nenhum outro membro de sua oligarquia, ou aliado, assumiu o poder, até a década de 1930. Assim, o projeto de ensino patriótico e nacional dos Ramos só pôde voltar a ter espaço para atuação após 1930, quando os governos sul-rio-grandenses, principalmente na primeira Interventoria, trataram de retomar e reorganizar a educação de acordo com os princípios patrióticos nacionalistas que as ações de Vidal Ramos haviam praticado na década de 1910.

A terceira cisão entre republicanos deixou claramente visível a existência de dois grupos consolidados, e um terceiro começando a ganhar espaço. Os grupos de Hercílio Luz e de Lauro Müller eram oponentes, enquanto o de Vidal Ramos ganhava crédito e confiança às custas da influência de Müller. O grupo de Luz (Adolpho Konder, Victor Konder⁴¹ – oligarquia

⁴⁰ Sobre escolas étnicas e inspetores escolares, ver Dorval do Nascimento (2009): *Medidas Nacionalizadoras do Ensino Catarinense na Primeira República (1911-1920)*.

⁴¹ **Vítor Konder** nasceu em Itajaí, em 21 de fevereiro de 1886. Estudou no Colégio Santo Antonio de Blumenau e no Colégio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo, além de bacharelar-se pela faculdade de Direito de São Paulo. Entre outras atividades, foi deputado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina na 10ª legislatura (1919-1921) e na 11ª legislatura (1922-1924). Comandou o Ministério da Viação e Obras Públicas, de 15 de novembro de 1926 a 24 de outubro de 1930, no governo de Washington Luís. Faleceu no Rio de Janeiro, em 6

Konder, urbano/germanistas), em 1909, apoiou a campanha do civilismo liderada por Rui Barbosa, que combatia o militarismo de Hermes da Fonseca, em lado oposto a Lauro Müller e a seus “pupilos” (Felipe Schmidt e Gustavo Richard⁴²), que ficaram ao lado de Hermes. Esse confronto serviu, acima de tudo, para afastar um pouco mais os políticos republicanos (GOULARTI FILHO, 2002, p. 129). No ano seguinte, 1910, Vidal Ramos assumiu o cargo de governador pela segunda vez, quando implantou o projeto de nacionalização que veremos e discutiremos a seguir.

A quarta divisão dos republicanos, e mais importante para o objetivo deste trabalho, aconteceu nos anos 1920, quando surgiu efetivamente uma forte oposição ao governo de Hercílio Luz. Nesta mesma década, novos políticos ganharam visibilidade no cenário estadual, delineando as novas lideranças e o futuro do estado. Entre os políticos ascendentes nessa década, estavam Nereu Ramos, Henrique Rupp Júnior⁴³ e Adolpho Konder, sucessor de Hercílio Luz. A ruptura do Partido Republicano se deu por interesses diferentes entre Hercílio Luz, então presidente do partido, e Vidal Ramos, que nesta ocasião era vice-presidente, e já consolidava seu grupo como uma força de embate. Hercílio Luz tinha ficado fora do cargo de governador do estado por longos anos de sua carreira política, acompanhando do “lado de fora” o desenvolvimento da economia catarinense sob os governos que estiveram sob a influência de Müller. Deste ângulo, assistiu

à [provisória] resolução da questão dos limites com o Paraná [...]; à aplicação e à consolidação do povoamento do oeste; ao fim da Primeira Guerra Mundial e ao desenvolvimento industrial do litoral norte [que] proporcionaram condições para o processo de modernização do estado (AURAS, 1991, p. 112).

Segundo a Marli Auras, nos parece que Hercílio luz esteve distante de todos esses acontecimentos, mas compreendendo que ele representava e estava representado por um grupo

de agosto de 1941 (PIAZZA, 1994, p. 273).

⁴² **Gustavo Richard** nasceu no Rio de Janeiro, no dia 29 de agosto de 1847. Em sua carreira política, foi vereador em Desterro (atual Florianópolis), de 1887 a 1890, foi vice-presidente de Santa Catarina, tendo assumido o governo de 1890 a 1891, nesta situação, tornou-se presidente, substituindo Lauro Müller, que se encontrava na Câmara Federal. Assumiu novamente o governo do estado em 1906, ficando até 1910, dando lugar a Vidal Ramos. Foi senador por dois mandatos (1894 a 1902 e 1903 a 1906) e deputado Federal em 1912 a 1914. Em sua carreira militar, foi tenente-coronel da Guarda Nacional, em 1890, e coronel, em 1891. Faleceu em Florianópolis, no dia 18 de outubro de 1929 (PIAZZA, 1985, p. 495-496).

⁴³ **Henrique Rupp Júnior** nasceu em Joinville, SC, no dia 27 de março de 1880. Estudou em São Leopoldo no Colégio Nossa Senhora da Conceição, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Porto Alegre. Dedicou-se à advocacia e à política. Foi deputado ao congresso representativo do estado de Santa Catarina à 6ª legislatura (1907-1909), 2º secretário em 1908 e 1909, deputado estadual à 10ª legislatura em 1919-1921, também deputado estadual, na 11ª legislatura (1923-1924). Fundou os jornais *O estado* e *A Pátria*. Foi um dos estruturadores da Aliança Liberal, e, posteriormente a 1930, fundou a Legião Republicana. Entre outras coisas, foi diretor da Companhia Colonizadora Hanseática, e fundador da UDN em Santa Catarina. Faleceu na cidade de Florianópolis (PIAZZA, 1994, p. 504).

político de Santa Catarina, saberemos que sua participação não foi tão distante quanto se imagina. Representante das zonas industriais catarinenses, não seria viável que assistisse de longe o desenvolvimento destas regiões, mas sim possibilitando que este desenvolvimento contasse com a sua participação no Congresso Nacional. Para além disso, a modernização urbana-industrial estava de acordo com seus objetivos de grupo. Cabe concordar que esteve afastado da cadeira de governador, mas não política estadual e do seu desenrolar. Outro equívoco de Auras se refere a povoação do Oeste, que ainda na década de 1930 (como veremos no segundo capítulo) ainda contava com pequenos vilarejos e sem políticas públicas oferecidas pelo Estado, assim demonstrando que se houve povoamento, este foi desordenado e incapaz de desenvolver o Oeste de Santa Catarina, não sendo um grande mérito para os governos que o fizeram.

Quando voltou ao Governo, Hercílio Luz teve pulso firme para reaplicar o seu projeto tributário, motivo que havia determinado o seu afastamento do governo catarinense. O projeto elaborado em seu primeiro mandato e reaplicado em seu segundo mandato, visava ao imposto sobre a “fortuna territorial” (AURAS, 1991, p. 112). Segundo Alcides Goularti Filho (2002, p. 131), Luz, com sua reforma tributária, mexeu na espinha dorsal do orçamento do estado, quando criou o tributo sobre a terra, já que sua postura liberal o impedia de aumentar o imposto sobre a renda. Por outro lado, “além do imposto territorial ele diminuiu em 50% o imposto sobre as exportações e isentou do imposto de capital todas as benfeitorias rurais”. Luz parece querer atacar seus adversários e enfraquecer o poder da “terra” na política e, conseqüentemente, beneficiar o seu grupo com a diminuição do imposto sobre o capital e exportação. De fato, o aumento do imposto sobre a terra traria malefícios ao grupo latifundiário, por outro lado a diminuição do imposto sobre as exportações, que determinava maior lucratividade para as áreas industriais catarinenses, também poderia gerar benefícios aos pecuaristas e a grande lavoura.

De todo modo, o projeto reformado contribuiu, de certa forma, para a ruptura dos grupos oligárquicos, dos quais Carlos Humberto Corrêa (1984, p. 27) destaca: “era a força pecuarista contra um governo urbano-comercial”.

O imposto territorial [...] passou a integrar o centro do sistema financeiro vigente no estado. Passou, por outro lado, a ser a alavanca propulsora da Constituição de um grupo de oposição às forças governistas modernizantes, consubstanciado na família Ramos, tradicionalmente ligada aos interesses latifundiários (AURAS, 1991, p. 115).

A corrente liderada por Vidal Ramos era composta por grandes latifundiários da região serrana e oeste catarinense, enquanto a corrente liderada por Hercílio Luz era composta

por comerciantes e industriais do vale do Itajaí e norte do estado. Durante o governo de Luz, os latifundiários pagaram mais impostos, durante os anos em que os Ramos estavam no poder o movimento era inverso.

Como de praxe na política dos governadores, numa das tantas indicações de nomes para eleições, Vidal Ramos indicou para compor a chapa republicana seu filho Nereu, mas por intervenção de Hercílio Luz, Nereu Ramos não fez parte dos planos republicanos. Essa situação, somada a outras apresentadas nas páginas anteriores, acarretou a saída de Vidal Ramos e Nereu Ramos do Partido Republicano Catarinense, e a fundação, por eles, da Reação Republicana, em 1921, fazendo o papel de oposição ao governo de Hercílio Luz. Posteriormente, os Ramos se aproximaram do Partido Democrático Nacional e do Partido Libertador do Rio Grande do Sul, fundando no estado o Partido Liberal Catarinense⁴⁴, e, em 1929, articulando seus interesses com a Aliança Liberal, que lançou Getúlio Vargas como candidato a presidente da República. As forças políticas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul e outros estados, como Minas Gerais, iam se aglutinando e formando uma grande frente contra o governo republicano nacional.⁴⁵

É importante atentar para as rupturas acontecidas no Partido Republicano: todas envolveram o nome de Hercílio Luz, as três primeiras quando ele tinha um papel secundário na política do partido, e a última quando tinha assumido a posição de maior influência na instituição, devido ao afastamento de Lauro Müller. Duas dessas rupturas aconteceram pelo jogo de indicações e sucessões dos políticos e de seus respectivos cargos, pois, ao que parece, eles, ao terminar suas carreiras, apresentavam novos políticos para os seus lugares. As outras duas aconteceram devido aos posicionamentos frente a movimentos pró ou contra o governo nacional. Por trás de tais rupturas, estavam sempre as ideologias de tais políticos representantes de políticas de interesses regionais. A família Ramos, alicerçada sobre a fortuna territorial, vinha se distanciando da política hercilista, representante do trabalho na indústria da região germânica do estado. Os interesses eram conflitantes. Enquanto de um lado se buscava a acumulação de capital nas cidades, o outro acumulava a riqueza do campo, mas os dois tinham,

⁴⁴ O Partido Liberal fundado por Nereu e Vidal Ramos não foi o mesmo Partido Liberal existente no Império e no início da República. Deixamos claro que o nome liberal pode ser o mesmo, mas não representava, de forma alguma, os mesmos princípios políticos. O Partido Liberal criado na década de 1920 é representado pela oligarquia Ramos e seus aliados. Na mesma perspectiva, olhamos para o Partido Republicano. No fim do Império e início da República, ele aglutinava uma heterogeneidade de interesses, e era composto por grandes políticos de extensas carreiras, já da metade da década de 1920 em diante, o PRC passou a responder, principalmente, pela oligarquia Konder. Presume-se que os interesses dessa agremiação também já não eram os mesmos.

⁴⁵ Para detalhes deste assunto, Carlos Humberto Corrêa (1984, p.31-34): *Um estado entre duas repúblicas: A revolução de 30 e a política de Santa Catarina até 35*.

no mínimo, dois pontos em comum: integrar a elite estadual, e deixar os cargos públicos como herança política para as futuras gerações de seus aliados.⁴⁶

Vidal deixou como legado Cândido⁴⁷, Aristiliano⁴⁸ e Nereu, todos da família Ramos. Já Hercílio Luz deixou como seu sucessor Adolpho Konder, o patriarca da família Konder, que foi eleito governador em 1926, e apoiou a candidatura de Fulvio Adduci⁴⁹ (seu aliado), em 1930, quando, no mesmo ano, este foi deposto pela revolução aliancista.

Enquanto o Partido Republicano era o mais poderoso do estado, o jogo de indicações e de sucessões se dava através de laços consanguíneos. As oligarquias familiares compuseram grande parte da história política de Santa Catarina. “Os nomes se revezavam no poder, mas quando estavam fora dele não perdiam as rédeas do controle partidário através da participação na Comissão Executiva do Partido” (CORRÊA, 1984, p. 26). Consequentemente, eram sempre os mesmos homens a governar o estado, dentro ou fora dos cargos políticos. Homens que buscavam construir a história do estado através do seu ponto de vista político, para, assim, se legitimarem como os verdadeiros representantes do povo brasileiro e catarinense. Aproveitavam-se de intelectuais e das produções destes em favor de suas pretensões. A fundação do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, no primeiro Governo de Hercílio Luz (1894-1898), encarregava-se da construção da história do estado.

⁴⁶ Para Carlos Humberto Correa “O processo político catarinense foi de um continuísmo oligárquico em que as preocupações maiores estavam em deixar no poder os membros de um partido único unidos entre si por laços consanguíneos” (CORRÊA, 1984, p. 26)

⁴⁷ **Cândido de Oliveira Ramos** nasceu em Lages, em 11 de março de 1889, filho de Henrique de Oliveira Ramos, sobrinho de Nereu de Oliveira Ramos e Neto de Vidal José de Oliveira Ramos. Fez os primeiros estudos na fazenda de seu pai, posteriormente foi para o Colégio Nossa Senhora da Conceição em São Leopoldo, e formou-se em medicina pela Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, em 1913. Atuou na Primeira Guerra Mundial, junto ao exército francês, posteriormente lecionou na universidade de Paris, voltou ao Brasil e participou da Revolução de 1930. Foi também Secretário de Estado da Fazenda, Viação e Obras Públicas e Agricultura, em 1930-1932, depois deputado à câmara Federal, em 1934-1937, eleito pelo Partido Liberal Catarinense, senador em 1935, posteriormente voltou a Lages para cuidar de sua fazenda. Faleceu em 23 de outubro de 1949, em Cannes, na França (PIAZZA, 1994, p. 469).

⁴⁸ **Aristiliano Laureano Ramos** era natural de Lages, SC, nascido no dia 10 de maio de 1888. Fez seus estudos na fazenda Morrinhos, Colégio São José, Lages, e o curso de Humanidade no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo RS. Dedicou-se ao jornalismo político. Foi deputado ao congresso representativo do estado de Santa Catarina à 9ª legislatura, de 1916-1918, suplente de secretário ao mesmo congresso, em 1916-1917-1918-1919-1920, deputado do estado à 10ª legislatura, em 1919-1921, e subintendente municipal de Lages, 1927-1930. Chefiou uma das colunas da Revolução de 1930. Interventor Federal nomeando em 1933, deixando o cargo em 1935. Um dos fundadores da UDN em 1945, posteriormente passou a integrar o PSD de Nereu Ramos, e por último foi deputado à câmara Federal, em 1959-1962. Faleceu em Lages, em 17 de abril de 1976 (PIAZZA, 1994, p. 466).

⁴⁹ **Fúlvio Coriolano Aducci** nasceu em Desterro, no dia 8 de fevereiro de 1884. Entre outros cargos, foi promotor público e Secretário do Interior e Justiça. Foi deputado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, na 7ª legislatura (1910-1912), na 8ª legislatura (1913-1915), na 10ª legislatura (1919-1921), na 11ª legislatura (1922-1924), e na 12ª legislatura (1925-1927). Foi deputado Federal, na 13ª legislatura (1927-1929) e na 14ª legislatura (1930-1932), dissolvida pela revolução de 1930. Foi o último presidente do estado de Santa Catarina na República Velha, eleito para o período 1930 a 1934, presidindo o estado de 29 de setembro a 24 de outubro de 1930, deposto pela revolução de 1930. Faleceu em Florianópolis, no dia 8 de agosto de 1955 (PIAZZA, 1994, p. 21).

Porém, este órgão público só ganhou caráter político a partir do governo de Vidal Ramos (1902-1906) e do interesse agrário/nacionalista, quando surge a primeira fase do instituto, afirmando, nas suas produções historiográficas, a brasilidade dos luso-brasileiros, isto é, buscou-se nas origens e nas tradições a “verdadeira” etnia representante da nação brasileira. A primeira fase do Instituto Histórico do estado teve por tarefa afirmar os lusos e, anos mais tarde, os açorianos como os legítimos fundadores da nação e do estado de Santa Catarina, primeira fase que perdurou até 1920, em que, por coincidência ou não, Hercílio Luz se elegeu governador. Presume-se que os embates étnico-políticos fizeram parte das produções teóricas, e transpareceram nas formas de socialização do conhecimento para as massas, através de jornais, revistas científicas e discursos políticos.⁵⁰

A hegemonia do partido republicano começou a perder forças no momento em que se acentuaram as disputas econômicas dos grupos distintos que se agrupavam, somadas às articulações dos liberais na década de 1930. Sob o manto protetor do nacionalismo, que já aparecia nas primeiras décadas do século XX, as políticas autoritárias instituídas pelos sul-riograndenses, e, posteriormente, por Nereu Ramos fragmentaram as áreas de imigração alemã de influência do poder republicano. Iremos acompanhar agora, verticalmente, as características da Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos, e o início de um sistema escolar calcado na modernidade, na cultura luso-brasileira e no patriotismo nacional.

2.2 A reforma da instrução pública da gestão de governo de Vidal Ramos (1911-1914)

A partir de um panorama geral do cenário político, vimos que haviam dois grupos oligárquicos bem definidos (de um lado os Ramos representantes da cultura luso-brasileira e de outro os Konder representantes da cultura alemã), que disputavam o poder de Santa Catarina. As reformas do ensino estudadas neste trabalho fazem parte das atuações da oligarquia Ramos em busca de legitimidade cultural e política frente ao adversário, compreendendo que o sistema escolar poderia fornecer ou incutir um padrão cultural na população e conseqüentemente a identificação do povo com o governo, ou de um governo representante do povo.

Neste capítulo, iremos acompanhar alguns momentos importantes desta Reforma do Ensino, construída e aplicada no governo de Vidal Ramos, com objetivos de modernizar o aparelho escolar catarinense e modificar as relações entre Estado, educação, professores, alunos

⁵⁰ Para melhor compreender o papel do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina ver Marcos J. Moraes e Beatriz de Bona (2008, p. 5, 6) *A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina*, e Élio Cantalício Serpa (1996): *A Identidade Catarinense nos discursos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*.

e sociedade. O mentor da reforma foi pedagogo Orestes Guimarães, e entre os seus pilares de sustentação destacamos a construção de um renovado sistema de ensino, que modificou: o modelo de seriação escolar; o tempo de aulas e os tipos de escolas; a adoção de um moderno (para aquele período) método didático, incrementado por obras didáticas de leitura, reconfiguração do currículo escolar e obrigatoriedade do uso da língua vernácula; o aprimoramento e enrijecimento do sistema de fiscalização, composto por inspetores escolares treinados, e diretores escolares indicados pelo Estado, que fariam parte do aparelho de vigilância da educação; e o melhoramento da estrutura escolar, que propiciou a construção de novas escolas bem aparelhadas, reformas nos prédios escolares já pertencentes ao estado, aluguel e reformas de prédios particulares e compra de novos mobiliários.

Esta reforma teve papel fundamental para a construção de um novo imaginário sobre a importância da educação e integração dos diversos indivíduos aos objetivos governamentais da classe dominante. Acompanharemos, além dos assuntos já citados, os discursos governamentais de afirmação da importância da Reforma do Ensino, com a desqualificação do modelo educacional anterior, o posicionamento a respeito da etnia alemã, as resistências às imposições normativas, somadas a um conjunto de dificuldades encontradas nos primeiros anos da instalação do projeto de nacionalização do ensino catarinense.

2.2.1 Uma rápida contextualização

Em Santa Catarina (assim como em outros estados brasileiros), no início do século XX, com o advento da República, havia gente que ansiava por uma reforma social e do sistema de ensino, e os discursos correntes, entre governos e pedagogos, criticavam as condições precárias em que se encontravam o ambiente urbano e as escolas públicas. Objetiva-se moldar a sociedade aos contornos da modernidade, desprezando o modelo arcaico de sociedade colonial.

O estado catarinense exibia fortes contornos da sociedade colonial, e liderados por uma elite “educada”, os proponentes da reforma desejavam superar a realidade do atraso (pelo menos em relação a sociedades europeias), e avançar em direção aos modernos padrões burgueses de urbanização e de organização social. Buscava-se definir os padrões sociais calcados na modernidade, nos hábitos saudáveis de higiene e de significados culturais.⁵¹

⁵¹ Para compreender melhor as discussões sobre os padrões de modernidade na sociedade catarinense ver Gladys Mary Ghizoni Teive (2012): *Civilização e Progresso: O papel da Escola Normal Catarinense no projeto de modernização do Estado de Santa Catarina na década de 1910*.

A instalação da República serviu como um divisor de águas entre passado e futuro, arcaico e moderno. A sociedade deveria ser modificada e se ajustar ao novo modo de vida, importado da Europa. “Desse modo, foi em nome do novo, do moderno e do civilizado que a capital catarinense (e também centros urbanos de outras cidades, como Laguna, Joinville, Lages, Blumenau) passou a ser o cenário de uma série de remodelações e reformas urbanas e de novas formas de controle, de disciplinarização e de segregação social” (TEIVE, 2008, p. 89).

A escola, que foi inicialmente implantada, a partir deste período, vai tentar tornar-se a vitrine da modernidade republicana, apontando os muitos defeitos da organização e da estrutura do precário sistema de ensino existente. A falta de espaço adequado, as más condições de higiene e de material pedagógico, má formação dos professores, a falta de fiscalização escolar, foram alguns dos muitos problemas apontados. Nos relatórios analisados percebemos que se apontou para péssimas condições das casas escolares, e muitas vezes pequenas, somadas, em alguns casos, ao número ilimitado de matrículas, ocasionando uma superlotação das salas de aula. Nesses espaços, aglomeravam-se crianças dos mais variados níveis de aprendizagem e idade, sob a regência de um único professor, que se desdobrava para atender individualmente a todos os alunos.⁵²

O problema educacional foi intensamente exaltado, desde as instalações prediais, incluindo as ultrapassadas metodologias derivadas da falta de profissionais adequados para um ensino com qualidade. “As causas primordiais do atraso do ensino primário entre nós são a falta de mestres idôneos e a adoção de processos arcaicos, considerados imprestáveis pela pedagogia moderna” (RAMOS, 1911, p. 28, *apud* PROCHNOW, 2009, p. 171). O fracasso escolar naquele momento era também relacionado à comunidade, que recebia uma parcela de culpa pela situação de falência do ensino estadual. Assim, em 1906, Gustavo Richard afirmava que um dos principais obstáculos a superar era a negligência com que os pais tratavam a educação e o futuro de seus filhos (PROCHNOW, 2009, p. 171). Naquele momento de reflexão sobre o aparelho escolar, ao mesmo tempo em que o governo culpava as famílias catarinenses pelo desinteresse na educação dos filhos, admitia as dívidas que a escola tinha para com a comunidade. Os discursos evidenciavam que a velha escola, resquício do Império, tornara-se inútil, e sem influência benéfica na formação do caráter dos indivíduos. Produziu-se um discurso de desconstrução da velha pedagogia escolar e que não atendia mais às necessidades da sociedade moderna que estava se implantando. Para Gladys Teive (p. 94-95) “Assim como foi preciso destruir a velha cidade para construir a cidade moderna, a escola deveria destruir as

⁵² Para um panorama desta situação ver Denise Prochnow (2009, p. 171): *Cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1911-1935)*.

marcas de outras práticas socioculturais nos corpos e mentes das crianças para forjar um homem novo, para uma nova cidade”. Para Denise Prochnow (2009), a educação tradicional, baseada em preceitos ultrapassados, assim como na transmissão de conhecimentos presos à memorização e na repetição do repertório de saberes acumulados no tempo, na interiorização de axiomas morais e na obediência incontestável à palavra do mestre, deveria ser atualizada e modificada por uma educação moderna baseada na pedagogia republicana. No entanto, como perceberemos ao longo deste trabalho, o cenário de imposição da modernidade urbana e educacional teve de conviver lado a lado com o modo arcaico de sociedade, de pensamento social e de estrutura escolar. Ainda na década de 1930 havia escolas precárias em partes do estado, demonstrando a permanência do modo arcaico no estilo de vida do povo (talvez por falta de políticas públicas). Portanto, devemos considerar (o que parece ter passado despercebido pela segunda autora) que a superação do modelo de vida colonial dependeu de uma transição histórica complexa, que foi iniciada em Santa Catarina pela Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos e a inauguração de uma pedagogia inovadora e moderna.⁵³

A escola passou a constituir-se numa exigência à modernização social pretendida, em auxiliar na organização do trabalho livre e, conseqüentemente, no principal meio de acesso ao modelo urbano de socialização desejado, sendo responsabilizada pela consolidação de novos hábitos de pensamento na população, transformando-se, portanto, num projeto político do Estado; mas para isso era preciso reformar a escola pública e trazer as crianças das classes populares ao processo de escolarização (TEIVE, 2008, p. 94-95).

A Constituição de uma escola moderna passou a ser objetivo dos discursos governamentais que apontavam para a necessidade de mudanças no aparelho escolar catarinense, assim, em 1911, foi iniciada uma ampla Reforma do Ensino pelo governador Vidal Ramos. As modificações instituídas ao ambiente escolar, durante a década de 1910, não obedeceram fielmente ao descrito por Gladys Teive na citação acima, pois foi incapaz de fornecer educação de qualidade para boa parte das classes populares. Por outro lado, se investiu na formação de escolas modelos capazes de socializar e consolidar os hábitos daqueles que por elas eram formados. A Reforma do Ensino iniciada em 1911 deixou um lastro importante na história da educação do estado, na medida em que modernizou o modo de se olhar para o ensino,

⁵³ A definição de pedagogia moderna é encontrada em Vera Lúcia Gaspar da Silva: um conjunto de procedimentos que se julgava mais afinado com as necessidades da época, particularmente a necessidade de instrumentalizar desde a infância o homem que o Estado - ancorado num pretensão espírito republicano – desejava ver circulando pelas cidades e compondo seus quadros administrativos e políticos, que se ampliavam de forma ímpar numa reorganização da máquina pública “liberta” pela proclamação da República (SILVA, 2006, p. 181).

dando significância a educação, principalmente para o grupo oligárquico dos Ramos, que se solidificará como os representantes do nacionalismo político, educacional e cultural.

Anteriormente a década de 1910, a legislação do ensino já sofrera algumas mudanças na tentativa de modernizar a escola e torná-la parte ativa e fundamental do aparelho estatal. Nos primeiros anos do século XX, em Santa Catarina, os governantes buscaram diminuir distâncias entre os discursos sobre a educação e sua materialidade. “Uma série de ações – muitas de fachada, é necessário lembrar – foi empreendida na busca da concretização deste intento” (SILVA, 2006, p. 181). Em 1904, por exemplo, a legislação previa que o estado ajudaria os municípios a investir na construção de modernas escolas, chamadas de Grupos Escolares (que veremos mais adiante), realidade que só viria a se concretizar a partir de 1911, no segundo governo Vidal Ramos. No governo Gustavo Richard, foi aprovada a lei que previa a contratação de professores pedagogos de outros estados, principalmente aqueles em que a instrução pública estivesse em um nível mais avançado.⁵⁴

Contudo, a manifestação de preocupação com a educação foi atendida, somente, no governo de Abdon Babtista e no governo posterior, já com a liderança de Vidal Ramos. Neste período, se efetivou a construção do projeto educacional, através da contratação de um intelectual formado no estado de São Paulo, Orestes Guimarães, pedagogo influenciado, de forma direta, por teorias internacionais de metodologias de ensino. Em um momento histórico de preocupação com a formação da identidade nacional e a formação do cidadão brasileiro, buscou-se modificar algumas estruturas sociais, assim como o aparelho educacional. Neste sentido, sob as ordens e o manto protetor do governador Vidal Ramos, Orestes Guimarães se tornou uma figura importante para a instrução pública de Santa Catarina, pois ocupou cargo de confiança do governo, e se estabeleceu no topo da hierarquia dos órgãos responsáveis pelo ensino catarinense.

A posição ocupada por Orestes denotava um interesse bastante grande da elite catarinense, que ficou insatisfeita por perder o cargo de maior visibilidade no cenário da educação estadual: Inspetor Geral do Ensino.⁵⁵

Orestes Guimarães foi um intelectual paulista que dedicou grande parte de sua vida a projetos educacionais. Nasceu no ano de 1870, em Taubaté, São Paulo, e faleceu em 1931,

⁵⁴ Para melhor compreender as normas legislativas citadas ver Vera Lúcia Gaspar Silva (2006): *Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)*.

⁵⁵ Esta situação também pode ser encontrada no livro de (SILVA, 2006, p. 182). E sobre a vida e a prática pedagógica de Orestes podemos destacar a dissertação de Fernanda Vicente de Azevedo (2012), com o título: *Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)*.

aos 61 anos, em Florianópolis. Foi em Santa Catarina que elaborou e aplicou seu projeto educacional de maior visibilidade. Neste estado, empreendeu a reorganização do Colégio Municipal de Joinville (1907-1909), foi Inspetor Geral do Ensino (1910-1918), e foi nomeado para a cadeira de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pelo Estado Catarinense (1918-1931) (AZEVEDO, 2012, p. 14). Durante sua passagem pelos cargos públicos em educação no estado catarinense, proferiu palestras, argumentou e defendeu suas ideias sobre o aparelho do ensino, trabalhou durante gestões de governos de grande destaque na cena pública estadual, como Abdon Baptista, Vidal Ramos, Felipe Schmidt e Hercílio Luz, todos pertencentes ao Partido Republicano. Esses personagens tiveram visões políticas diferentes, motivo pelo qual, certamente, Guimarães teve de repensar seu papel nos cargos que ocupou.

A esse respeito, é importante ressaltar que Orestes Guimarães nem sempre manteve o mesmo posicionamento em relação às medidas cabíveis na aplicação do plano educacional, onde visava à transformação e ao melhoramento do sistema de ensino. Ou seja,

observa-se, contudo, que o discurso e a prática de Guimarães dentre as fases correspondentes ao processo de nacionalização do ensino catarinense altera-se à medida que o debate político acerca da nacionalidade brasileira se acirra, fluindo de uma proposta pedagógica de assimilação pela coexistência cultural entre estrangeiros e nativos para a ampliação da perspectiva de nacionalização coercitiva da escola e do papel do professor (AZEVEDO, 2012, p. 8).

A mudança do panorama administrativo do estado e das situações vividas em cenário mundial, como a Primeira Guerra Mundial, levam Guimarães a dividir o seu trabalho, a frente da Inspetoria Geral do Ensino de Santa Catarina, em passos específicos. A soma de todos esses passos corresponde a um trabalho completo de nacionalização do ensino. Portanto, nos parece, que o esse discurso de Orestes foi comprado por parte da historiografia do estado, que passou a denominar a Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, como a primeira nacionalização do ensino catarinense.

Segundo o discurso proferido em 1925, Orestes diz que seu trabalho no estado de Santa Catarina foi dividido em quatro fases de nacionalização: a primeira fase equivale ao trabalho desempenhado no Colégio de Joinville (1907-1909); a segunda fase compreende o momento em que esteve à frente da chefia da Inspetoria Geral do Ensino do estado, no governo de Vidal Ramos (1910-1914); a terceira fase é a do período em que se estabeleceu o governo Felipe Schmidt (1914-1918); e a quarta e última fase acontece no governo de Hercílio Luz, até o momento de nomeação para um cargo federal⁵⁶. Tudo indica que as fases descritas por

⁵⁶ Para se obter uma leitura detalhada sobre as fases descritas por Orestes ver Fernanda Vicente de Azevedo (2012, p. 14), com o título: *Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão*

Guimarães foram definidas posteriormente ao período em que foram aplicadas. Desta forma, nota-se que essa separação do projeto de nacionalização é feita por Orestes Guimarães quase 20 anos depois da sua primeira atuação em Santa Catarina, em 1907, ou seja, no momento em que o “projeto” foi posto em execução não se pensava em fases distintas e separadas. E, muito provavelmente, não havia um plano/projeto pré-estabelecido descrito em etapas, pois na realidade estas fases provavelmente surgiram com o passar dos anos, e como decorrência do trabalho desempenhado por Guimarães à frente da instrução pública de Santa Catarina. Os momentos em que esteve na direção, sob as ordens de governos diferentes e situações diferentes, o levaram, posteriormente, a reavaliar seu trabalho, e caracterizá-lo de uma maneira compreensiva e autoafirmativa.

Nesta linha de raciocínio, acreditamos que o projeto de nacionalização do ensino de Santa Catarina foi pensado ao longo do tempo em que Guimarães executou medidas educativas no aparelho escolar, sendo construído lentamente, até o fim de seu trabalho. De todo modo, compreendemos que as teses sobre nacionalização puderam ser debatidas no período do governo Vidal Ramos, na tentativa de montar um ideal identitário para Santa Catarina. Lançava-se uma tese de atuação governamental, mas que só em partes mínimas foi aplicada na Reforma do Ensino de 1911. Posteriormente, este projeto de nacionalização foi elevado a um plano político pela oligarquia Ramos, com objetivos de legitimação cultural para manutenção de seus importantes cargos no governo do estado. Na tentativa de argumentar, afirma-se, aqui, que este projeto⁵⁷ de nacionalização foi construído lentamente, pensado e aplicado de acordo com o momento histórico, e as prioridades da União e do estado, em um período em que a visibilidade da cultura lusa estava se sobressaindo frente à germânica, fato que, para os Ramos, se tornou um ponto crucial para estabelecer sólidas bases de legitimação de sua política, baseada nos preceitos culturais lusos, dos quais eles descendiam.

Nos relatórios governamentais de 1911, 1912 e 1914, notamos que o discurso de Guimarães foi pautado por alguns cernes fundamentais, como por exemplo, o uso da língua vernácula como o principal meio de se modificar os costumes dos indivíduos, ou a melhor forma de integrar os diversos povos em uma única comunidade, a nacional e estadual. Outro ponto destacado de seu discurso foi o ensino escolar público, com a presença do professor bilíngue

pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). Optamos por fazer uma discussão diferente e apenas citar alguns dados do texto citado.

⁵⁷ Entendemos que a oligarquia Ramos se dispôs a construir um plano de governo que os legitimasse culturalmente e politicamente, em cenário estadual e nacional. Usamos a palavra projeto para compreendermos, conforme definição do dicionário da língua portuguesa, um “planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa” (<https://www.dicio.com.br/projeto/> acesso em 20/06/2017).

para a socialização da cultura nacional para os estudantes descendentes de etnias não lusas, principalmente a alemã. Acreditamos que a escola e o professor foram os agentes sociais de transformação da realidade existente, e, assim, a reforma de 1911 teve como objetivo principal a socialização e expansão da língua portuguesa para todas as comunidades de imigrantes, o que só poderia acontecer através do aparato escolar.

Portanto, era necessário adequar o sistema de ensino aos objetivos do Estado catarinense da década de 1910. Assim, se instituíram severas mudanças a partir da reforma de 1911, e que modificaram grande parte do modelo escolar que existia até então. Por outro lado, também se mantiveram alguns laços e algumas permanências com aquela educação precária, herdada do longo período histórico sem relativo investimento no setor. A partir deste momento, acompanharemos, de forma detalhada, a Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, iniciada em 1911.

2.2.2 A situação educacional antes de 1911, e o contexto da primeira Reforma do Ensino patriótica

No ano de 1914, em relatório apresentado pelo Secretário Geral do Estado, Lebon Regis, ao governador Vidal Ramos, foi designada a Orestes Guimarães a tarefa fundamental de escrever uma síntese de toda a organização e estrutura do ensino do estado catarinense referente àquele governo. Como intelectual pensante da Reforma do Ensino instituída sob as ordens de Vidal Ramos, teria como princípio defender o governo e o projeto executado sob sua direção. O discurso deste pedagogo paulista tendeu a mostrar os avanços do novo modelo de educação, que se buscava implantar a partir da prerrogativa de mudança do Estado imperial para a política republicana. Como resquício de uma política imperial ultrapassada, o Estado republicano deveria instituir novos padrões para a vida política, econômica, social e educacional brasileira. Neste sentido, os estados da federação estavam implementando reformas da estrutura governamental, investindo em segurança, em leis estruturais de órgãos estaduais e na reformulação do aparelho de ensino. Desta forma, como veremos mais adiante, estados como São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal (Rio de Janeiro) e Santa Catarina indicavam mudanças importantes, desde a primeira década do século XX (RELATÓRIOS, 1911, 1912, 1914).

Em muitas partes do Brasil, assim como em Santa Catarina, o cenário da precariedade do ensino era alarmante. Segundo Guimarães, havia causas importantes que geravam o atraso da instrução pública anterior à reforma de 1911. Um deles provinha da falta

de métodos adequados ao ensino, executados por um professorado mal formado por uma Escola Normal secundária, não profissional. Outro motivo provinha da adoção de processos incompatíveis com o desenvolvimento mental das crianças, pelo mesmo professorado malformado, que não poderia colher melhores frutos em literatura pedagógica, mesmo que se dedicasse a isso, pois o mal estava nos próprios programas que lhes eram impostos. E não menos importante, enumera um terceiro motivo, que se refere à absoluta falta de fiscalização do ensino ministrado nas escolas públicas, sobretudo a fiscalização técnica, que ele considerava essencial para o bom funcionamento e a aplicação das normas (RELATÓRIO, 1914, p. 115, 116). Neste momento, o objetivo do discurso era de desqualificar algumas características da educação existente até a década de 1910, para, assim, propor um modelo mais adequado à realidade da época, um modelo baseado nos preceitos de modernidade.

Os métodos de ensino anteriores à reforma da gestão Vidal Ramos foram considerados, por Guimarães, fracassados. Foram inferiorizados, e descritos como pura decoração de compêndios por alunos das diversas escolas do estado. Para chegar a esta afirmativa, Guimarães acompanhou, no início da reforma, centenas de exames finais, e constatou que tanto as perguntas dos professores, quanto as respostas dos alunos eram claramente um método inteiramente condenado ao fracasso, onde os alunos não precisavam aprender, e sim decorar respostas (RELATÓRIO, 1914, p. 116).

Em quase todas essas escolas a leitura era monótona e sem a compreensão do assunto; a aritmética era reduzida ao conhecimento das quatro operações, sem a aplicação de problemas adequados; a geografia reduzida a amontoados de nomes. Os alunos repetiam o nome dos estados do Brasil e suas capitais; davam o nome dos rios etc., mas, pedindo-se-lhes, por exemplo, que nos mostrassem o rio Amazonas, depois de muito custo e de perpassarem, por longo tempo, a vista pelo mapa, descobriam em letras gordas o nome – Amazonas – (nome do estado), e apontavam-no como sendo o do rio, demonstrando, desse modo, que desconheciam a figura dos rios nos mapas geográficos (RELATÓRIO, 1914, p. 116).⁵⁸

O descontentamento com o modelo e o nível do ensino encontrado em Santa Catarina, observado na citação a cima, serviu ao mesmo tempo de condenação do atraso pedagógico da educação, como também de base para um discurso de mudança. Ao longo do texto, veremos que as metamorfoses desejadas com a instalação da reforma da gestão Vidal Ramos só puderam acontecer gradativamente, e com resistências dos sujeitos históricos envolvidos, porém, foram pensadas com objetivos sólidos de modificar a mentalidade do cidadão a respeito da educação pública, ou seja, a partir da nova lógica educacional, o indivíduo

⁵⁸ Optamos por atualizar a grafia de todas as citações utilizadas neste trabalho, de acordo com as normas atuais da língua portuguesa.

precisava pensar que necessitaria da escola para compreender sua realidade e pertencer à unidade nacional. Nesta relação íntima entre o indivíduo, a escola e o conceito de modernidade (citado anteriormente), se buscava construir um modelo de cidadão, que deveria respeitar as leis, amar a pátria, possuir hábitos higiênicos e confiar no progresso social e científico. Tudo indica que a educação deveria ser mais acessível para aqueles que dela quisessem desfrutar, e mais objetiva, mais realista.

Além dos muitos problemas pedagógicos do “velho” sistema de ensino existente antes da reforma, Guimarães aponta para a falta de caráter democrático daquele aparato, dando mais do que um motivo suficiente para a remodelação das coisas educacionais. A fórmula “ler, escrever e contar” era condenada como antidemocrática, após as conquistas obtidas com o advento da República, em 1889. A moderna pedagogia republicada prezava uma educação básica fundada em algumas disciplinas escolares, como história pátria e geografia do Brasil, entre outras, habilitando os indivíduos a prosseguir por si mesmos na aquisição de novos conhecimentos necessários, a si próprios e à coletividade da qual faziam parte (RELATÓRIO, 1914, p. 116). O discurso do caráter antidemocrático do sistema que antecedeu o republicanismo deixa bastante claro que a intenção de reformar o aparelho escolar era também reconfigurar os costumes sociais, ampliar o espaço geográfico escolar estadual, e, assim, propiciar a um maior número de indivíduos o acesso ao ensino escolar, e, ao mesmo tempo, integrar esse indivíduo ao modelo republicano, tornando-o um “fantoche” do novo sistema.

É de conhecimento popular que os castigos físicos e morais no ambiente escolar existiram por muitos anos após a reforma da gestão Vidal Ramos e que os exames (ou provas) escolares ainda dependiam de decorações de conteúdos, como a tabuada para a disciplina de matemática. Também podemos afirmar que a reformar organizada por Orestes Guimarães não foi tão democrática quanto os discursos realizados, pois, como veremos mais adiante, as cidades do interior não receberam a mesma atenção que os centros urbanos. Ou seja, no interior prevaleceram as escolas de menor qualidade, enquanto nos centros urbanos se criaram escolas exemplares.

Para os analfabetos, o programa de ensino anterior à reforma da gestão Vidal Ramos utilizava um método acusado (pelo estado) de rotineiro e arcaico, já condenado naquele contexto de forma unânime pela pedagogia. Era o método Lancaster, existente em escolas primárias, funcionando com turmas heterogêneas de alunos – tanto em termos etários quanto “cognitivos” –, utilizando-se de um ensino mútuo entre alunos.⁵⁹ De acordo com Ângela Beirith

⁵⁹ Sobre o método monitorial ou mútuo e sua implantação no Brasil, ver: BASTOS, M.H.C.; FARIA Fº, Luciano Mendes de. (Org.) *A Escola Elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EdUPF, 1999.

(2009, p. 162), que faz um estudo das Escolas Isoladas de Santa Catarina, “as Escolas Isoladas eram as remanescentes das antigas escolas primárias do Império, chamadas Escolas de Primeiras Letras. Nas escolas de Primeiras Letras, em locais de maior concentração populacional adotava-se o método mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano”.

Para o governo, o método anterior ao intuitivo ensinava de forma inadequada, por exemplo, no campo da agronomia se ensinava sobre macacos, morcegos, baleias, girafas, camelos, leões, ratos etc., conhecimentos considerados desconexos com a realidade dos alunos. Para o novo sistema, baseado no método intuitivo⁶⁰ – espelhado na realidade –, seria de mais valia que os alunos aprendessem sobre a lavoura, sobre a vegetação local, relevo e clima da sua região, sobre a fauna do estado, sobre a cultura, literatura e os cânticos pátrios. Para Guimarães, o modelo educacional anterior à reforma “muito caracteristicamente, demonstrava o atraso em que se achava a instrução pública; que ele por si só, impedia ao professorado de apresentar melhores resultados” (RELATÓRIO, 1914, p. 117). Podemos ainda considerar que o estado apontava a má formação dos profissionais da educação como um problema gritante do sistema educacional, entretanto, este problema não era o único nem o mais grave, pois atribuíam ao modelo de ensino e ao aparelho escolar a causa de uma estrutura fracassada.

Os republicanos, em suas ações relativas à educação catarinense, estavam preocupados com a educação como formadora da nação. O modelo arcaico utilizado anteriormente à reforma não respondia mais à realidade encontrada no Brasil. Aquele modelo não era mais capaz de formar o povo brasileiro, não era capaz de atender às muitas levas de imigrantes que se estabeleciam no território do Brasil, e traziam de suas pátrias de origens uma educação muito mais sólida do que a encontrada aqui, pouco atraente, pouco didática e atrasada. Acreditava-se que o Brasil precisava de um melhor modelo de educação de seu povo, pois a população brasileira, educada em suas precárias escolas públicas, estava, naquela época, perdendo espaço para os imigrantes, que possuíam uma educação de melhor qualidade, e já ocupavam muitos lugares de destaque na economia e política nacional (RELATÓRIO, 1914, p. 117). Uma preocupação compreensível das autoridades da época, pois os imigrantes que aqui aportaram com uma bagagem cultural sólida construía suas escolas étnicas para educar seus filhos e para formar seus representantes, que, eventualmente, vinham a ocupar espaços importantes na sociedade catarinense. Por outro lado, a educação financiada pelo estado precisava oferecer a possibilidade de formação da classe dirigente brasileira, sobretudo, indivíduos tecnicamente qualificados e pertencentes às elites. Punha-se em prática a construção

⁶⁰ Veremos algumas de suas características no segundo capítulo.

das escolas chamadas de Grupos Escolares, que proporcionavam para aqueles que sentassem em seus bancos um lugar “assegurado” na tessitura social.⁶¹

Pensava-se que o problema da má educação escolar catarinense não seria resolvido com o aumento do número de escolas, e sim com a qualidade do ensino nessas escolas. Para Guimarães, era preferível ter cinco escolas bem estruturadas formando 150 alunos por ano capazes de viverem a vida prática, do que mil escolas precárias sem qualidade, que formassem 80 alunos sem condições de tocarem suas vidas na sociedade da época (RELATÓRIO, 1914, p. 117). Torna-se visível que o discurso do governo apontava para a construção de um modelo escolar adequado à realidade, e capaz de formar cidadãos com uma educação também adequada para sua época. Neste sentido, e a partir das discussões feitas até aqui, o ensino adequado seria aquele baseado em princípios e conceitos republicanos (uma sociedade higienizada, baseada na racionalidade, com cidadãos educados aos moldes das leis, ordeiros, para a construção da unidade nacional). Por outro lado, o governo fazendo este discurso acabou deixando transparecer sua preferência por construir e aparelhar boas escolas em pouca quantidade (de acordo com o investimento destinado para a educação), deixando a maior parte da população sem (boas ou péssimas) instituições de ensino. Uma situação delicada, pois a maior parte das pessoas desescolarizadas pertencia às classes menos favorecidas e interioranas.

Através dos dados explícitos no relatório de 1914, podemos compreender um pouco das preocupações relatadas acima com a educação catarinense. Por exemplo: em 1907, para 144 escolas, houve 328 alunos aprovados em exames finais (média de 2,77 de aprovações por escola); em 1908, para 155 escolas, foram aprovados 492 alunos (média de 3,17 aprovações por escola); em 1909, para 178 escolas, foram aprovados 667 alunos (média de 3,74 aprovados por escola); e em 1910, para 187 escolas, 462 alunos foram aprovados (média de 2,47 aprovações por escola) (RELATÓRIO, 1914, p. 118). As médias de aprovações do período analisado são ínfimas, apesar do aumento do número de escolas, como se percebe com o passar dos anos. Muito por conta destes fatores, o discurso do governo era de que não adiantava aumentar o número de escolas, e manter uma pedagogia atrasada, pois em nada mudaria o nível de aprovações. Lembramos que os dados coletados equivalem ao período imediatamente anterior à instalação da reforma da instrução pública do governo Vidal Ramos. Cabe ainda lembrar que, partindo do ponto de vista de que não era prioridade o aumento do número de escolas – e essa prática levaria a um enxugamento financeiro dos gastos do estado com educação –, deveria

⁶¹ Para melhor compreender o uso dos Grupos Escolares e a formação da elite catarinense, ver (SILVA, 2006, p. 181), e Norberto Dallabrida (2001): *A Fabricação Escolar das Elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República*.

investir-se melhor na qualidade do material pedagógico, nos métodos didáticos, na melhor formação dos professores e na estrutura modelar do sistema.

Fazendo uma análise comparativa dos dados apresentados referentes ao momento anterior à reforma, e os dados colhidos nos quatro anos seguintes, equivalentes ao período do governo Vidal Ramos, onde se estabeleceram novas normas para o ensino, Guimarães explicita o fato de que a partir de 1911, os dados escolares tornaram-se melhores, isso devido a quatro motivos: foi implementada uma melhor fiscalização do ensino escolar; foi dado estímulo e conforto ao professorado; exigiu-se o “treinamento” dos professores nos “Grupos Escolares” (conforme as regras baixadas pelo Regulamento da Instrução Pública, parte dos professores foram obrigados a frequentar as aulas nos grupos, para observar os métodos pedagógicos); e limite de 60 alunos por escola, com normas de matrícula definidas e detalhadas (RELATÓRIO, 1914, p. 118). Necessariamente, estas normativas mudaram, de cima para baixo, a realidade escolar catarinense. E como o objetivo da reforma deste período era modificar, quase por completo, o aparato do ensino, incluindo estruturas e indivíduos, discordamos, em parte, da historiografia catarinense⁶² que considera as ações de nacionalização de Vidal Ramos como brandas e graduais. Teoricamente, estas ações, referindo-se às áreas de colonização, não instituíam rupturas bruscas quanto à utilização da língua estrangeira no meio escolar, mas professores foram demitidos, outros substituídos, outros remanejados, e todos foram obrigados a uma nova qualificação. O modelo didático foi modificado, livros escolares impuseram o norte do professorado em sua atuação, o currículo escolar foi modificado, novos cargos de inspeção e fiscalização foram criados, entre outras nuances que ainda veremos mais adiante. Assim, apontamos para modificações não tão brandas, e que resultaram na resistência por parte daqueles intimamente envolvidos no processo. Segundo relatório do Secretário Geral do Ensino, de 1911, Caetano Costa, os professores negavam-se a atender imediatamente a todas as normas que lhes eram impostas, e por isso desconfiamos das afirmações do governo, quanto aos seus discursos, principalmente quando Guimarães apontava que aos professores foi dado conforto e estímulo (voltaremos ao assunto mais adiante, especificamente na parte referente aos professores).

Podemos ainda contestar alguns dados apresentados por Guimarães que não estão completos, pois quando comparou o momento anterior à reforma e posterior a ela, “esqueceu”

⁶² Aqui destacamos duas autoras que caminham nesta perspectiva: Marli Auras (1991): *A construção história do condomínio Palaciano Ramos/Konder/Bornhausen*, e Neide Fiori (1991): *Aspectos da evolução do ensino público: Ensino público e política de assimilação do Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*.

de mencionar o número de escolas existentes nos quatro anos que se seguiram ao governo de Vidal. No modelo anterior, Guimarães destacou os baixos números de aprovações escolares, especificando as médias anuais baseadas no número de escolas e no número de aprovações, entretanto, quando se refere às aprovações de 1911 a 1913, não explicita o número de escolas existentes, somente a quantidade de alunos formados, assim temos: 1911, com 570 alunos formados; 1912, com 649 alunos formados; e 1913, com 889 alunos formados (RELATÓRIO, 1914, p. 118). Portanto, não podemos fazer uma média de aprovações por escola. Isso significa que suas argumentações não podem ser comprovadas por completo. A manipulação dos dados estatísticos pode ter sido uma prática útil neste momento, em uma tentativa de enaltecer a imagem do governo e suas ações educativas.

Alinhado aos discursos da unidade nacional, Guimarães, em seus pronunciamentos, ia além das fronteiras estaduais. Para ele, em todos os programas das escolas públicas, em todos os estados, deveria haver e ser mantido um ideal comum, desenvolvido no mais alto grau pelos cantos emotivos da nação, pelos contos dos livros de leitura, pelo ensino das riquezas brasileiras, da geografia e história do Brasil, acompanhado de princípios que o Estado ainda não havia tomado em suas mãos como responsabilidade e dever (RELATÓRIO, 1914, p. 119). Desta forma, Santa Catarina era apenas mais um dos estados que deveria assumir papel de destaque no cenário educacional. A Reforma do Ensino era vista, pelo governo, como uma necessidade para colocar os catarinenses em um patamar superior, “digno de sua posição geográfica invejável, por sua uberdade espantosa e pelo bom caráter de seus filhos”. Esta posição elevada só seria possível através da modernização do seu aparelho educacional, “educando seu povo de acordo com a pedagogia mais atual e competente, com métodos e programas de ensino eficazes que só a Reforma do Ensino poderia dispor” (RELATÓRIO, 1914, p. 119). Deste modo, era inegável, para Guimarães, que a legitimação da reforma era necessária.

Partindo desta prerrogativa, buscando afirmar a necessidade de mudanças no sistema educacional,⁶³ importante para o governo, que objetivava interferir nos padrões sociais da época, recorria-se, nos discursos dos integrantes do governo da gestão Vidal Ramos, a apontamentos que desqualificavam a realidade do sistema educativo catarinense anterior a 1911. Tornou-se comum encontrar nos relatórios pesquisados de 1911, 1912, 1914, argumentos sobre a necessidade de mudança, a precariedade do sistema escolar e a falta de investimentos em educação.

⁶³ Para uma leitura sobre as condições sociais e históricas que permitiram o estabelecimento da escola como instituição universal, ver: Julia Varela e Fernando Alvarez (1992): *A Maquinaria Escolar*.

Já em 1902, em mensagem ao Congresso Representativo do estado de Santa Catarina (assembleia legislativa da época), Felipe Schmidt explanava a precariedade da educação catarinense. Dizia que não havia condições financeiras de modificar as estruturas do ensino, entretanto estas precisavam de uma reforma, exigindo maior fiscalização, formação profissional, e a necessidade de extinguir a frouxidão das estruturas, que se estendia desde o delegado escolar, passando pelo professor, chegando ao aluno (RELATÓRIO, 1914, p. 120). Em 1901, o Poder Executivo sancionou uma lei suprimindo as escolas sem número mínimo de matrícula, autorizou, também, a transformação em mistas as escolas que julgasse conveniente, e, segundo Vera Lúcia Silva, já desde o início do século XX havia textos que se referiam aos “Grupos Escolares” (SILVA, 2006, p. 180). É evidente que o modelo escolar da década de 1900 não era aquele desejado para o estado catarinense, devido às falhas apontadas – na fiscalização que deveria ser mais rígida ou mais exigente, e na falta de formação adequada para os profissionais, que, por sua vez, por não haver cobranças constantes de resultado em seu trabalho, acabavam transmitindo, de certa forma, esse déficit de exigência aos alunos –, que acabavam tornando o sistema de ensino precário. Nota-se que, apesar de reconhecer a situação desanimadora do aparelho de ensino e incrementar a legislação com algumas leis escolares, o governo conviveu, pacientemente, sem tomar ações efetivas, com sua realidade, culpando o orçamento do estado por aquela situação decadente, e se afastando da alçada do problema.

Na mesma década, no primeiro governo de Vidal Ramos, em mensagem proferida no ano de 1905, assim como no governo Schmidt, apontavam-se algumas características da educação precária do estado catarinense. Dizia Vidal que também em sua gestão não havia verba para melhorar este “importantíssimo ramo do serviço público”, lastimando o fato, pois o ensino muito deixava a desejar. Decretou que os exames para contratação de professores fossem feitos perante a Diretoria da Instrução Pública, numa tentativa de não contratar professores desqualificados (RELATÓRIO, 1914, p. 120). Também neste governo, de acordo com Vera Lúcia Silva, se legislava com a intenção de aproveitamento dos professores já formados pela Escola Normal como diretores dos “Grupos Escolares” (SILVA, 2006, p. 180). Acreditava-se que qualquer melhoramento seria importante, diante da situação do ensino do estado. E mais uma vez, o orçamento público foi acusado como o vilão da precariedade do ensino, quando, na realidade, foram as prioridades com outros Ramos econômicos que acabaram por sugar as verbas do orçamento público, que poderiam ser destinadas ao aparelho do ensino. Acreditamos que, apesar dos discursos, não havia naquela época interesses reais em investir verbas públicas na educação estadual.

Gustavo Richard, exercendo seu mandato nos anos de 1906 a 1910, foi mais um dos republicanos que decretou algumas leis para o ensino catarinense. Entre elas, cabe destacar a lei que autorizava qualquer professor do estado de Santa Catarina, com experiência de dois anos de profissão, a candidatar-se para ir a outro estado da federação, naquele momento São Paulo, aprender sobre métodos pedagógicos e organização do ensino de real presteza para os catarinenses. Este governo autorizava a contratação de um pedagogo de renome profissional de outros estados para reorganizar e lecionar na Escola Normal catarinense (SILVA, 2006, p. 180).

No ano seguinte, em seu segundo governo, em mensagem governamental de 1911, Vidal Ramos chamava a atenção para os mesmos problemas educacionais existentes na década anterior, entretanto, nesta gestão, instituiu uma reforma para o ensino que transformaria, em parte, a educação do estado. Uma reforma que inovou, teoricamente, os métodos de ensino⁶⁴, e que herdou e manteve uma estrutura escolar insuficiente para atender e atingir os objetivos oficiais. Caetano Costa, o primeiro secretário geral de Vidal, mostrou que a estrutura escolar pouco tinha mudado no ano de 1911, pois os professores ainda eram desqualificados, e a precariedade ainda se estabelecia na maior parte das escolas, que estavam sob direções de indivíduos politiqueros (RELATÓRIO, 1914, p. 120).

Na busca pela superação dos problemas apontados como existentes em Santa Catarina, Guimarães afirmava que era na montagem do aparelho escolar, no programa, nos métodos de ensino, na falta de adoção de obras didáticas e na falta de fiscalização técnica, que estava, em grande parte, a causa do atraso da instrução pública. A fiscalização, segundo a ideia de Caetano Costa, e reafirmada por Guimarães, deveria ser centralizada no órgão da Diretoria da Instrução Pública, para que o governo tivesse acesso a todas as informações das suas escolas públicas, e, assim, pudesse solicitar e socializar todas as informações técnicas necessárias para um melhor desenvolvimento desse ramo da administração (RELATÓRIO, 1914, p. 121). Neste sentido, podemos analisar que a centralização do aparelho escolar deveria obedecer hierarquicamente a um sistema bem definido das instâncias da administração e dos indivíduos que as compõem. No topo da hierarquia, estava a Diretoria da Instrução Pública, e na base, as escolas e seus professores, que deveriam seguir as ordens instituídas de cima para baixo. O modelo de democracia republicano que condenava o poder centralizador do império torna-se contraditório, neste momento. Aquilo que estava em jogo era a racionalização do sistema de ensino⁶⁵, pautada em três princípios: “trabalho, ordem e asseio”.

⁶⁴ Sobre os métodos de ensino, ver no segundo capítulo.

⁶⁵ Termo retirado do texto de (SILVA, 2006, p. 180), quando discute a significância de leis educacionais anteriores a reforma da gestão de Vidal Ramos.

Acompanhando o ofício número 37, de setembro de 1912, veremos o papel da Diretoria da Instrução Pública na hierarquia do sistema escolar catarinense, e como ela devia se portar e ser constituída, ocupando lugar fundamental na organização do ensino: “É necessário que o centro propulsor, unificador e orientador, a Diretoria da Instrução, a cabeça, esteja munida de auxiliares técnicos, a fim de bem orientar os serviços que lhe estão subordinados” (RELATÓRIO, 1914, p. 121, 122). A funcionalidade da Diretoria da Instrução Pública conduziria o bom desempenho de outros órgãos ligados a ela, além disso, as diversas funções destes deveriam estar em harmonia com as normas ditadas pela Diretoria. A ela estava subordinado todo o aparelho escolar (exceto a Inspeção Geral do Ensino), e o seu diretor teria o papel de conduzir o funcionamento do processo de ensino. A não realização ideal do trabalho do diretor da instrução poderia comprometer os objetivos da reforma. Assim, o ofício número 37 traz uma recomendação para que o diretor da instrução se mantivesse no cargo sem ausentar-se, para que seu trabalho transcorresse adequadamente. Ao diretor cabia “a fiscalização das Escolas Isoladas, a dos Grupos Escolares e Escolas Complementares”, e se, porventura, o diretor não desempenhasse seu papel de forma correta “os Grupos Escolares [e] as Escolas Complementares, dentro em pouco, passarão a funcionar com disciplina, métodos e processos diferentes, pois que ao diretor da instrução não lhe é permitido ausentar-se constantemente da repartição que chefia” (RELATÓRIO, 1914, p. 121, 122), devendo manter a uniformidade das escolas. A importância do diretor deste órgão, neste contexto, era administrar, de forma competente, todas as funções sob sua responsabilidade, ocupando uma posição pouco confortável, devido ao tamanho da responsabilidade, sendo alvo de críticas ao seu desempenho. Tudo indica que a ideia fundamental do aparelho de ensino da gestão de Vidão Ramos foi montar um esquema uniforme para que todas as escolas funcionassem de acordo com o mesmo padrão, como uma engrenagem sem defeito. Nesta engrenagem, as peças seriam os tipos de escolas instituídas pela reforma, a máquina seria a instrução pública e o maquinista o diretor da instrução (RELATÓRIO, 1914, p. 122). A cima da Diretoria da Instrução Pública, estava a Inspeção Geral do Ensino, que funcionava como o cérebro do aparelho de ensino.

Segundo Guimarães, em análise feita das normativas da educação instituídas pela Reforma do Ensino da gestão de governo que pertencia, tentou-se, a partir de muitas normativas, instalar novos métodos técnicos com objetivos de melhoramento do aparelho escolar e intensificação da fiscalização, que no governo Vidal Ramos havia sido aprimorada. Entretanto, o diálogo e a construção de uma nova bagagem teórica não significaram imediatas mudanças no meio prático da reforma, a realidade dos acontecimentos mostrava algumas falhas, que ainda precisavam ser melhoradas. Temos como exemplo de algumas dificuldades

encontradas pelo governo, ao instituir novas normativas, a obrigatoriedade dos inspetores em residirem na capital de Santa Catarina e frequentarem o Grupo Escolar Lauro Muller, em Florianópolis, para “treinamento” de suas práticas profissionais (aprofundaremos o tema mais adiante). Estas regras não se estabeleceram como a lei governamental determinou, significando que havia dentro do sistema algumas falhas, que atrasavam e prejudicavam os objetivos da reforma de Vidal Ramos.

Ao mesmo tempo em que reconhecia criticamente algumas falhas da reforma, relatando os culpados por elas, Guimarães não media suas palavras, ao considerar que a iniciativa de tornar um “projeto teórico brilhante” em prática foi mérito do governo Vidal Ramos, a partir da “autorização consagrada” da lei 846 de outubro de 1911.

Sabido que a eficiência da reforma estava na mudança dos métodos e que estes só seriam melhorados com a reforma da Escola Normal, e com a criação de um novo tipo de escola que se prestasse, por suas especiais condições, a acompanhar a evolução que em matéria de ensino se vai notando em todo o país, foi iniciada a reforma, que, em síntese, se resumiu nesses pontos e mais: na criação das Escolas Complementares; no sensível aumento das Escolas Isoladas; na melhoria de postos e de vencimentos ao professorado; na exigência da prática para os normalistas, que concluem o curso normal; na processuação hodierna dos métodos de ensino; na completa revisão dos programas, horários, regulamentos e regimentos, de modo a pô-los de acordo com as recomendações pedagógicas da atualidade; no sistema de inspeção escolar; no orçamento geral e detalhado de todo o serviço que iria acarretar a reforma (RELATÓRIO, 1914, p. 124).

Detalhadamente, a citação acima estabeleceu, de forma específica, os pontos críticos que a Reforma do Ensino visou a modificar, e cabe, portanto, a partir das páginas seguintes, frisar e detalhar as discussões sobre aqueles assuntos mais comentados nos relatórios governamentais que escolhemos para analisar neste trabalho.

2.2.3 Os primeiros passos da educação catarinense, após a instalação da reforma da gestão de governo de Vidal Ramos 1911-1914

A partir da análise dos relatórios de 1911, 1912, 1914, e dos decretos governamentais destes anos, pudemos notar que a reforma do governo Vidal Ramos instituiu algumas mudanças relevantes para a educação dos alunos do estado catarinense. Estas modificações foram influenciadas por um novo olhar intelectual, que buscou intervir em pontos específicos do aparelho escolar, causando uma profunda mudança teórica e prática a respeito de novas nomenclaturas, cargos, hierarquias, psicologias educacionais, qualificação profissional, material didático, currículo escolar (como veremos ao longo do trabalho), mas, ao

mesmo tempo, a Reforma do Ensino iniciada em 1911 buscava enxugar gastos, aproveitando boa parte da estrutura física escolar que existia. É certo que novas escolas foram construídas e móveis comprados, mas ainda eram em pouca quantidade para atender a população escolar do estado.

Já em 1912, o governo catarinense considerou seu modelo de ensino um dos melhores do Brasil. Caetano Costa, reproduzindo relatório de Orestes Guimarães, vai elucidar que o mecanismo básico da reforma consistia no conjunto do aparelho da instrução, que, por sua vez, era identificado em níveis (“graus”) de conhecimento, ou seja, o primário não graduado era proporcionado pelas Escolas Isoladas, e composto por 3 anos; o primário graduado era dado nos Grupos Escolares, e composto por 4 anos; o ensino complementar do primário era obtido nos institutos equiparados às Escolas Complementares (particulares ou públicas) e nas Escolas Complementares, com duração de 3 anos; e o ensino profissional estava sob os cuidados da Escola Normal, e tinha duração de 4 anos (RELATÓRIO, 1912, p. 52). Neste modelo, qualquer aluno com acesso às escolas poderia ingressar em uma Escola Isolada no interior do estado para iniciar sua alfabetização, e terminar seus estudos na Escola Normal na Capital, obtendo um diploma técnico-superior profissional. Era um modelo diferente do anterior, e que proporcionava a integração dos tipos diferentes de escola e dos alunos que quisessem continuar seus estudos até a profissionalização, mesmo que para isso o aluno devesse obedecer e se adequar às regras estabelecidas pela Diretoria da Instrução Pública, assim como realizar exames de admissão e complementação dos anos de estudo que faltariam em seu currículo escolar.

No estado de Santa Catarina, se inaugurava, naquele momento, um sistema público de educação, na visão governamental, muito mais completo que o existente nos outros estados da federação. A reforma de 1911 criou um aparelho de ensino que se complementava, “em Santa Catarina há no seu aparelho escolar verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior é o desenvolvimento do inferior, ou aquele corolário deste” (RELATÓRIO, 1912, p. 52). Segundo Guimarães, o ensino profissional era uma consequência do estudo primário:

O aluno que nas cidades onde existe Grupo Escolar termina o seu curso em Escola Isolada (escola de programa reduzido e três anos de curso), pode se matricular no 4º ano dos grupos – corolário do 3º ano das Escolas Isoladas; o que terminar o curso dos grupos pode se matricular nas Escolas Complementares, corolário dos grupos, criados para elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público; o que termina o curso das Escolas Complementares pode se matricular no 3º ano normal, visto o programa das Escolas Complementares ser constituído do programa do 1º e 2º ano normal, dividido pelos três anos do Curso Complementar (RELATÓRIO, 1912, p. 52).

Parece que a ideia da reforma era racionalizar o sistema educacional, partindo do princípio de que ele deveria ser lento e progressivo. Conseguindo integrar todas as escolas em um mesmo projeto normativo, criou-se uma rede de alunos que poderiam transitar de uma escola para outra sem perder o cerne da pedagogia republicana (ordem, trabalho e asseio) que o estado estava pondo em prática. Ou seja, a padronização do sistema escolar proporcionaria ao Estado cidadãos, e mão de obra qualificada e moldada de acordo com as regras estabelecidas pelo próprio Estado. Este, sob o argumento da industrialização e do progresso da nação, passava a investir na formação de indivíduos que lhes fossem úteis e produtivos (PROCHNOW, 2009, p. 170). Por outro lado, como veremos quem as melhores escolas estavam em lugares de imigração ou centros urbanos, saberemos que a educação de boa qualidade estava determinada a um público específico, que não a grande parte classe trabalhadora.

O plano de governo era nítido: suprir a falta de um professorado qualificado para integrar o corpo docente de suas escolas. Tanto as Escolas Complementares quanto a Escola Normal tinham o objetivo de direcionar os alunos para o magistério. Neste sentido, a grade curricular era a matriz da rede do aparelho escolar, ela possibilitava a complementação dos estudos dos diversos alunos em escolas diferentes, além de tornar o ensino profissional uma consequência do ensino básico, o que até então não era realidade em outros estados brasileiros.

O sistema de ensino desta gestão (1911-1914) parece muito bem elaborado pelo “maestro” Orestes Guimarães, que deixava claros indícios de que a reforma, na prática, só poderia ser alcançada com uma orientação técnica especial do ensino normal, e com uma fiscalização uniforme e competente para assegurar o exato cumprimento do capítulo VI do Regimento da Instrução Pública. É certo afirmar que um dos principais pilares de sustentação da reforma da gestão Vidal Ramos foi a modificação dos métodos de ensino da Escola Normal, levando a consequências inestimáveis para o ensino primário:

reforme-se de modo completo o ensino normal nos seus métodos e processos; oriente-se-o sob uma direção técnica, afeita aos estudos teóricos da hodierna pedagogia e observações de longa prática quanto aos métodos, e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem óbices e sem desfalecimentos [...] A base é a Escola Normal (RELATÓRIO, 1912, p. 52).

Ou seja, grande parte das transformações que se projetavam para a educação de Santa Catarina deveria ser assumida pela Escola Normal, pois era nesta instituição que se formavam todos os professores que iriam atuar no ensino primário, e nela se qualificavam os inspetores, os chefes escolares, entre outros indivíduos integrantes do aparelho de ensino (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

2.3 Escola Normal Catarinense

Em anos anteriores, alguns governos reclamaram da má qualidade da educação e da falta de professores adequados, comprometidos e aptos para o importante trabalho de formar os cidadãos catarinenses, como vimos nas mensagens de Felipe Schmidt e Vidal Ramos, citadas nas páginas anteriores. Por conta disto, a importância da Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, para a educação primária, foi fundamental, na tentativa de modificar a vida de muitas crianças e também da comunidade escolar. Para isto, investiu-se na construção de alguns “Grupos Escolares”, na compra de mobiliários adequados para algumas Escolas Isoladas e na produção de obras didáticas escritas pela moderna pedagogia republicana. Mas estes investimentos estruturais, por si só, não eram suficientes para remodelar a educação de Santa Catarina, pois o ponto crucial do projeto de educação estava também centrado na figura do professor. Assim, para que realmente esta especificidade do projeto fosse atingida com sucesso, era necessária a qualificação dos profissionais já existentes e dos profissionais que iriam lecionar nas escolas estaduais. Desta forma, buscou-se, principalmente, remodelar a Escola Normal, instituição onde se ensinava a ensinar. O decreto 572, de fevereiro de 1911, teve o papel da regularização das normas que integrariam a Escola Normal ao novo modelo republicano de educação.

No decreto citado, de nº 572, o governo considerava que a organização em que se encontrava a Escola Normal era composta de lacunas na distribuição prática das disciplinas que eram indispensáveis para aqueles que pretendiam dedicar-se ao magistério do estado, e que também o sistema de administração vigente daquele estabelecimento escolar não correspondia às necessidades do ensino. Afirmava que o curso da instituição deveria ser de frequência obrigatória, e que haveria modificações no artigo 215 do regulamento daquela escola, onde se falseava o princípio da obrigatoriedade da frequência, estabelecendo que o aluno somente seria eliminado do curso após transcorrer 50 faltas consecutivas, facultando ao aluno interromper as 50 faltas com um dia de presença, e tornar a faltar tantos dias consecutivos. Além disso, o decreto visou a alterar a idade mínima para o ingresso na escola (DESCRETO, 1911, p. 68, 69).

Instituindo as novas mudanças, o governo tratou de atingir a espinha dorsal da instituição, a grade escolar. Acreditava-se que as novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, ancorada nos valores republicanos da ciência, da moral, dos valores cívico-patrióticos, deveria modelar um moderno professor com a competência para instruir e educar.⁶⁶

⁶⁶ Para a compreender o papel da Escola Normal Catarinense no projeto modernizador desencadeado no Estado de Santa Catarina ver Gladys Mary G. Teive (2012): *Civilização e Progresso: O papel da Escola Normal*

Esta nova grade estabeleceu nove cadeiras (disciplinas), distribuídas ao longo do curso normal, e regidas, individualmente, por nove lentes ou professores: a 1ª cadeira era o português e princípios de literatura da língua; a 2ª era composta pelo francês e pelo alemão; a 3ª cadeira condizia às noções de história natural, física e química; a 4ª era de geografia e história; a 5ª, pedagogia e noções indispensáveis de psicologia; a 6ª cadeira englobava aritmética, álgebra e geometria plana; a 7ª abordaria desenho e ginástica; a 8ª era de música (abundância de canto e hinos); e a 9ª era referente a trabalhos manuais (RELATÓRIO, 1911, p. 73; DECRETO, 1911, p. 69). Nota-se que as disciplinas foram separadas por áreas, e não se repetiam ao longo do curso, assim o currículo passou a ser regrado e linear. Também destacamos a importância da língua estrangeira, francês e alemão, compondo a segunda cadeira, para a formação adequada dos professores bilíngues, que foram utilizados nas zonas de imigração (como veremos mais adiante). Sobre este assunto, o secretário geral Caetano Costa comentou que boa parte da população falava alemão, e por isso a inclusão dessa disciplina na grade da Escola Normal era importante para que o professor pudesse ensinar adequadamente os alunos das zonas de imigração (RELATÓRIO, 1911, p. 75).

A partir da grade apresentada, podemos concluir que houve a Constituição de áreas específicas de conhecimento que uniam determinadas matérias (disciplinas) dentro da mesma cadeira, lecionada pelo mesmo professor. Este método talvez não possibilitasse a socialização do conhecimento multidisciplinar entre as áreas diferentes. O modelo apresentado pela gestão do governo Vidal englobava muitos conteúdos, dentro de 9 cadeiras, sendo que cada uma delas era lecionada, na Escola Normal, por um professor diferente, entretanto, cabe lembrar que o aluno desta instituição – futuro profissional das escolas do estado: Escolas Isoladas, Escolas Complementares ou “Grupos Escolares” – teria de lecionar todas as disciplinas aprendidas em sua formação, e provavelmente reproduziria o conhecimento de modo fragmentando, fruto do modelo de ensino que vivenciou. Este mesmo esquema de formação do professorado foi utilizado nas reformas dos sul-riograndenses e de Nereu Ramos, com modificações de algumas disciplinas da grade escolar, como a exclusão da disciplina de alemão, já que a partir do Estado Novo não se utilizaria o professor bilingue.

De todo modo, o incremento no currículo escolar do ensino normal – tendo como premissa máxima do currículo escolar moderno “manter, imprimir e reprimir, mas com suavidade”, ou “com o coração e o cérebro” (TEIVE, 2009, p. 214) – foi fundamental para a formação adequada dos professores que o estado queria ter. E calcado nas disciplinas da nova

grade apresentada a partir de 1911, se estabeleceram novas regras para o ingresso de candidatos naquela escola. Estabeleceram-se exames de admissão mais rigorosos que os existentes até 1910. Considerou-se, conforme o decreto nº 572, que o sistema de admissão na Escola Normal não correspondia às necessidades do ensino, e por isso os exames de ingresso deveriam ser elaborados de acordo com os conteúdos do primeiro ano do curso normal, composto por:

Português – Leitura expressiva, sinonímia e exposição oral de um trecho mínimo de vinte e cinco linhas. Exposição oral de um trecho. Princípios de análise lexicológica. Aritmética – Resolver quatro problemas fáceis nos quais entrem simultaneamente as operações sobre os inteiros, frações ordinárias e decimais. Conhecer praticamente os caracteres da divisibilidade. Achar praticamente o máximo comum, conforme os diversos processos. Decompor um número em seus fatores primos. Frações – Reduzir frações ao mesmo denominador. Simplificá-las e extrair os inteiros. Tudo praticamente. Geografia – ideia geral sobre a Terra. Conhecimento dos mapas do Estado, Brasil, América e Europa. Brasil – superfície, população, limites, portos principais, rios principais, sistema de montanhas, regiões e suas produções típicas. Estudo elementar do Estado. Desenho – Construir conforme as regras – ângulos, triângulos, polígonos em gerais. Combinações de formas geométricas ao redor de um centro. Estrelas e suas inscrições (DECRETO, 1911, p. 70; RELATÓRIO, 1911, p. 74).

Segundo Caetano Costa, a partir do momento em que se instituíram os novos exames de admissão, se passou a exigir maior qualidade dos candidatos que iriam ingressar na Escola Normal, com reais objetivos da preparação para o magistério, e não mais para (re)aprenderem matérias já vistas no ensino primário, como se fazia até aquele momento (RELATÓRIO, 1911, p. 75). Observando a quantidade de conhecimento que o aluno deveria possuir, torna-se evidente que os exames eram difíceis, e dependiam de uma boa educação primária. Provavelmente para os alunos das melhores escolas, que eram os Grupos Escolares, os exames se tornavam mais prováveis de sucesso, se comparados aos alunos que tiveram o ensino primário em escolas de menor qualidade. Cabe ressaltar que apesar de todo o ideal de padronização do ensino, e dos profissionais de educação, ainda havia diferenças estruturais e formativas dos indivíduos, condicionando as escolas a níveis diferentes de qualidade.

Segundo Guimarães, pôr em prática os exames de seleção para ingresso na Escola Normal era uma medida muito importante para selecionar aqueles candidatos que mais se destacavam com capacidade de acompanhar o ensino da instituição. O modelo anterior de ingresso, baseado no decreto nº 348, de 7 de dezembro de 1907, era compulsório, determinando aos alunos concluintes da escola primária o direito de matrícula no ensino normal. Contudo, muitos não tinham condições de acompanhar o ensino ministrado naquele estabelecimento escolar, dado o fato de que o ensino na escola de ensino primário era considerado ruim. Portanto, era necessário um novo modelo que exigia exames de seleção para qualquer candidato

às vagas da Escola Normal, salvo os casos daqueles que tinham cursado os três anos da Escola Complementar (RELATÓRIO, 1914, p. 125).

As novas normativas se estendiam também ao direito e ao dever da frequência dos alunos nas aulas ministradas na escola. Considerando que o curso da Escola Normal – um estabelecimento de ensino profissional – deveria ser de frequência obrigatória, o governo visou a alterar a legislação, mais precisamente o art. 215, já mencionado, que exigia dos alunos uma obrigatoriedade de frequência escolar reduzida. Diante dos fatos, novas regras estabeleceram que a matrícula seria findada após 40 faltas justificadas e 15 não justificadas, sendo elas consecutivas ou não (RELATÓRIO, 1914, p. 125). Assim, o governo estreitava e diminuía a possibilidade dos alunos dispersos concluírem o ensino normal. Este fator nos leva a pensar que o regramento era condição primeira para a absorção, por parte dos alunos, do comportamento que deveriam possuir, quando em suas atuações profissionais, ou seja, o compromisso com a educação era instituído através da imposição de normas rígidas. As regras estabelecidas, e eram muitas, serviam para formar um aluno/professor afinado com os métodos modernos da educação estadual, submissos aos superiores, “ordeiro, obediente e disciplinado”.⁶⁷ Também se alterou o art. 212 do Regulamento da Instrução Pública, que se referia à idade do aluno para ingresso na Escola Normal. Passou-se a permitir a matrícula de alunos do sexo masculino com 16 anos e do sexo feminino com 14 anos completos (RELATÓRIO, 1911, p. 73, 74; RELATÓRIO, 1914, p. 125). Segundo Caetano Costa, anteriormente à resolução deste decreto, a idade mínima para homens ingressarem na Escola Normal era de 18 anos e para mulheres 16 anos, fato que gerava um tempo de ociosidade maior dos indivíduos que terminavam o ensino primário aos 13 ou 14 anos, e precisavam esperar até a idade de 18 anos para iniciar sua formação profissional (RELATÓRIO, 1911, p. 75). Em 1935, quando Nereu Ramos já havia se estabelecido no governo de Santa Catarina, se criaram as Escolas Normais Primárias, que se constituíram em um fracasso, visto que tentavam substituir as Escolas Complementares, formando alunos de 11 a 13 anos em um curso para professores (veremos novas discussões no segundo capítulo). Pretendemos ressaltar que a estrutura educacional elaborada na gestão Vidal Ramos serviu de base para as reformas posteriores, além de demonstrar um avanço intelectual e racional na elaboração de um sistema sólido, que perdurou por muitos anos.

O que se pode observar no ambiente da Escola Normal, foi a diminuição da idade de ingresso, e ao mesmo tempo, o objetivo de um melhor aproveitamento do tempo de formação escolar dos alunos, gerando a possibilidade da continuidade dos estudos sem um intervalo de

⁶⁷ Estes termos foram retirados do texto de (TEIVE, 2009, p. 214).

espera, fato que, possivelmente, modificou o pensamento dos recém-formados no ensino primário em continuar os estudos, ou procurar um emprego sem diplomação profissional. Ou seja, o tempo de ociosidade escolar poderia gerar o desinteresse dos indivíduos em continuar seus estudos. Por outro lado, os alunos da Escola Normal passaram a ser mais jovens e com responsabilidades maiores, com deveres de frequência, rigidez nas normas e exames de seleção mais exigentes. Tudo isso sugere a intromissão do aparelho do Estado na vida cotidiana dos seus alunos, mantendo um relativo controle do tempo biológico, cronológico e social, dos saberes escolares e dos indivíduos que o integravam.

Complementando o conjunto das normativas da Escola Normal, o governo Vidal Ramos sancionou o decreto nº 586, de 22 de abril de 1911, que aprovou e mandou observar as regras impostas pelo decreto nº 572, referentes ao horário geral que regulamentava a quantidade de horas letivas para cada turma do ensino normal. “Tudo deveria ser cronometrado, racionalizado, planejado minuciosamente pelo professor de modo a garantir a qualidade do tempo empregado” (TEIVE, 2009, p. 219). Neste novo quadro, os alunos do 1º ano teriam 27 aulas por semana, os do 2º ano teriam 30 aulas por semana, e os do 3º ano teriam 27 aulas por semana (RELATÓRIO, 1911, p. 75; DECRETO, 1911, p. 82, 83). Segundo Guimarães, o número de horas trabalhadas por semana na Escola Normal anterior a 1910 era de 44 horas, enquanto na Escola Normal de 1911 a quantidade aumentou para 66 horas semanais (RELATÓRIO, 1914, p. 126). Portanto, é certo afirmar que tanto o número de aulas quanto o número de horas trabalhadas foi ampliado. Outro aspecto a destacar é o fato de que essa comparação feita pelo governo considera apenas os três primeiros anos de duração da Escola Normal, anterior à reforma da gestão de Vidal Ramos e posterior a ela, fato que significa que a comparação não determina o tempo das aulas do último ano (4º) da escola. Deste modo, o somatório final do número de horas poderia ser ainda maior. E sugerimos que o número de horas poderia ser maior devido à proporcionalidade dos números que são apresentados em relatório: antes da reforma, em 1910, o 1º ano era composto por 12 horas, o 2º por 16 horas e o terceiro por 16 horas; posteriormente à reforma, em 1911, o 1º ano era composto por 21 horas e 30 minutos, o 2º ano por 23 horas e 30 minutos e o 3º ano por 21 horas, o 4º ano não foi especificado (RELATÓRIO, 1914, p. 126).

Outra comparação feita pelo Inspetor Geral do Ensino, Orestes Guimarães, gira em torno da Escola Normal catarinense e das escolas do Chile, da Argentina e de São Paulo. Nos dois países estrangeiros, o número de horas de aulas era de mais ou menos 38 e 39 horas por semana, e, provavelmente, por turma, enquanto em Santa Catarina as horas seriam em torno de 21 horas e 30 minutos. Dizia Guimarães que, se em todas as escolas citadas o número de dias

letivos fossem de 220, por exemplo, os normalistas chilenos estudariam 5.720 horas, os argentinos 5.280 horas, os catarinenses 2.475 horas, e os paulistas 3.833 horas (RELATÓRIO, de 1914, p. 126). A conta se torna incompreensível quando dividimos o número de dias letivos (220) pela quantidade de dias estudados por semana (5), resultado que nos leva ao número de 44 semanas estudadas por ano. Com o número estabelecido de semanas, basta multiplicá-lo pelo número de horas trabalhadas em uma turma da Escola Normal, que no caso catarinense poderia ser de 21 horas e 30 minutos ou apenas 21 horas, se optarmos pelo 3º ano daquela escola. O cálculo final para apenas uma turma da Escola Normal varia de 937,2 horas a 924 horas por ano, valor que, ao ser multiplicado por 3 (número de turmas da Escola Normal, a que se referia Guimarães na sua comparação), teremos o número final de 2.798,4 horas, o que não equivale àquilo que foi exposto no relatório. Os dados para o estado catarinense não conferem, de forma que o governo poderia estar manipulando-os. Não é possível calcular as horas dos países citados, pois não temos dados suficientes e sólidos relativos àquelas escolas.

Ainda referente à aplicação das normativas para a educação, no mesmo ano de 1911, em decreto nº 593, o governo Vidal Ramos considerou que na Escola Normal o regulamento da gestão anterior não preenchia seus objetivos, pois ainda não estavam inclusas diversas disposições detalhadas no decreto nº 572, que reorganizava aquele estabelecimento. Também considerava inadequada a falta de disposições claras e coerentes que regulavam os deveres do pessoal administrativo da escola, seus lentes, seus professores e alunos, fato que prejudicava a boa ordem disciplinar e os objetivos do estabelecimento (DECRETO, 1911, p. 87). Desta forma, o governo, ao passar do tempo e utilizando dos seus órgãos administrativos, sancionava decretos após decretos regulamentando de forma gradual o seu projeto educacional, o que, certamente, determina que foi aprimorado ao longo da gestão de 1911-1914.

Comprendemos através da análise dos documentos oficiais utilizados que, além da imposição das normas educacionais e dos avanços que se produziram, também havia no corpo administrativo do estado indivíduos com opiniões críticas em relação aos fatos que se desenrolavam. É preciso relevar a ideia de que havia reconhecimento dos pontos positivos da Reforma do Ensino, e também da realidade ainda precária. É certo afirmar, baseado nas críticas feitas pelo secretário geral de 1911, Caetano Costa, que a reforma da instrução pública trouxe melhorias para o aparelho de ensino do estado de Santa Catarina, entretanto muitas dificuldades continuaram existindo: sejam elas por má qualidade dos professores, que de certa forma resistiam às mudanças; dos diretores, que reclamavam falta de melhoramento de suas escolas; e dos alunos que ainda utilizavam salas inadequadas. No entanto, ao mesmo tempo em que o governo reconhecia a situação de dificuldades na educação, reafirmava, constantemente, seu

esforço em construir novos prédios escolares, em reformar ou ampliar alguns outros que poderiam ser aproveitados, e proporcionar um melhoramento das condições de convívio social e educacional (RELATÓRIO, 1911, p. 76, 77). “O governo parecia disposto a investir muito de suas energias para não ver fracassado este projeto, que, mais que escolarizar a população, alimentava sonhos, o sonho de ascensão social, de alcance da modernidade, de inserção no mundo das luzes” (SILVA, 2006, p. 181).⁶⁸

No começo do corrente ano, foram realizados diversos melhoramentos no edifício da Escola Normal. Fez-se a substituição do assoalho em parte de uma das salas, a caiação e pintura de todas elas, a construção de compartimentos para toailete e para privadas, assim como a cimentação de todo o pátio interno. Ficaram também como dependência da Escola, as duas salas anteriormente ocupadas pela Inspetoria de Saúde, que foi removida para outro prédio. Com esses melhoramentos foi despendida a quantia de 4:560\$626 (quatro contos, quinhentos e sessenta mil e seiscentos e vinte e seis reis)⁶⁹. O diretor reclama, e com justos motivos, a construção de um telheiro ou galpão de abrigo para o recreio dos alunos, pois durante o tempo intermédio das suas lições, eles são forçados a permanecerem nas próprias salas onde funcionam aulas, ou nas suas imediações, com evidente prejuízo da disciplina escolar, pela falta de sossego e pelo desvio de atenção indispensável a quem ouve ou dá lições (RELATÓRIO, 1911, p. 76, 77).

É evidente a situação do melhoramento escolar, e ao mesmo tempo, da necessidade de maior investimento, pois ainda se investia pouco em relação às necessidades de todas as escolas estaduais, uma realidade ainda presente na atualidade catarinense. Provavelmente, muito ainda teria de ser feito naquela década de 1910, devido ao descaso com a educação das classes menos favorecidas da população brasileira, que durante séculos esteve às margens das preocupações governamentais.

O descaso com a educação catarinense é repensado a partir do momento em que se discute o papel formador da escola, e a transformação dos indivíduos em mão de obra qualificada, para atender tanto ao mercado produtivo quanto ao meio intelectual. A partir do momento em que o estado catarinense se interessou por este ramo, se investiu em educação, primeiramente com a reformulação do colégio de Joinville⁷⁰, por Abdon Baptista, que objetivava modificar as relações entre patrões e empregados de colonização alemã, e integrar

⁶⁸ Vera Lucia Gaspar Silva, nesta passagem, refere-se aos Grupos Escolares da reforma de 1911-1914, portanto, parte do mesmo projeto educacional do governo de Vidal Ramos. Acreditamos que a passagem escrita pela autora também descreve o objetivo do estado em relação à Escola Normal.

⁶⁹ A moeda brasileira até 1942 se chamava mil-réis. A unidade monetária era um mil-réis (1\$000). Um conto de réis era o equivalente a mil vezes a importância de mil-réis (1:000\$000). Todo o valor a esquerda do símbolo : é chamado de contos, o que vem a esquerda do símbolo \$ é mil réis, e o que vem a direita do símbolo “\$” é réis, o valor divisionário do mil-réis.

⁷⁰ Por conta da Lei nº 636, de 12 de setembro de 1904, a reformulação do colégio de Joinville tornou-se possível, pois o estado acenava com subvenções às iniciativas municipais que organizassem escolas nos moldes dos Grupos Escolares, modelo presente na retórica governamental como sinônimo de modernidade e progresso (SILVA, 2006, p. 182)

estes indivíduos ao mercado industrial do norte do estado,⁷¹ e em seguida por Vidal Ramos, que parece ter acreditado que investindo na escola se formariam cidadãos regrados, que poderiam contribuir com o crescimento de uma cultura uniforme, calcada nos princípios lusitanos. Integrando os diversos indivíduos ao seu programa educacional, ele estaria ampliando seu currículo eleitoral, e construindo uma rede de relações culturais, que se ampliava a cada ano, com o incremento de novas escolas e seus professores formados na Escola Normal. A construção do imaginário uniforme de princípios culturais luso-brasileiros trouxe à oligarquia Ramos a possibilidade de legitimar-se frente aos oponentes políticos, a sociedade nacional e catarinense. Tornaram-se, com o tempo, os representantes “legais” luso-brasileiros e empreendedores de modificações e investimentos educacionais capazes de alterar a realidade da população do estado, em seu benefício.

É certo afirmar que no governo Vidal Ramos houve investimentos direcionados aos objetivos do padronizados do estado catarinense na estruturação do aparelho educacional, proporcionando aos “Grupos Escolares” e à Escola Normal as primeiras verbas para melhoramento das estruturas físicas e didáticas. Contraindo empréstimos,⁷² o governo pode investir em mobiliário para a Escola Normal, cerca de 5:507\$000 (somados os anos de 1910 e 1911), com as obras de melhoramento da estrutura física foram investidos 4:560\$626 e com material didático 5:089\$000⁷³ (RELATÓRIO, 1911, p. 77).

No ano de 1912, Caetano Costa, em seu relatório apresentado ao coronel Vidal Ramos, criticou de forma veemente a atuação do diretor da Escola Normal, dizendo que não havia cumprido com suas obrigações: “o secretário, apesar de funcionário antigo e portanto com tempo suficiente para ter aprendido os deveres do cargo, não os cumpre como seria para desejar” (RELATÓRIO, 1912, p. 71). A Escola Normal estava progredindo a partir dos investimentos e das normas estabelecidas, mas precisava que seu diretor tomasse mais cuidado com os assuntos profissionais. No mesmo sentido, Guimarães, em 1912, foi incumbido por Vidal Ramos a elaborar um parecer sobre a Escola Normal, e nele apontou algumas críticas ao diretor desse estabelecimento. Dizia Guimarães que foi responsável por reorganizar o horário da instituição, devido ao fato de que Vidal Ramos havia rejeitado o horário elaborado pelos funcionários da escola (provavelmente sob a orientação do seu diretor). Naquele momento, o

⁷¹ Para melhor compreender esta situação ver Fernanda Vicente de Azevedo (2012, p. 47), com o título: *Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)*.

⁷² Para silva o governo contraiu empréstimos junto às casas bancárias inglesas Emile Erlanger & C. e Dunn Fischer & C., em 1909 e 1911 (SILVA, 2006, p. 183).

⁷³ Um mapa escolar em 1940 equivalia ao valor de 5\$000.

Diretor da Instrução Pública era Horácio Nunes Pires, que também ocupava o cargo de diretor da Escola Normal. Por ocupar o primeiro de seus dois cargos, Horácio tinha como função elaborar pareceres sobre os projetos que passariam pela pasta da Diretoria da Instrução, cabendo a ele analisar alguns projetos de Guimarães, como por exemplo, o Regulamento da Instrução Pública, o Regimento Interno dos Grupos Escolares, o Regulamento da Escola Normal, o Regulamento das Escolas Complementares, o Programa dos Grupos Escolares, o Programa das Escolas Isoladas, o Programa da Escola Normal, o Parecer sobre Obras Didáticas, o Programa para a Admissão à Escola Normal, a Instrução para a Prática, o Horário para a Escola Normal, o Horário para as Escolas Complementares, o Horário para os Grupos Escolares (além dos memoriais e relatórios que acompanharam diversos destes trabalhos) (RELATÓRIO, de 1914, p. 127). Neste sentido, parece que a Diretoria da Instrução Pública era o órgão regulador das nuances burocráticas referentes ao aparelho do ensino, e a Inspeção Geral do Ensino era o órgão pensante do sistema educacional do governo Vidal Ramos; em outras palavras, Guimarães, como chefe da Inspeção Geral, era o cérebro do sistema, enquanto Horácio ocupava o papel burocrático.

No entanto, Guimarães, por ser o intelectual-mentor de grande parte do processo da reforma, não estava a salvo de críticas, pelo contrário, também foi alvo de falhas em suas ações. Em relatório de 1914, se retratou frente ao governo do estado, dizendo que erros existiram, que errar é uma condição humana, e que o erro esteve presente em alguns momentos devido ao tamanho da sua importante tarefa frente à reorganização do sistema de ensino.

E, embora, ao elaborar os projetos para a reforma, não me faltasse, boa vontade e dedicação, todavia, o acúmulo de assuntos a incluir e dispor nos Regulamentos, regimentos e programas; impossibilidade, muitas, vezes, da necessária concentração de espírito em que me achei [...]; a inexperiência que a princípio possuía das normas administrativas [...] são os justos motivos que posso apresentar como desculpas para as aludidas lacunas ou defeitos que, aliás, escaparam aos pareceres do digno e ilustre senhor diretor da instrução (RELATÓRIO, 1914, p. 127).

Afirmava ele a ideia de que muitos pontos não se constituíam em erro, mas, sim, em pontos de vista diferentes, entre ele e o diretor da instrução do ano de 1912 (RELATÓRIO, 1914, p. 128). A citação esclarece que Guimarães reconheceu alguns de seus erros, e, ao mesmo tempo, “alfinetou” seu colega de governo Horácio Nunes, por não ter encontrado e relatado alguns defeitos existentes nos relatórios apresentados.

Munidos de discursos bem elaborados em prol da Reforma do Ensino, Orestes Guimarães, Horácio Nunes Pires, Caetano Costa e Victor Konder (a este último voltaremos, mais adiante) foram alvos de críticas e falhas apontadas entre si. Pareceu haver uma disputa de

poder e legitimação destes indivíduos, que transparece nos relatórios apresentados a Vidal Ramos. Todos ocupantes de cargos importantes, e todos fazendo parte do mesmo projeto, entretanto, a vaidade individual de cada um, ao que parece, fazia transbordar o ego, e se deixava escorrer pelas linhas dos documentos oficiais analisados. A rixa entre ambos pode estar vinculada às disputas pelos cargos públicos de maior visibilidade política e social, já que, naquele momento, Guimarães, um pedagogo paulista, ocupava o topo da hierarquia educacional, subordinando a suas ordens Horácio.

2.4 Fiscalização e inspetores escolares

Sem fiscalização não há ensino notável, nem trabalho que apresente resultados. Os bons tornam-se descuidados, estiolam-se à falta desse ânimo conforme que vem de cima; os desanimados, os relapsos extasiam-se (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

A fiscalização do ensino pode ser considerada um dos pilares da reforma educacional de 1911, e era através desse meio que o estado teria informações de todo o aparelho escolar sob seu controle. As Escolas Isoladas, os Grupos Escolares, as Escolas Complementares, os Ginásios, as escolas particulares e a Escola Normal, incluindo também todos os funcionários dessas instituições, como professores e chefes escolares (diretores), foram alvos do modelo de fiscalização que a reforma de Vidal Ramos implantou. Além destes agentes, outras instâncias administrativas também estavam sob a vigilância do governo do estado, como a Diretoria da Instrução Pública, e todos os indivíduos que integrariam o próprio sistema de fiscalização. Através de relatórios, telegramas, dados estatísticos, reuniões, e talvez outros meios, o governador coronel Vidal Ramos se mantinha informado dos pareceres, dos avanços, dos retrocessos, das dificuldades, dos atritos entre indivíduos, da necessidade de investimentos, da resistência dos professores em aceitar as normas, e dos diversos assuntos que integravam os documentos que eram remetidos a ele.

Até 1910, a fiscalização do ensino era vista em outro panorama, tendo sido interpretada pelos reformadores do ensino da gestão 1911-1914 com um funcionamento inadequado, pois a inspeção das estruturas escolares, dos métodos de ensino, do trabalho dos professores etc., estavam sob controle dos chefes escolares, e estes, por sua vez, salvo algumas exceções, foram acusados de não desempenhar o serviço de visitação das escolas, e se limitavam a atestar o exercício dos professores, ou seja, davam aval positivo ao trabalho dos profissionais da educação, independente do serviço que estava sendo executado. Por outro lado, os chefes escolares, que também poderiam ocupar funções de professores, eram funcionários

nomeados pelo governo, mas não possuíam condições de desempenhar suas funções de forma adequada, pois não tinham remuneração, nem verba que lhes garantisse as despesas com as visitas nas escolas, e sem conhecimento da pedagogia moderna republicana, acabavam por não contribuir com o aumento do nível do ensino, como se esperava naquele momento. Assim, baseados em um sistema “falho”, a Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos propunha um aparelho diferente e eficaz de fiscalização do ensino, calcado em três pilares: entrega dos serviços de fiscalização a três inspetores remunerados e com condições financeiras de realizar viagens para o desempenho das funções; centralização direta das fiscalizações com a criação da Diretoria da Instrução Pública; e fiscalização técnica, eficaz, regida por normas bem específicas, com regulamento próprio (Regulamento da Instrução Pública) (RELATÓRIO, 1912, p. 78, 79).

Estas características da fiscalização propostas a partir de 1911 estabelecem uma distância bastante relevante entre o modelo de educação que existia em Santa Catarina e o modelo que se buscava implantar. De certa forma, o novo modelo se espelhou no anterior, e alguns laços e algumas nomenclaturas se mantiveram, entretanto, era necessária a construção de um renovado código de regras comuns para os indivíduos que fizessem parte do sistema, assim como o regulamento das funções dos inspetores escolares e do trabalho de fiscalização que estes vieram a desempenhar. O estado catarinense, a partir da reforma de 1911, passou a ser dividido em três distritos escolares – equivalentes a regiões geográficas –, e cada um desses distritos ficou sob a responsabilidade de um inspetor. Além destes inspetores, cujas funções abordaremos nos parágrafos seguintes, a fiscalização do ensino também pôde contar com vários chefes escolares, que ficariam à frente dos municípios que comporiam os distritos. Estes chefes, também existentes no modelo e nas normas educacionais anteriores a 1910, serviriam para auxiliar o serviço de inspeção (RELATÓRIO, 1911, p. 66).

Os distritos escolares estavam divididos da seguinte forma: 1º distrito – São Francisco, Parati, Joinville, Campo Alegre, São Bento, Blumenau, Itajaí, Camboriú, Tijucas, Nova Trento e Porto Belo; 2º distrito – Biguaçu, São José, Palhoça, São Joaquim, Lages, Curitibanos e Campos Novos; 3º distrito – Garopaba, São José, Laguna, Tubarão, Jaguaruna, Araranguá e Urussanga (DECRETO, 1912, p. 75). Dividindo o estado em três partes, o governo acreditava que tornaria o sistema de fiscalização mais eficaz, entretanto estava ciente de que precisava não só mexer na estrutura da fiscalização, mas também criar uma série de normas para os agentes fiscalizadores. Veremos nos próximos capítulos que a divisão territorial por regiões, para melhor desempenhar a fiscalização escolar, também fez parte das demais Reforma do Ensino estudadas, ampliando-se o número de distritos escolares e o número de inspetores.

De acordo com o Regulamento da Instrução Pública, baixado em 1911, capítulo VI, se estabeleceu o serviço de inspeção do ensino, por meio de funcionários em comissão, com a denominação de inspetores escolares. Estes, por sua vez, eram nomeados por decreto promulgado pelo governo, e deveriam prestar compromisso, tomando posse perante o secretário geral, que, de 1911 até outubro de 1912, foi Caetano Costa, de novembro de 1912 até fevereiro de 1913, assumiu, interinamente, Antônio Maria Barroso Pereira, e de fevereiro de 1913 a 1914, o secretário foi Gustavo Lebon Regis. Para a nomeação ao cargo de inspetores escolares, os candidatos deveriam obedecer a alguns requisitos básicos, como ter idade mínima de 25 anos, serem diplomados pelas escolas superiores, Ginásios ou Escolas Normais do país, e, aparentemente, ter influência política e despertar o interesse do governador do estado (RELATÓRIO, 1912, p. 75).

O organismo de fiscalização não fixava os inspetores em uma só região do estado, ou seja, os inspetores não possuíam um distrito fixo para desempenhar seu trabalho, e deveriam cumprir a fiscalização no distrito que lhes fosse designado (temporariamente). A fiscalização da Capital do estado ficava sob a responsabilidade do diretor da instrução pública, que também era diretor da Escola Normal. Os inspetores, apesar de designados para distritos diferentes, deveriam residir na Capital, para assim manter um constante contato com o diretor da instrução e inspetor geral, mas não podiam permanecer em Florianópolis por mais de 15 dias consecutivos, salvo o período de férias escolares (RELATÓRIO, 1912, p. 75). Parece que a reforma da gestão Vidal Ramos estava construindo uma rede de vigilância, que, se funcionasse relativamente bem, manteria o pleno desenvolvimento do projeto educacional desejado. Neste sentido, as normas para a educação seriam elaboradas por Orestes Guimarães, dentro do órgão da Inspeção Geral do Ensino, socializadas e distribuídas aos inspetores escolares pela Diretoria da Instrução Pública e seu diretor, Horácio Pires, e implantadas nos distritos escolares através do trabalho dos inspetores⁷⁴, que também tinham como obrigação impor regras e auxiliar os professores. Em outras palavras, a publicação das normas do ensino deveria chegar a várias instâncias da estrutura escolar, como professores, diretores e superintendentes municipais, sob a fiscalização dos inspetores, que deveriam requisitar o material necessário para isso (RELATÓRIO, 1912, p. 76). Em tese, o projeto estava bem elaborado, e tudo ocorreria bem se os integrantes desse complexo agissem de acordo com as normas estabelecidas pela lei, entretanto a realidade estava comprometida pela prática dos indivíduos.

⁷⁴ Em relação a alguns detalhes do trabalho dos inspetores escolares no sul de Santa Catarina, ver Dorval do Nascimento (2009): *Medidas Nacionalizadoras do Ensino Catarinense na Primeira República (1911-1920)*.

Regras, normas, determinações, leis e decretos, transformaram a realidade teórica de todo o aparelho escolar. Mas apesar desse conjunto de determinações, a prática ainda não condizia exatamente com os documentos. No que tudo indica, havia resistência (às normas legislativas) por parte dos professores, dos diretores, da comunidade, e também nos mais altos cargos governamentais. Na seguinte passagem, o secretário geral, Caetano Costa, se queixa do não cumprimento das normas pelos inspetores nomeados: “Dos Srs. Inspectores, apenas o Sr. Dr. Antonio Selistre de Campos tem residido nesta capital, e este fato traz grandes inconvenientes para a fiscalização que deverá ser bastante rigorosa e centralizada” (RELATÓRIO, 1912, p. 79). Reclamava Caetano Costa que as ações dos inspetores que estavam longe da Capital tornavam-se esparsas, pois o ideal seria que ao final de cada viagem voltassem a Florianópolis e tivessem diálogos com o diretor da instrução pública, relatando suas impressões, e propondo medidas através de conversações que transcenderiam os documentos escritos, como os relatórios. A parte teórica e legislativa do sistema estava bem amarrada, mas não funcionava em sua totalidade, na prática, como gostariam seus elaboradores. Por isso, em uma tentativa de resolver o problema descrito, o secretário, já em 1912, propôs a redução do número de inspetores para dois, dando a eles uma melhor remuneração, e exigindo habitação na Capital (RELATÓRIO, 1912, p. 79). Em análise da solicitação do secretário Caetano Costa, veremos que esta não resolveria a falha existente no sistema de inspeção, pois diminuir a quantidade de inspetores traria ainda mais dificuldade em fiscalizar todas as escolas do estado, devido às precárias estradas que davam acesso ao interior e as enormes distâncias a serem percorridas. As reformas que se estabeleceram posteriormente a esta, aumentaram o número de inspetores, em uma tentativa de diminuir as distâncias e aplicar mais rapidamente a fiscalização em todas as regiões. O que se vê no pedido do secretário é uma tentativa de desesperada de retirar algum dos inspetores que estava corrompendo o sistema.

De acordo com as regras estabelecidas para os inspetores, quando obrigados a desempenhar trabalhos fora da Capital, receberiam diárias fixadas pelo governo. Mas, antes das viagens que deveriam fazer as mais longínquas Escolas Isoladas existentes no estado, teriam de se habituar ao trabalho que desempenhariam, ou seja, eram obrigados a fazer uma espécie de estágio no primeiro Grupo Escolar da Capital (o grupo Lauro Muller)⁷⁵, onde passariam por um “treinamento” prático, durante dois meses, para absorver o aprendizado vivenciado na instituição, assim como os métodos e o processo de ensino (RELATÓRIO, 1911, p. 66). Durante o tempo em que passariam na Capital do estado, os inspetores também deveriam

⁷⁵ Os Grupos Escolares da Capital também recebiam estágio dos alunos da Escola Normal (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

desempenhar constantemente trabalho realizado no Grupo Escolar, além de acompanhar o inspetor geral de ensino – a quem estavam subordinados – em visitas às Escolas Isoladas de Florianópolis, supervisionando as reformas que se faziam nestas instituições, assim como, também, tinham como função auxiliar o inspetor geral na organização destas escolas, e nos dois Grupos Escolares da Capital (RELATÓRIO, 1912, p. 75, 76).

Ainda como incumbência aos inspetores, quando estivessem na Capital, deveriam comparecer diariamente à inspetoria para cumprir horário, assinar o ponto e auxiliar o diretor da instituição nos serviços da repartição, além de organizar o roteiro de suas viagens, confeccionar relatórios para serem encaminhados ao governo, por intermédio do diretor da instrução, organizar quadros estatísticos do desenvolvimento de ensino do seu distrito, organizar memorial de cada escola do distrito inspecionado, detalhando aquilo que foi feito, encontrado, e quais suas determinações; por fim, propor as medidas que julgassem necessárias ao bom andamento da inspeção (RELATÓRIO, 1912, p. 76, 77). De forma visível, todos os inspetores escolares teriam um trabalho desgastante, e, ao que tudo indica, somente teriam descanso durante as férias de verão, quando o governo se comprometia a conceder 15 dias de descanso para eles, desde que não simultaneamente (RELATÓRIO, 1912, p. 76).

Nota-se também que o inspetor escolar estava subordinado aos dois órgãos de maior importância na hierarquia do sistema educativo, a Inspetoria Geral do Ensino e a Diretoria da Instrução Pública, e teria de cumprir funções nas duas instâncias. Ainda segundo as regras que os inspetores deveriam cumprir, podemos destacar as seguintes: se não fossem designados novamente ao mesmo distrito escolar que inspecionaram anteriormente, cabia a eles comunicar detalhadamente ao seu sucessor a realidade encontrada; a cada visita em Escolas Isoladas ou ambulantes e Grupos Escolares, teriam de lavrar termo de visita das inspeções; deveriam também escutar as queixas dos integrantes das escolas, e tomar providências para resolvê-las; deveriam instruir o professorado estadual, conferir se os dados emitidos pelas escolas e pelos professores eram dados reais, assim como observar o número de matrículas, fazer rápidas visitas administrativas, verificando a frequência dos professores e alunos em diversas escolas no mesmo dia, fazer visitas técnicas (estas se estendendo por todo o período de aula de uma escola), verificar se o professor estava lecionando de acordo com os procedimentos indicados, e, caso contrário, adverti-lo, lavrando ata com os procedimentos a serem cumpridos; visitar as escolas particulares e subvencionadas pelas municipalidades, e escolas municipais, verificando se seguiam as normas do ensino da nova reforma, sobretudo do ensino em vernáculo e a higiene, e deveriam assistir às aulas para essa verificação; verificar os termos das últimas visitas do inspetor que os antecedeu, impor penas aos professores e diretores escolares, podendo propor

ao diretor da Instrução Pública a pena de suspensão, demissão, como também propor nomes de diretores e professores a integrarem o livro de honra da diretoria da instrução; e, por fim, deveriam fazer duas indicações relativas ao ensino público ou sobre o assunto referente à educação cívica (RELATÓRIO, 1912, p. 75-78).

A quantidade de tarefas cabíveis aos inspetores escolares demonstra sua importância para o sistema de fiscalização. Estas características se estendem as outras reformas do ensino, e estes indivíduos eram os intermediadores do governo com a comunidade escolar, e, sem a existência deles neste complexo de supervisão, a reforma não seria possível. Já dizia Guimarães que não bastava apenas uma orientação aos diretores de escolas e professores para o bom funcionamento da estrutura escolar, não se podia permitir que o inspetor auxiliasse somente na organização do ambiente escolar e desse apenas uma orientação ao diretor e aos professores, abandonando-os posteriormente, ao dar o primeiro repasse das normas exigidas e deixando-os longe das vistas do governo. Era necessário um constante contato entre os indivíduos pertencentes ao sistema de fiscalização escolar. O governo, por sua vez, era o centro propulsor que deveria uniformizar o ensino, verificando os métodos seguidos em todos os estabelecimentos, através de uma fiscalização periódica, exercida pelos inspetores escolares e sob a chefia do diretor da instrução (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

Os Inspectores, ao mesmo tempo em que vigiavam as escolas públicas e particulares, os professores, os métodos e obras didáticas utilizadas, os chefes escolares, e tantos outros assuntos, também eram fiscalizados pelos órgãos a que estavam subordinados. Apesar de parecerem fantoches do governo, os inspetores tinham relativa autonomia, quando se utilizavam dos seus princípios para confeccionar os seus relatórios, apontando defeitos e sugestões, analisando os melhores e piores profissionais, podendo indicar nomes para progressão de cargos comissionados e podendo escolher quais regiões e escolas a visitar primeiro, desde que pertencentes ao distrito a eles designado. A situação apresentada determina o relativo poder que os inspetores representavam no sistema escolar, podendo eles punir ou beneficiar indivíduos ou instituições. Assim, em seus relatórios teriam a opção de burlar o sistema, deixando de relatar fatos para beneficiar pessoas, ou cumprir todas as determinações que o sistema exigia, por isso as relações dos inspetores com os chefes escolares e professores não poderia ser muito próxima, algo que não aconteceu na reforma de Vidal Ramos, visto que Vitor Konder havia sido nomeado inspetor para a região de seu grupo político e cultural. Esta situação vai ser corrigida nas reformas posteriores, e os inspetores passaram a ser removidos de uma região a outra.

Após iniciada a reforma em 1911, os cargos de inspetores só terminaram de ser preenchidos no ano de 1912, pelo fato de alguns nomes indicados desistirem da posição.

Primeiramente, em julho de 1911, foram nomeados: o senhor Dr. Indalecio Domingues de Arruda; o professor normalista por São Paulo Braulio Soares Ferraz; e o farmacêutico Antonio Pereira da Silva e Oliveira Filho. Os dois primeiros comunicaram que não lhes convinha o cargo, e o último, posteriormente a duas prorrogações para assumir a função, desistiu de aceitar a posição de inspetor. Assim, a partir de outubro de 1911, foram escolhidos outros nomes para as funções, como: o do Dr. Victor Konder, nomeado em 11 de outubro, e designado para o 1º distrito escolar; o Dr. Antonio Selitre de Campos, nomeado em 20 de novembro, iniciando seus serviços junto ao inspetor geral do ensino na organização do Grupo Lauro Müller, e inspeção das escolas da Capital, e, posteriormente, designado para o 3º distrito escolar; e, por fim, em 8 de maio de 1912, foi designado para o 2º distrito escolar o tenente-coronel Sebastião da Silva Furtado (RELATÓRIO, 1912, p. 78). Nota-se que a escolha dos inspetores perpassa, muito mais, por questões políticas do que por questões técnicas. Estas escolhas de indivíduos pertencentes à elite e de políticos catarinenses causou prejuízos para o bom funcionamento da fiscalização do ensino.

Dos nomes citados nos relatórios analisados, cabe destacar o de Antônio Selitre de Campos, com relativa importância para o governo naquele período, visto como um grande profissional, elogiado por Guimarães e por Caetano Costa, e que, entre os três inspetores, era o único que residia na capital, cumprindo uma norma estabelecida no regulamento da sua profissão. Antonio Selitre parece ter tido boas relações com o inspetor geral do ensino, Orestes Guimarães, pois observamos que alguns trabalhos foram desempenhados por ambos em conjunto, como por exemplo: a distribuição de uniformes, material e mobiliário escolar para as cidades de Laguna, Tubarão, São José, Itajaí, Florianópolis e Joinville; instrução das normas de fiscalização a serem atendidas relativas ao item anterior; e a expedição de 152 comunicados, ofícios, memoriais etc. Em outras palavras, Antonio Selitre auxiliou Orestes Guimarães nos serviços da repartição e fiscalização, entre o período de novembro de 1911 até abril de 1912, quando, também, ajudou a organizar o Grupo Lauro Müller, onde frequentou as aulas, cumprindo as normas exigidas. Além disso, apresentou relatório minucioso sobre a fiscalização que fez nas escolas da Capital, que visitou repetidas vezes, e foi designado para cumprir tarefas no 3º distrito, onde, segundo Guimarães, faria um bom trabalho, como havia feito na capital (RELATÓRIO, 1912, p. 80, 81).

Por outro lado, também existiram aqueles inspetores que não foram bem vistos pelos altos funcionários do governo. Como exemplo, temos Victor Konder, um representante das regiões de imigração alemã, e que, talvez por isso, não estivesse em total acordo com as obras de nacionalização e uniformização da cultura catarinense em bases luso-brasileiras. Foi

só a partir da desistência dos primeiros escolhidos para as vagas de inspetor de ensino e, conseqüentemente, a necessidade de novas nomeações, que o governo Vidal escolheu Victor Konder, que ocupou a chefia da fiscalização do 1º distrito escolar catarinense (RELATÓRIO, 1912, p. 78). Este fato sugere que ainda na década de 1910 não havia grandes atritos entre as oligarquias estaduais. Estas ainda integravam o mesmo partido, republicano, e, como tudo indica, ainda trabalhavam “juntos”. A região do primeiro distrito é, sem dúvida, a que mais possuía área de colonização alemã, e Victor Konder era de origem alemã e vinha dessa região de imigração, possuindo também um vínculo cultural muito forte de afetividade com as tradições germânicas da localidade, talvez por isso ele se abstevesse de desempenhar um bom trabalho de inspeção. Em poucas palavras, Guimarães resumiu o ínfimo trabalho de Victor Konder dizendo que ele visitou algumas escolas do 1º distrito e propôs algumas medidas cabíveis, presidiu concurso de professores em dois municípios, visitou o Grupo Escolar de Joinville duas vezes, fazendo relatório da primeira visita e da segunda, apenas uma visita administrativa (RELATÓRIO, 1912, p. 81).

Já em 1914, o governo percebia que a fiscalização do ensino precisava funcionar melhor do que a vivenciada até então. O descontentamento dos responsáveis pela formulação do sistema de ensino transparecia nos relatórios do período. Disse Guimarães que

não foi possível ser atendida a letra da Lei e os inspetores ficaram residindo fora da Capital, longe do centro propulsor do qual serviriam de tentáculos; não praticaram nos Grupos Escolares e não têm visitado constantemente estes estabelecimentos, salvo o ex-inspetor escolar Dr. Antonio Selitre de Campos que foi o único que praticou em Grupo Escolar satisfazendo assim o disposto no art. 21 do Regulamento (RELATÓRIO, 1914, p. 132).

Parece que, apesar de haver uma tentativa de reformulação do aparelho do ensino e de seus integrantes, a indicação política a cargos públicos continuou existindo, e, por conta disto, alguns empecilhos pontuais se estabeleciam e desestruturavam o bom funcionamento da reforma empreendida. Ficou claro que Victor Konder, sendo um daqueles que não cumpria as suas obrigações como inspetor, ocupava o cargo muito mais por conta do prestígio de sua família na política estadual, podendo ser apenas um dos casos de apadrinhamento existentes. A possível má conduta dos inspetores era acompanhada de ameaças com “gravíssimas conseqüências” (RELATÓRIO, 1912, p. 53), no entanto, estas não foram descritas nos relatórios analisados, e, talvez, nenhum inspetor tenha sido punido.

Conforme já foi mencionado, a fiscalização do ensino englobava todo o aparelho educacional, desde os funcionários das Escolas Isoladas até o inspetor geral do ensino e o diretor da instrução pública. Isso significa que com o trabalho dos inspetores, dos professores e chefes

escolares, muitos dados seriam produzidos, e estes deveriam circular dentro do sistema, de modo a facilitar o entendimento de todo o complexo educativo. Era através das estatísticas produzidas, compostas pelos dados escolares, que se compreendia o panorama da educação, e se interferia nela a partir dos resultados obtidos e analisados. Observando a existência de algumas falhas no sistema de recolhimento de dados estatísticos, anteriores a Reforma do Ensino de 1911, Orestes Guimarães considerou importante modificar algumas estruturas, para haver uma melhor confiabilidade estatística nos dados recolhidos pela Diretoria da Instrução, a fim de poder cruzar os muitos dados escolares, e poder fazer análises das realidades das escolas do estado, fato que, segundo ele, não era possível fazer, até aquele momento, de modo preciso, com a quantidade de informações desconexas remetidas à inspetoria de ensino pelos diversos professores das escolas existentes no estado.

O serviço de estatística passou a ser modificado com a implantação do regulamento da instrução pública, baixado pelo decreto nº 585, de 19 de abril de 1911. Essas modificações, segundo Guimarães, tornaram o serviço estatístico mais simples para o professor, mais eficiente para a fiscalização dos chefes escolares e de melhor conferência e confronto de dados para a Diretoria da Instrução. Após a mudança, os professores não remeteriam os dados (boletins escolares) diretamente à Diretoria da Instrução Pública, assim como faziam anteriormente, passando então a remeter os boletins aos chefes escolares, que tinham a função de transcrever as informações para mapas escolares, e estes, por sua vez, deveriam ser remetidos à Diretoria da Instrução. Esse movimento dos dados gerou, para o chefe escolar, a oportunidade de fiscalização do trabalho do professorado e da realidade escolar, assim como também oportunizou à Instrução Pública desempenhar a fiscalização. Esta fiscalização era necessária e regulamentada em decreto (nº 794, de 1914), para que assim pudesse haver na Diretoria da Instrução um funcionário contratado encarregado do serviço de estatística escolar, onde, detalhadamente, deveria organizar mensalmente o movimento geral das Escolas Isoladas, dos Grupos Escolares, das Escolas Complementares e da Escola Normal (RELATÓRIO, 1914, p. 115). O serviço de estatística elaborado neste período propiciou uma riqueza de dados escolares bastante grande (aproveitada pelas reformas seguintes), fornecendo informações importantes para novas propostas para a educação. Segundo indicam as informações, a quantidade de normas técnicas, a burocratização do sistema, a emissão de dados estatísticos, as análises das realidades através do conhecimento dos dados, a comunicação das diversas instâncias do sistema escolar, foram fruto da modernização do aparato educacional. Apesar de que o conhecimento aprimorado dos dados nem sempre poderiam remeter a 100% das realidades existentes nas regiões escolares, que, de certa forma, poderiam mascarar os dados de acordo

com os interesses locais. De todo modo, as mudanças impostas pela reforma da gestão Vidal Ramos tinham o objetivo de tornar transparentes as realidades locais, aos olhos dos comandantes do sistema, uma medida fundamental para tornar o sistema educacional racional.

2.5 Professorado

Educar física, moral e intelectualmente os alunos; não residir fora da sede do Grupo Escolar; dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela; manter em suas classes o máximo de disciplina; interessar-se pela boa guarda e pela conservação dos móveis e utensílios escolares da sua classe; fazer com zelo, sem borrões, raspaduras e emendas a escrituração que lhe estivesse afeta; consultar e requerer ao governo somente por intermédio do diretor; seguir os métodos e processos de ensino recomendados pelo diretor; comparecer às festas escolares, embora em dias feriados; cumprir fielmente o programa e o horário; não discutir ordens do diretor do grupo.⁷⁶

O grupo de professores do estado de Santa Catarina constituía um conjunto fundamental para a construção e aplicação da Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos, um conjunto de mulheres e homens que pensavam, e ao mesmo tempo deveriam reproduzir o método imposto pelo sistema, uma contradição bastante grande, principalmente para aqueles que pensavam e prezavam a liberdade de atuação pedagógica, ou pelo menos para aqueles que refletiam criticamente sobre a atuação do estado e sobre seus objetivos. Pensamos que este grupo de professores era bastante heterogêneo, e se comportava conforme as realidades vivenciadas nas regiões em que habitavam. Através das análises dos relatórios governamentais dos anos de 1911, 1912 e 1914, observamos que o Estado catarinense encontrou diversos problemas a serem superados em relação a seu professorado, e, de forma autoritária, impositiva, tentou resolver os “empecilhos” encontrados, sem ao menos, em muitos casos, escutar e respeitar as opiniões da categoria de trabalhadores da educação. Pelo contrário, o Estado tratou de inibir, fragmentar e, ao mesmo tempo, ampliar o número de profissionais gabaritados com seus moldes de ensino (re)produzidos na Escola Normal. Os professores das escolas públicas e privadas eram fundamentais para a socialização dos símbolos do Estado, entretanto aqueles que tivessem as pretensões de seguir lecionando precisavam se adequar ao sistema, caso contrário, poderiam ser excluídos do processo. Os regimentos dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas detalhavam a forma de agir do professor e todos os itens que deveria abordar em sua aula, além da sequência dos conteúdos a serem lecionados.⁷⁷

⁷⁶ Regimento Interno dos Grupos Escolares, aprovado pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914.

⁷⁷ Para maiores detalhes, ver Programa de ensino das Escolas Isoladas e Programa de Ensino para os Grupos Escolares. Estes documentos podem ser encontrados na coleção Elpídio Barbosa no museu do IDCH (O Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas – IDCH, está vinculado ao Centro

Tornou-se bastante recorrente encontrar, nos documentos analisados, reclamações feitas pelo governo catarinense a respeito das condições do ensino primário anteriores à reforma da gestão Vida Ramos, e seus professores considerados desqualificados. Reclamações que se estenderam também para alguns anos depois da instalação da mesma reforma. Segundo Caetano Vieira da Costa, secretário geral do estado (1911-1912), em relatório apresentado ao governo Vidal Ramos, dizia que no ano de 1903 havia uma notável desproporção entre os sacrifícios empregados pelo estado para a difusão do ensino e os resultados obtidos naquela empreitada. No mesmo sentido, em 1904, analisou Caetano Costa que a situação educacional pouco havia melhorado e que o fracasso deste ramo do serviço público se dava por conta de alguns empecilhos que dificultavam a difusão do ensino primário, elencando, entre eles, o descaso das famílias em manter suas crianças na escola pública, a desqualificação dos professores e as lideranças políticas alocadas nos cargos de direção das escolas:

Muito pouco há melhorado este importante ramo de serviço público. Aliada a uma certa indiferença, que grande número de pais ou responsáveis por crianças mostram pela difusão do ensino, e a fraca fiscalização exercida por chefes e delegados escolares, prepostos quase sempre dos chefes políticos locais, e como tais sujeitos às conveniências partidárias do meio, concorre, para dificultar a instrução da mocidade, a deficiência de pessoal apto para o exercício do magistério, sendo que poucas escolas são providas com professores titulados pela Escola Normal destinada a formar o professorado primário (RELATÓRIO, 1911, p. 64).

De forma clara, o secretário-geral do estado de 1911 estabelece os “empecilhos” que dificultavam o progresso da educação catarinense, argumentando no sentido de justificar que mesmo após 7 anos, já em 1911, a situação precária educacional continuava relativamente a mesma e precisava de modificações. Seria certo afirmar que durante este período o número de escolas cresceu, como também cresceu o número de matrículas (fato que está intimamente relacionado ao crescimento da população), entretanto, a qualidade destas escolas – que podia referir-se ao ensino e à estrutura, pois não eram prédios adequados, mas a ideia de Caetano Costa, neste momento, é focar nos empecilhos citados anteriormente – ainda era ruim, e os professores ainda desqualificados, uma realidade gritante para Santa Catarina (RELATÓRIO, 1911, p. 64).

Desta forma, a dificuldade encontrada pelo estado derivava da penosa deficiência de pessoal adequado para o melhoramento das funções pedagógicas escolares, pela ainda deficiente estrutura dos prédios escolares e pelo baixo orçamento para a educação, que privava

o estado de contratar, em número suficiente, professores capacitados em outros estados da federação, ou seja, que estavam em acordo com a moderna pedagogia republicana (RELATÓRIO, 1911, p. 64, 65). Pode-se afirmar que, sem maiores verbas destinadas à educação, tornar-se-ia difícil contratar professores adequados em outros estados, e, sem pessoal capacitado dentro do estado catarinense para lecionar nas escolas primárias, o problema da mão de obra profissional (professores) era um dos alvos do governo, com propostas de modificações na empreitada da reforma de 1911. Por outro lado, a dificuldade em encontrar professores capacitados para atuar no ensino básico público foi uma realidade existente nas reformas do ensino dos sul-rio-grandenses e de Nereu Ramos, e as verbas destinadas à educação durante a década de 1930 foram maiores do que as destinadas na década de 1910. Mas algumas diferenças entre as reformas também são visíveis, por exemplo, na década de 1910, precisava-se buscar fora do estado os pedagogos capazes de atuar em funções importantes na hierarquia educacional, pois neste período estavam inaugurando uma reforma inovadora, na década de 1930 a situação foi diferente, pois em Santa Catarina já havia pessoas capazes de ocupar altos cargos, então a dificuldade ainda era estabelecida na formação dos professores, já que se criaram outras tantas escolas e muitas vagas estavam em aberto, ou ocupadas por professores “inadequados” ao sistema.

Com um cenário de precariedade no sistema educacional já estabelecido durante muitos anos em Santa Catarina, se instalou a primeira reforma republicana para o aparelho de ensino do estado, ainda que sem plenas condições de melhoramento. A reforma foi vista, já em 1911, pelo secretário-geral, como um forçoso, importante e organizado movimento para se chegar a um fim. Segundo Caetano Costa (1911), Vidal Ramos passou a olhar para o ensino primário e secundário, até então em situação de abandono, mas estava ciente de que a reforma empreendida por este governo estadual estava ainda em fase de adaptação (RELATÓRIO, 1911, p. 65).

Cabe lembrar que os professores possuíam diversos papéis no emaranhado das novas regras para o ensino. Estavam estabelecidos em níveis de conhecimento, de competência, de comprometimento e qualificação, e estavam distribuídos em graus de importância, assim condizentes com suas formações e os modelos de escolas. Muitos trabalhavam nas Escolas Isoladas, outros muitos nas Escolas Complementares, outros nos Grupos Escolares, e em número menor trabalhavam na Escola Normal, no entanto, todos eram regidos por apenas um professor responsável pela organização do projeto de ensino e uma professora-assistente, Orestes Guimarães e Cacilda Guimarães. Em outras palavras, o estado catarinense, através de pedido feito pelo governador Vidal Ramos, dirigido ao governo de São Paulo, buscou contratar

para auxiliar na Reforma do Ensino público dois professores gabaritados, Orestes Guimarães, contratado com vencimentos de 500\$000, e sua esposa, Cacilda Rodrigues Guimarães, com vencimento de 300\$000 mensais. Segundo Caetano Costa, a contratação desses professores equivalia à liderança que São Paulo exercia na área da educação, e o prévio conhecimento das habilidades e capacidade dos contratados, que já haviam atuado em solo catarinense, quando organizaram o colégio municipal de Joinville (RELATÓRIO, 1911, p. 65).⁷⁸ Essas contratações de professores de outros estados, nos faz pensar que apesar da afirmativa do discurso governamental de não haver condições financeiras para qualificar o elenco de profissionais da educação com indivíduos que estavam além das fronteiras catarinenses, é frágil, pois, apesar do discurso proferido, foram contratados alguns professores de São Paulo, para ocupar cargos de relativa importância na configuração do reformulado aparelho do ensino.

Podemos observar, segundo as análises dos relatórios estudados, e da bibliografia utilizada, que o centro pedagógico nacional estava estabelecido no estado de São Paulo, pois foi o estado “pioneiro na institucionalização da escola pública republicana – a partir da reforma da instrução pública de 1891, capitaneada por Caetano de Campos” (TEIVE, 2009, p. 210). Naquele período, passou a exportar professores para outras regiões do país interessados na modernização do sistema de ensino e seus métodos. Além disso, nota-se, com destaque, a importância do professorado na condução da Reforma do Ensino e na aplicabilidade dela em todas as regiões do território estadual. Os tipos de professores e suas escolas eram peças que se encaixavam em uma engrenagem, que, teoricamente, foi bem desenhada por um mestre pensante. Percebemos também que, apesar de não ocupar um cargo de direção (estando na posição de assistente de ensino), Cacilda Guimarães representou a figura feminina em uma posição determinante de poder, em uma sociedade patriarcal. Apesar de contratada para ser subordinada, profissionalmente, a seu marido – que ocupou o cargo de maior visibilidade dentro do sistema da Reforma do Ensino –, muito provavelmente contribuiu com a reforma do aparelho escolar catarinense, tornando-se cúmplice dos projetos e das ideias que vieram a se estabelecer. Além disso, como subordinada ao inspetor geral do ensino, sua remuneração era menor, mas seu trabalho era de suma importância. Pode-se ainda pensar que Cacilda ocupava o cargo de assistente por ser esposa de Guimarães, e este, por ter visibilidade no cenário educacional, exigiu sua contratação, entretanto é mais coerente pensar que os dois, por trabalharem juntos

⁷⁸ Sobre este assunto, Denise Prochnow (2009) em artigo intitulado: *Cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares catarinenses sob a reforma de Orestes Guimarães (1911-1935)*.

por muitos anos, durante o período da reforma, fizeram parte integral do conjunto de pensadores daquele sistema implantado.⁷⁹

Ao longo das páginas dos relatórios analisados, encontramos um problema constante para o governo, estabelecido durante a reforma de 1911, e que se repetiu durante as reformas de 1930 e 1938: o baixo número de candidatos ao magistério. “Continuo a considerar como dificuldade ainda a vencer, para o completo êxito da Reforma do Ensino primário, a inegável deficiência de professorado intelectualmente apto, salvas, entretanto honrosas exceções” (RELATÓRIO, 1912, p. 58). No quadro do magistério do ano de 1911, atuavam 33 normalistas, dos quais 5 eram homens e 28 mulheres, somando-se a eles, havia também 58 efetivos e 96 interinos (RELATÓRIO, 1911, p. 67). No quadro do magistério do ano de 1912, a maior parte dos cargos de professores era ocupada por mulheres, num total de 98 professoras e 77 professores. Entre as 213 escolas, havia 38 com vagas não ocupadas, sendo 18 masculinas, 5 femininas e 15 mistas (RELATÓRIO, 1912, p. 56).

Em 1914, buscando entender, especificamente, ao número reduzido de homens candidatos ao magistério, Guimarães fez uma análise simplista do sistema educacional, desqualificando o modelo anterior a 1911. Dizia que antes da reforma era compreensível a falta de professores, devido ao fato de que, para ingressar no magistério, os interessados deveriam ir à Capital estudar, para ter a formação na Escola Normal (regra estabelecida em 1907), uma dificuldade bastante grande para indivíduos que moravam no interior. Porém, naquele período, os exames de ingresso e matrícula eram relativamente simples, e os alunos que ingressariam na Escola Normal, segundo ele, não tinham qualidade suficiente para acompanhar as diversas disciplinas exigidas na instituição. Em outras palavras, a facilidade do processo de ingresso na Escola Normal, anterior a 1911, não superava o problema da distância entre interior e Capital. Visando a esta interpretação, com a instalação da reforma da gestão Vidal Ramos, criaram-se as Escolas Complementares, com o objetivo de obter um relativo aumento qualitativo da situação do nível de ensino e quantitativo, melhorando o problema da formação de professores. As Escolas Complementares estavam espalhadas pelo estado preparando novos indivíduos para o possível trabalho no magistério.

⁷⁹ Em texto de Elizabeth Martins e Vera Lucia Gaspar da Silva (2012), intitulado “a atuação de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931)”, pode-se fazer uma boa leitura sobre a trajetória profissional da professora paulista Cacilda Guimarães. As autoras, porém, observam que apesar da singular participação de Cacilda na educação catarinense, é notória a ausência de referências à sua atuação, creditada à falta de fontes e registros que permitam a constituição de uma base empírica capaz de subsidiar as reflexões e análises.

Em boa hora, pois, como me parece, obrou V. Exa. criando as Escolas Complementares, as quais, elevando o nível do ensino nas diversas zonas do interior do Estado, ainda constituem um escada de fácil acesso à Escola Normal [...]. Elas recolherão dos diversos pontos do Estado os aspirantes ao magistério e os encaminharão para o viveiro comum, a Escola Normal, depois de um preparo conveniente (RELATÓRIO, 1914, p. 129; RELATÓRIO, 1911, p. 66).

Com a criação das Escolas Complementares, que funcionariam nas várias regiões do estado, o governo imaginou que o número de candidatos ao magistério aumentaria, entretanto, a criação destas escolas não resolveu por completo este problema, visto que ele persistia, principalmente, referente à falta de mão de obra masculina para o ensino público.

Em 1911, Caetano Costa apontava para o fato de que havia em Santa Catarina, assim como em outros estados brasileiros, escassez de candidatos masculinos nos cursos da Escola Normal, enquanto em outros Ramos da administração pública formavam-se legiões de candidatos. Dos 187 professores públicos da época, apenas 5 possuíam diploma profissional.

Daí resulta que diversas escolas do sexo masculino, e aqui na própria Capital existem dois casos, estão sendo regidas por senhoras, com visível sacrifício para elas e prejuízos para a instrução masculina, que somente por professores pode ser ministrada com as vantagens decorrentes da boa disciplina, que uma senhora não poderá manter entre rapazes de idades e educações diferentes (RELATÓRIO, 1911, p. 67).

Cabe lembrar que a maior parte das escolas do período eram separadas entre os sexos masculino e feminino, e esta separação, que foi herdada do modelo escolar anterior à 1911, acabou gerando um mal-estar para o governo, pois, devido à falta de professores homens, teve de alocar professoras em escolas de meninos, situação pouco eficiente, segundo o discurso de Caetano Costa. É certo afirmar que já havia nessa época escolas mistas, onde meninos e meninas estudavam juntos, no entanto eram minoria, pois ainda se tinha uma visão de sociedade diferente e, como tudo indica, de inferiorização do trabalho feminino, este modelo de escola vai ser muito comum a partir da reforma 1930.⁸⁰ Contudo, destacamos a importância significativa da participação feminina na sociedade e a importância destas mulheres para o estado, mesmo que ainda desvalorizadas, em comparação ao trabalho masculino. O secretário considerava um ato de louvor a preparação do indivíduo para o trabalho no magistério, as mulheres estavam inclusas nesse ambiente de admiração, e, por serem professoras, em tese, seriam valorizadas pelo seu serviço. Entretanto, apesar de estarem inclusas nesse ambiente educacional digno de louvor, elas não eram consideradas capazes de dominar uma sala de aula masculina. É visível a preocupação do secretário com a falta de professores homens para reger as salas de aulas

⁸⁰ Cabe ressaltar que este tipo de escola não significou a instalação de um modelo adequado de coeducação, pois não há indícios (nos documentos investigados) de uma preocupação pedagógica para as escolas mistas, tornando-se, apenas, um modelo escolar capaz de enxugar os gastos públicos do estado.

compostas por rapazes, avistando prejuízos com esse déficit. Outro fator de desvalorização do trabalho feminino era a questão dos salários, que, provavelmente, eram diferentes entre homens e mulheres – tomamos como exemplo o salário de Guimarães e sua esposa, que tinha um vencimento menor (RELATÓRIO, 1911, p. 67). A desvalorização do trabalho feminino se estende às outras duas reformas que iremos analisar, quando na Constituição do quadro de alto nível do governo de Nereu Ramos, por exemplo, não havia nenhuma mulher ocupando uma posição de destaque. Uma situação demonstrativa da exclusão das mulheres de cargos de visibilidade, mas as utilizando nas salas de aulas das escolas, não por serem menos capazes, mas por falta de oportunidade em de sensibilidade dos governantes da época.

O fato da não adequação dos homens ao funcionalismo público educacional não significou a existência de vagas para todas as mulheres formadas pela Escola Normal para essa função. Muitas delas ainda estavam desempregadas. Na maior parte, eram moças jovens, e que ainda viviam na companhia de seus pais, sem condições de se locomover para outras cidades em busca de possíveis vagas existentes, ficavam meses, e até anos, aguardando uma colocação no magistério público de sua localidade (RELATÓRIO, 1911, p. 67). O modelo da reforma iniciada em 1911 determinava que as moças que pretendessem dedicar-se a lecionar no ensino primário, precisariam de uma formação na Escola Complementar de suas regiões, para assim se matricularem na Escola Normal, que se localizava na Capital, Florianópolis, onde estudariam por pelo menos dois anos, para obter o diploma do curso normal, e estarem aptas para a labuta nas Escolas Isoladas de suas cidades, para onde regressavam. É certo que nem todas percorriam a mesma trajetória, mas a garantia de formação e diplomação não garantia emprego para elas. Enquanto para os homens, devido à falta de candidatos, o emprego estava quase garantido, mas para eles o magistério não parecia muito atraente.

A desvalorização dos professores, já em 1912, ao longo da reforma, ainda era fator de destaque na sociedade, e nos ajuda a entender a baixa procura pela profissão.

Infelizmente, pela herança do passado e principalmente pela exiguidade dos vencimentos que o Estado paga ao seu professorado primário, como em geral ao seu funcionalismo público, aquele é, na sua maioria, composto ainda de pessoal inapto, ou pela ausência de preparo técnico ou pela falta de entusiasmo e gosto pela profissão (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

O cotidiano difícil dos professores, o salário baixo⁸¹, a obrigatoriedade da qualificação profissional, o descaso do estado com a opinião da classe, a fragmentação da

⁸¹ Os professores, pelo menos aqueles trabalhadores das Escolas Complementar, ganhavam 2:400\$000 anuais (por mês este professor ganharia apenas 200 mil réis), e o diretor, além do salário de professor, também era gratificado com a quantia de 1:200\$000 anuais (RELATÓRIO, 1912, p. 68). Outro fator relevante foi o

carreira e o aumento do número de atividades impostas pela reforma, eram alguns dos fatores que geravam a falta de perspectiva dos indivíduos em ingressar nessa profissão.⁸² Neste momento, o secretário geral de Santa Catarina, em 1912, reconheceu que o estado pouco valorizava seus funcionários, e, conseqüentemente, isto dificultava os planos de melhorias da educação, todavia para ele os professores também não faziam nada para mudar sua realidade, salvo algumas exceções.

Acreditava-se que o professorado existente naquele momento estava habituado aos processos didáticos anteriores, onde havia falta de uniformidade do material didático e ausência de fiscalização sobre os métodos utilizados por tais profissionais, que gozavam de uma independência de ação considerada nociva à educação, devido à variabilidade do preparo e ao critério pedagógico de cada um (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

Estaríamos menosprezando o grupo de professores catarinenses, se apenas aceitássemos a visão simplista governamental a respeito da prática docente anterior, e nos anos imediatamente posterior à reforma da gestão de Vidal Ramos. Lembramos que o discurso do governo era inferiorizar os professores, desqualificando-os com argumentos convincentes, para legitimar suas ações, portanto, se olharmos criticamente para os reais objetivos dos discursos oficiais, veremos que eles pouco valorizaram a experiência, a vivência, a maturidade, o aprendizado e a bagagem cultural dos professores de Santa Catarina. Em nenhum momento, estas características foram relatadas como peculiaridades positivas para a categoria do magistério, pelo contrário, se exaltava a necessidade de qualificação, os novos programas de ensino, as novas disciplinas e os novos moldes docentes, que modernizariam a educação.

Naquele momento, parte dos professores catarinenses resistiam às imposições do governo, e, aparentemente, a resistência contribuiu para o avanço da educação. Entretanto, não estamos falando de resistências organizadas em modelos sindicais, mas uma resistência silenciosa, talvez individualizada ou organizada em pequenos grupos, e acontecidas em várias cidades do estado. Assim, é possível pensar que parte dos professores, uma categoria intelectual, criasse modos de enfrentar as arbitrariedades do aparelho governamental. Por isso, chamamos a atenção para o modo simples de resistir ao sistema, expresso, de forma explícita e específica pelos professores, em seus relatórios de fim de ano escolar. Por determinação do

vencimento dos professores, que antes da reforma, a cada remoção de cidades para vilas e destas para povoados, sofriam redução salarial (RELATÓRIO, 1914, p. 130).

⁸² Dos poucos benefícios da profissão de professor, destacamos a promoção de salário: “Os professores que apresentassem porcentagem de promoção superior a 70%, em dois anos consecutivos de efetiva regência em classe, teriam a gratificação de 100\$000, e seu nome seria registrado no Livro de Honra da Diretoria da Instrução, mas este encaminhamento era feito pelos superiores, que não deveriam ser desacatados” (SILVA, 2006, p. 188).

secretário geral, Caetano Costa, cada escola deveria mandar um quadro do número de exames finais para análise governamental, assim com os dados recolhidos, o governo se inteirava da situação escolar de todo o estado. Entretanto, escolas como Tubarão, Araranguá, Tijucas, entre outras, apresentaram em torno de 15 a 20 exames finais, o que representava metade ou mais da metade do número de matrículas de cada turma. Este fato foi considerado pelo secretário como um absurdo, pois esses números representavam o número de exames de classe, e não o número de exames finais. É compreensível que os professores tenham tentado burlar o sistema, de forma proposital, gerando um desconforto para os órgãos superiores que analisariam os dados. Ao mesmo tempo em que geravam dados errôneos, acabavam ocultando a realidade escolar estadual, e não fornecendo um panorama dos avanços e retrocessos da reforma da gestão Vidal. Outras 17 escolas não mandaram relatórios, alegando falta de preparo para lidar com o novo sistema de ensino. Segundo Caetano Costa, essa justificativa não poderia mais ser utilizada no ano de 1912, pois o estado já havia fornecido estrutura para tal. Muito provavelmente, apesar da interação dos professores com o sistema, se é que isso realmente tenha acontecido naquele momento, houve um consenso ou uma coincidência entre algumas escolas, em não remeter dados à Diretoria da Instrução Pública. Por outro lado, a reforma ainda estava em seu início, e é possível que muitos professores não tivessem passado por um “treinamento” adequado, para se enquadrarem nas normativas. De todo modo, a situação gerou ausência de informações para o estado, que previa um número de matrículas, para o ano de 1912, de 6.866, divididos entre 3.836 meninos e 3.030 meninas, entretanto, com a situação de dados não remetidos ao governo, o número de matrícula não pôde ser levantado de modo exato, e com parte dos dados obtidos relatou-se que de 1911 para 1912 as matrículas aumentaram apenas em 1.148 alunos (RELATÓRIO, 1912, p. 57).

Outro caso de resistência por parte dos professores é relatado por Vera Lúcia Silva em seu texto intitulado “Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)”, quando expõe o depoimento de uma professora normalista:

A professora Inês relembra diálogo que teve com o Diretor do Departamento de Ensino, quando este lhe chamou atenção de que havia um artigo no Regimento Interno que estabelecia obediência para o professor em relação aos superiores:

- Está bom Sr. Trindade, então no dia em que alguém mandar eu atirar-me da ponte da Estrada de Ferro do Rio Itajaí Açu eu tenho que me atirar, porque o Regimento Interno manda obedecer?

- Isso é exagero.

- Exagero é uma diretora mandar que eu abaixe uma nota que achei que está certa, dizendo que era a presidente da banca examinadora. Eu virei para ela e disse: - A senhora poderia ser presidente da República que eu não baixaria.

[...] Dei um dez, ela queria que eu desse oito porque ela deu oito.

- A senhora dê até sete se quiser, mas o meu dez vai ficar.

E ficou.⁸³ (SILVA, 2006, p. 188).

Por sua vez, a resistência poderia ser um grande gesto ou apenas uma atitude de personalidade em relação a uma atividade cotidiana. De todo modo, os professores não eram os únicos resistentes ao processo de (re)enquadramento funcional, os chefes escolares também sofreram com as mudanças em seus modos de agir, diante da Reforma do Ensino. Caetano Costa, ao retratar a realidade das chefias escolares, criticou de forma veemente os ocupantes destes cargos, que para ele, não cumpriam as tarefas destinadas, por motivos particulares e por falta de incentivo do estado.

Infelizmente nem todos os Chefes Escolares cumprem com a exatidão que seria para desejar os deveres inerentes a tais cargos. A maior parte deles, ou por incompreensão dos benefícios que a fiscalização das escolas traria à Instrução pública, ou porque não pode forrar-se às contingências partidárias do meio onde quase sempre são influências políticas, ou ainda, pelos incômodos de uma função não remunerada, limita-se a dar aos professores o atestado de exercício, que não fiscalizaram, para que possam receber vencimentos (RELATÓRIO, 1911, p. 72).

Acreditamos que Caetano Costa estava fazendo uma crítica aos chefes escolares integrantes do modelo anterior à reforma empreendida por Vidal Ramos, mas que ainda em 1911 era um problema a ser resolvido pela reforma. Estes chefes escolares representavam, em muitos casos, interesses políticos diversos, ou oposições políticas que se estabeleceram em cargos públicos de relativo poder, e que buscavam visibilidade no cenário local. Um cargo não remunerado não é alvo fácil de grande concorrência e de pessoas que precisam de um salário para sobreviver, assim nos cabe pensar, que os chefes escolares poderiam representar forças políticas locais, que podiam, ou não, estar de acordo com as ordens do governo estadual. Outro fato a ser pensado é o de que os professores, para receberem seus vencimentos, necessitavam do parecer do chefe escolar, que acabava por manter sob seu controle aqueles trabalhadores da escola que estavam sob sua responsabilidade, esse era um poder consolidado na estrutura escolar anterior à reforma, e o chefe escolar possuía papel importante naquela estrutura. Além disso, “o lugar de diretor de Grupo Escolar era neste contexto um lugar de destaque, de onde se poderia alcançar a maiores voos, como, por exemplo, o cargo de inspetor escolar” (SILVA, 2006, p. 187). Tanto a resistência de indivíduos a se conformarem com as regras do sistema, quanto a posição de destaque dos chefes escolares e suas responsabilidades, foram características marcantes nas reformas que veremos mais adiante. Aliás, alguns chefes escolares da reforma da gestão Vidal Ramos, puderam experimentar novos cargos nas reformas da década de 1930.

⁸³ Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa. Florianópolis, 25 de março de 1994. Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense.

Como sugestão para o melhoramento da situação, considerada um círculo vicioso, decadente, Caetano Costa expôs que deveria haver novas orientações, maiores e melhores estímulos aos chefes escolares, para que assim desempenhassem suas funções adequadamente, e auxiliassem o governo naquilo que chama de “guerra ao analfabetismo”. Somado a isto, destacou que, sem uma efetiva fiscalização dos órgãos públicos, a corrupção se alastrava pelo sistema educacional, seja ela por interesses particulares ou partidários (RELATÓRIO, 1911, p. 72; RELATÓRIO, 1912, p. 53). Somente com a fiscalização rígida, os ideais governamentais poderiam ser atingidos no seio da instituição escolar, e, para isso, o estado precisava investir numa das peças fundamentais desse processo, os chefes escolares. Parece que a medida tomada para resolver a situação apresentada durante a Reforma do Ensino, foi a de que o governo passou a nomear professores formados pelas Escolas Normais do país, principalmente São Paulo, para os cargos das chefias escolares catarinenses, normalistas que não possuíam vínculos com as comunidades políticas locais. Sem dúvida, houve uma listagem de professores, minuciosamente, selecionados e escolhidos para as direções dos grupos.

Retomando as discussões sobre a importância dos professores no desenrolar da reforma da gestão Vidal Ramos e de sua aplicabilidade, o governo ainda estabeleceu uma série de normas que determinavam mudanças importantes, e que trariam resultados não satisfatórios para alguns daqueles indivíduos que lecionavam nas escolas públicas. Estamos nos referindo à exclusão de parte do professorado da categoria do magistério, uma exclusão que veio a acarretar consequências ruins para o problema do baixo número de professores em Santa Catarina. A reforma da gestão 1911-1914, de maneira brusca, buscou excluir os professores vitalícios e efetivos. Em 1912, no quadro do magistério, os interinos sobrepunham ao número de diplomados em 20%, fato que significava que uma grande parte dos efetivos e vitalícios estavam afastados. Além disso, vitalícios e efetivos, somados, eram em número que representava o dobro de professores diplomados. Aboliu-se o processo de vitaliciedade, que para o secretário geral era um cargo regido por interesses de grupos, quando o professor precisava apenas realizar provas de que sabia ler, escrever, declamar, realizar as quatro operações matemáticas e ser julgado por sua assiduidade, procedimento e zelo, por chefes escolares que naturalmente eram influenciados pelo círculo das intimidades da vida e relações políticas e sociais dos pequenos centros, predominando mais o sentimentalismo na hora do julgamento e da avaliação, do que o seguro justo critério de elevação do ensino público (RELATÓRIO, 1912, p. 58).

Nessa época, se excluiu uma classe de professores em detrimento de outra. Aqueles sem formação na Escola Normal foram sendo substituídos por outros, que, em tese, teriam

diploma e qualificação nos moldes determinados pelo Estado. Isso não significa que os excluídos do sistema tivessem menos sabedoria, menos conhecimento, menos experiência em sala de aula do que aqueles que viriam a substituí-los, apenas passou-se a valorizar aqueles que obtivessem diplomas. Esta foi uma prática governamental que parece ter visado a um melhoramento na qualidade do ensino, a partir da contratação de professores diplomados em detrimento dos sem diploma, entretanto, por trás destas contratações, estava o interesse do Estado em admitir funcionários moldados aos seus métodos. Sabemos que os diplomados normalistas a serem contratados para as vagas dos vitalícios (que não possuíam diploma), eram formados pela Escola Normal e regrados conforme os moldes da pedagogia republicana. Assim, muitos deles foram preparados para colaborar com o Estado, fato que modificaria a estrutura de fiscalização, pois os não diplomados (vitalícios) não responderiam às leis estaduais da mesma forma. As novas regras criaram fragmentações dentro da classe dos professores, onde uns passavam a ter privilégios e outros não, em outras palavras, a reforma visou a extinguir, aos poucos, as classes dos professores vitalícios e interinos, dando aos normalistas preferências e vantagens (RELATÓRIO, 1911, p. 66). O enxugamento do orçamento educacional pode ter sido um dos motivos de algumas dessas mudanças, fato marcante que expressa uma dessas medidas foi à incorporação de estagiários no seu quadro de professores (RELATÓRIO, 1912).

Ao mesmo tempo em que se excluía a vitaliciedade, e com isso se enfraquecia o poder das forças políticas locais e suas práticas fraudulentas, com a nova norma, se estabelecia que na falta de professores diplomados, fato que ainda era bastante comum, as escolas que tivessem vagas, ou quando fossem criadas novas vagas, seriam ocupadas por professores provisórios, provavelmente ainda em processo de diplomação – aquilo que hoje se chama professores ACTs (Admissão em Caráter Temporário), em Santa Catarina –, que deveriam prestar concurso público com as matérias exigidas para admissão na Escola Normal, entre elas:

Conhecimento da língua vernácula até princípios de análise lexicológica; aritmética até frações decimais; sua redução [*sic*] mesmo denominador e extração de inteiros, decomposição de fatores primos, etc.; geografia até ideia geral sobre a terra, familiaridade com os mapas da Europa e América e conhecimento da geografia do Brasil e especialmente do Estado; desenho, noções elementares, figuras geométricas. Etc. (RELATÓRIO, 1912, p. 58).

Tal categoria de professores provisórios, segundo o governo, acabou gerando bons frutos para o estado (RELATÓRIO, 1912, p. 58), no entanto, como podemos observar no relatório do ano de 1912, quando aberto concurso para a ocupação de vagas excedentes, que deveriam ser ocupadas por professores provisórios, somente 16 professores se inscreveram nos exames; destes, 11 foram aprovados, sendo que 6 deles já eram professores interinos (classe

que estava sendo excluída) da rede pública estadual, que queriam melhorar o vencimento, e não perder o emprego, outros 3 aprovados ingressaram pela primeira vez no magistério, e os outros 2 não foram citados no texto. Provavelmente, o governo, em 1912, não esperava resultados insatisfatórios naquele concurso público para preenchimento das vagas existentes, pois já em 13 de setembro de 1911 havia instituído o decreto número 617, que aprovava os artigos 65 e 67 do Regimento Geral da Instrução Pública que expandia para as várias regiões do estado a possibilidade da realização dos exames nas Escolas Isoladas, com a presença do inspetor escolar, possibilitando aos indivíduos afastados dos centros urbanos participar das seleções (RELATÓRIO 1912, p. 59). Em outras palavras, esta situação significou que a quantidade de vagas para professores nas escolas do estado era maior que o número de formados pela Escola Normal, e interessados em prestar concurso na cidade de Florianópolis, por isso se decretou a ampliação da extensão do concurso para as mais diversas cidades que possuíssem Escolas Isoladas, na tentativa de angariar um maior número de professores que estavam inativos. Contudo, tudo indica para a falta de estabilidade dos professores provisórios – que poderiam perder suas vagas, se os professores normalistas a requeressem (RELATÓRIO, 1911, p. 66) –, e os vencimentos ainda baixos afastaram muitos profissionais com maior capacitação (RELATÓRIO, 1912, p. 58).

O estado estabelecia uma mudança significativa no combate às forças políticas locais (que não poderiam mais indicar e acobertar os professores integrantes dos seus currais eleitorais) e aos movimentos de resistência às normas da educação estabelecidas (pois o objetivo dos exames foi dar maior oportunidade e contratar professores diplomados nos moldes do sistema). Por outro lado, estas medidas prejudicavam especificamente a deficiência relativa quanto ao número de professores, pois se excluiu dois segmentos de profissionais da educação (vitalícios e interinos), e não se preencheram todas as vagas destes professores, pois o concurso destinado a este preenchimento foi catastrófico, devido ao baixo número de interessados. Portanto, a medida soou como um episódio estranho, se pensarmos que o governo sofria com a falta de professores naquele momento, e com a medida ainda passou a excluir parte daqueles que já possuía.

Na tentativa de resolver o problema do baixo número de professores, a arregimentação de professores em nível nacional foi uma boa estratégia criada pelo estado de Santa Catarina, tornando-se uma importante medida para a educação. Trata-se da equiparação de professores formados em outras Escolas Normais do país, e em Ginásios escolares, aos professores formados em território catarinense. O art. 12 das disposições transitórias do Regulamento da Instrução Pública dispunha que fossem aproveitados, no estado catarinense, os

normalistas diplomados por qualquer Escola Normal da federação brasileira. Esta disposição acabou aumentando o quadro de professores no estado, e gerando custos mais elevados. Para Guimarães, se havia exército nacional, marinha nacional, magistratura nacional, instrução primária nacional, também deveria existir um professorado nacional (RELATÓRIO, 1914, p. 129).

Todos os diplomados por Escolas Normais de estados brasileiros, empregados no magistério público estadual catarinense seriam bem-vindos, desde que se adequassem às normas estabelecidas. Todos os professores da escola primária deveriam ter a tarefa de serem “guardiões da República”.⁸⁴

2.6 Estrutura escolar: Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas

O projeto republicano de reformulação da instrução pública, desenvolvido por Caetano de Campos no estado de São Paulo, ganhou adeptos por outros cantos da federação brasileira. Em Santa Catarina, este projeto serviu como referência para muitas modificações na estrutura do ensino, implantadas durante o governo de Vidal Ramos, e sob os cuidados do pedagogo paulista Orestes Guimarães. Circularam informações de que os novos modelos de escolas eram mais baratos, e geravam economia para o estado, os Grupos Escolares⁸⁵ eram uma novidade irresistível, pois agrupavam um maior número de alunos em um mesmo prédio escolar, e o estado não precisava construir ou alugar tantos prédios escolares para ofertar matrícula para suas crianças. Já no período anterior à reformulação do aparelho escolar catarinense, deu-se um crescimento na quantidade de escolas, de matrículas e a diminuição com gastos do estado com educação e com o número de professores. Em análise estatística feita pelo secretário geral, Caetano Costa, o número de escolas, no decurso de 3 anos, cresceu de 155 para 212, as matrículas cresceram em média de 644,2 por ano⁸⁶ e as despesas com educação haviam crescido, no decorrer de 4 anos, relativamente pouco, com valor de 51:286\$000, comparado com a estimativa que se fazia para o ano de 1910, que era de 82:262\$168 (RELATÓRIO, 1911, p. 67). Os dados apresentados equivalem aos anos de 1907 até 1910, fato que significa que o

⁸⁴ Para Gladys, em relação ao professorado nacional deste período, e que agora podiam lecionar em Santa Catarina, a função era estabelecida da seguinte forma: “A eles caberia civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista” (TEIVE, 2008, p. 96, 97).

⁸⁵ Para conhecimento da cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares catarinenses, ver (PROCHNOW, 2009, p. 172, 173).

⁸⁶ Os dados apresentados foram considerados pelo secretário Caetano Costa, pouco confiáveis.

estado anteriormente à Reforma do Ensino já estava preocupado com o enxugamento do orçamento com educação. Este princípio da administração governamental perdurou pelos anos do governo Vidal Ramos, entretanto, após 1914 outros meios para a economia de gastos e arrecadação de fundos para a educação foram incrementados e utilizados, conforme o modelo paulista de educação, e levando em consideração as peculiaridades da realidade catarinense.⁸⁷

De acordo com a coleção de decretos do governo do estado catarinense de 1911, o decreto de número 585 resolveu reorganizar o aparelho de ensino público, a partir do Regulamento da Instrução Pública primária do estado, que estabelecia a distribuição do ensino público em: escolas ambulantes, Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escola Normal (RELATÓRIO, 1911, p. 65; DECRETO, 1911, p. 82). E ainda segundo o mesmo Regulamento, as escolas primárias ficaram subdivididas em: Grupos Escolares, escolas preliminares, escolas intermediárias e escolas provisórias (RELATÓRIO, 1911, p. 66). Contudo, estas diversas nomenclaturas das escolas estaduais não foram comentadas durante os relatórios de 1912 e 1914. Os textos referem-se, principalmente, às Escolas Isoladas e aos Grupos Escolares, que tratavam do ensino primário, e Escolas Complementares e Escola Normal, que tratavam do ensino profissional. As poucas definições encontradas sobre as escolas preliminares e intermediárias indicam que as primeiras seriam regidas por normalistas e as segundas por não normalistas, mas por efetivos ou vitalícios. Estas escolas teriam duração de 3 anos, e a grade curricular era composta por disciplinas como leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia e história, educação cívica, canto e ginástica. Quanto às escolas provisórias, também teriam cursos de 3 anos, contando com as mesmas disciplinas, exceto história, educação cívica e ginástica (RELATÓRIO, 1911, p. 66). Sem mais informações sobre estas escolas, iremos aprofundar as discussões abordando os quatro tipos principais de escolas da reforma da gestão 1911-1914, e a respeito das quais há mais comentários nos relatórios governamentais.

2.6.1 Grupos Escolares⁸⁸

Os Grupos Escolares eram um dos símbolos da reforma iniciada 1911, e foram implantados em um momento em que na América Latina estavam se desenvolvendo discussões

⁸⁷ Para um aprofundamento desta temática, ver Vera Lúcia Gaspar Silva (2006).

⁸⁸ Este modelo de escola foi discutido por algumas autoras catarinenses, das quais nos utilizaremos para descrevê-los e analisá-los. Porém, nenhuma delas investiga este modelo escolar como resultado de um sistema de ensino que deixou laços para as reformas da década de 1930.

pedagógicas sobre a escola moderna⁸⁹ baseadas em métodos europeus e estadunidense, adaptados às peculiaridades das regiões. Neste momento, em Santa Catarina, havia um esforço real e um planejamento, por parte do governo, em implantar este modelo de escola. A concepção dos Grupos Escolares estava refletidas características político-administrativas que se materializavam numa estrutura técnico-pedagógica.⁹⁰ Os Grupos Escolares passaram a ser considerados a vitrine da educação republicana, representando um modelo político-educacional e contemplando apenas uma parcela pequena da população, sobretudo as elites estaduais.⁹¹ Os Grupos Escolares faziam parte de um processo de modernização dos centros urbanos, da higienização e da marginalização das camadas mais pobres da população. Neste sentido “cabe lembrar que, nos primeiros anos do século passado, a população vizinha dos Grupos Escolares era formada, em boa parte, pelos estratos médios e pela elite local [...], os pobres e os marginais eram cuidadosamente removidos para não perturbar a paisagem urbana” (SILVA, 2006, p. 181). Se nas cadeiras destas escolas sentavam os mais abastados catarinenses, torna-se compreensível o fato de os Grupos Escolares possuírem um aparato tecnológico muito superior às Escolas Isoladas de todo o estado.

Estas escolas congregavam o que, em termos de ensino, havia de melhor à época. Para funcionar “sob o manto” do novo método [...], estas instituições deveriam dispor – e parece que dispunham de fato – de um conjunto de recursos didático-pedagógicos que se distinguiam daqueles disponibilizados ao conjunto mais alargado da população que frequentava as outras escolas públicas (SILVA, 2006, p. 181).

Segundo relatório de 1911, todo Grupo Escolar deveria ter 4 classes (salas de aula) para a sessão masculina e 4 para feminina, com 45 alunos em cada classe, totalizando 360 alunos. Caso houvesse um maior número de alunos, e a estrutura do prédio escolar fosse adequada, poderia haver desdobramentos das classes. Para as matrículas, estava estabelecido que a idade mínima era 7 anos, e que as crianças tivessem bons costumes, ou seja, “seriam excluídas da matrícula as crianças de ‘notórios maus costumes’; as que padecessem de moléstia contagiosa ou repugnante; ‘as imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução no estabelecimento’; e as que não tivessem sido vacinadas” (SILVA, 2006, p. 185). As normas estabeleciam, claramente, o impedimento da população mais carente de participar da educação dos Grupos Escolares, fato que significa que além de este modelo de escola separar as crianças por sexo, também segregava a população por classe social.

⁸⁹ Para melhor compreender esta discussão, ver: TEIVE, 2009, p. 210.

⁹⁰ Para aprofundar estas discussões, ver: SILVA, 2006, p. 180.

⁹¹ Sobre este assunto ver Norberto Dallabrida (2001): *A Fabricação Escolar das Elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República*.

Cada sala deveria ser regida por um professor ou uma professora equivalente ao gênero da turma (fato que acabou gerando um grande problema para o estado, pois havia mais professoras do que professores no magistério, e elas passaram a reger aulas nas turmas masculinas).⁹² O tempo de duração do curso escolar era de 4 anos, e a grade curricular era composta por matérias que variavam entre aritmética até frações decimais, geografia do Brasil, história do Brasil, noções de física e ciências naturais, princípios da geometria, educação moral e cívica⁹³, ginástica e exercícios militares, música, desenho e trabalhos manuais (RELATÓRIO, 1911, p. 66). Este modelo escolar foi um dos maiores legados da reforma da gestão Vidal Ramos, deixado para as reformas educacionais das décadas posteriores. Durante a Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos, os Grupos Escolares são multiplicados, e passam a englobar uma parcela maior da classe média catarinense, sobretudo aquelas com a possibilidade de deslocamento do interior para as cidades, e aquelas, urbanas, que habitavam as vizinhanças destas escolas. As matérias escolares são quase todas mantidas, com algumas diferenças, como a construção (na gestão Nereu) de quadras e campos para a prática de esporte.

Apesar da existência de leis sancionadas no governo de Gustavo Richard, em 1908, e relatos de diálogos sobre este assunto já em 1904 – que previa a construção de edifícios escolares, especiais, para a substituição de Escolas Isoladas – os primeiros prédios dos Grupos Escolares (um dos pilares da Reforma do Ensino) começaram a se tornar realidade em 1911. Os dois primeiros a serem construídos se localizavam em Florianópolis e Laguna. O Grupo Escolar de Florianópolis ficava na Rua Marechal Guilherme, onde o estado comprou um terreno pelo valor de 10 contos de reis, além dos gastos com as obras do prédio escolar, com despesa total de 52:500\$000. O Grupo Escolar de Laguna recebeu um terreno em doação pelo município, e o prédio teve o custo de 58:000\$000. Na cidade de Joinville, o Grupo Escolar do estado passou a funcionar no colégio municipal, sem custo, em contrato de 10 anos. Os móveis dos Grupos Escolares foram adquiridos na América do Norte, provavelmente nos EUA, anterior ao término das obras. No mesmo ano, o estado adquiriu terrenos nas cidades de Tubarão, Lages e Blumenau para a construção de mais alguns Grupos Escolares. Somando todo o material didático e mobiliários necessário para os Grupos Escolares da Capital, de Joinville e da Escola Normal (quadros, carteiras, cadeiras, estrados, etc.), o governo gastou o total de 24:060\$000

⁹² Nestes prédios escolares, como lembram Ines e Ada (em entrevista realizada por Ana Maria de Brito Gouvêa, no ano de 1994), havia separação entre meninos e meninas em salas de aulas diferentes e também no pátio da escola, separados por um muro (SILVA, 2006, p. 183)

⁹³ “Convém ressaltar que, entre os conteúdos de Educação Moral e Cívica, os alunos deveriam ser ensinados a ‘ser leal à sua pátria e orgulhar-se dela. [Ter] amor à pátria e como servi-la desde criança’” (SILVA, 2006, p. 186).

(RELATÓRIO, 1911, p. 69-70; DRECRETO, 1911, 587, 588). Torna-se importante destacar que os valores investidos nos dois primeiros Grupos Escolares, somados à compra do mobiliário necessário para uso nestas escolas, equivale a 134:560\$000, valor gasto durante o ano de 1911, e que não inclui os gastos com os terrenos para a construção dos prédios. Este montante é quase o triplo do valor gasto com educação no ano de 1910, e se somados os valores dos terrenos comprados para construção dos grupos, mais os valores com obras didáticas e vencimentos dos professores, certamente o montante de 1911 ultrapassou em três vezes o montante de 1910. Este fato nos faz pensar que a máquina financeira do estado não era tão frágil quanto parte da historiografia catarinense⁹⁴ afirma, e o estado, para não exceder de forma exorbitante seus gastos com educação, enxugou onde pôde, principalmente, no vencimento dos professores.

Ciente de que a Reforma do Ensino e os investimentos nos Grupos Escolares melhorariam a situação escolar do estado, e também ciente das reais necessidades da população escolar, o secretário geral fez um levantamento básico do número de matrículas das 12 escolas públicas da Capital, e constatou que era necessária a construção de mais um Grupo Escolar em Florianópolis. Assim, já no relatório de 1911, explicita a necessidade do investimento com a seguinte argumentação:

Ora, pela matrícula das 12 escolas públicas da Capital no ano corrente, à qual recorro na falta de um recenseamento moderno da população escolar urbana, verifica-se que o número de crianças que as frequentam, elava-se a 928; por esse número, e levando em conta as matrículas das escolas Alemã, Evangélica, Paroquial, Colégio do Sagrado Coração de Jesus, Ginásio Santa Catarina, Escolas de Aprendizes Artífices e outros colégios particulares, pode julgar-se quanto é elevada a cifra da nossa população escolar (RELATÓRIO, 1911, p. 70; RELATÓRIO, 1912, p. 63).

Visivelmente, o secretário geral Caetano Costa discursava preocupado com o fornecimento dos serviços de educação estadual, para uma parcela maior da população escolar, levando em consideração que muitos alunos ainda frequentavam as Escolas Isoladas da Capital, e que, provavelmente, gostariam de estudar nos Grupos Escolares, que possuíam uma qualidade superior às escolas públicas que já existiam na cidade, em estrutura física e pessoal qualificado. Deste modo, sabendo dos objetivos republicanos e do público-alvo dos primeiros Grupos Escolares, também podemos pensar que houve uma possível migração de alunos de escolas particulares para estas escolas públicas remodeladas. Frente à situação das poucas vagas oferecidas pelos Grupos Escolares, o secretário considerou que o aluno que não conseguisse matrícula nas novas escolas, ficaria em situação inferior no quesito educacional. Desta forma,

⁹⁴ Autores como Marli Auras (1991), Neide Fiori (1991), Jairo Cezar (2006), Carlos Humberto Corrêa (1988), Jaecyr Monteiro (1983), Tatiane Modesti (2011), Flávio Gentil (2015), entre outros.

argumentou a favor da construção de mais de um Grupo Escolar na Capital, com a intenção de propiciar a um maior número de alunos o mesmo direito daqueles que já desfrutavam de uma educação de melhor qualidade (RELATÓRIO, 1911, p. 70). Quanto à construção de outros Grupos Escolares em outras cidades catarinenses, o secretário se calou, deixando a entender que o objetivo dos grupos não era o de atender a uma grande parcela da população que estava distribuída pelo interior do estado, mas sim o estrato social mais abastado da capital. Por outro lado, cabe ressaltar que seria simplista concordarmos com parte dos autores que discutem este assunto (já citados), pois os Grupos Escolares, na medida em que foram se solidificando nas cidades instaladas e criando novas vagas ao longo dos anos que se passaram, foram angariando outros estratos sociais, até que na década de 1940 não educavam somente a elite estadual. Ou seja, a afirmativa do direcionamento da construção dos Grupos Escolares para a educação das elites urbanas, tem validade se olharmos para a construção (apenas) dos primeiros Grupos, aliás, boa parte da educação elitista estava condicionada às escolas particulares.

O Grupo Escolar Lauro Müller, construído na Capital, recebeu este nome em homenagem a Lauro Severiano Müller, um político que despertava a simpatia de Vidal Ramos. Era considerado uma magnífica instalação, no centro da cidade, bem arejada e iluminada, com 8 salas de aulas, salas para professores e diretor, também tinha espaço adequado para recreio, canalização de água e higiene, foi o primeiro a ser construído em Florianópolis, e descrito como um exemplo de escola para todo o estado, estando de acordo com os requisitos da moderna pedagogia. Sua aceitação pela população foi excelente, atingindo a matrícula máxima em poucos dias, com 348 alunos, podendo elevar-se a 475 (RELATÓRIO, 1912, p. 62, 63). A escola foi inaugurada no dia 24 de maio de 1912, sob as orientações de Orestes Guimarães, encarregado também da organização pedagógica. Possuía amplas salas de aulas, gabinete para o diretor, portaria, museu escolar⁹⁵, banheiros e lavatórios. O material escolar era composto por carteiras americanas, armários envidraçados, escrivaninhas, cadeiras austríacas, piano, relógios de parede, toalhas, limpa-pés, mapas, globos, quadros, entre outras coisas. Durante o período da organização, Orestes e Cacilda Guimarães ministraram mais de 400 aulas na referida escola, sob a vista de professores e diretor. Inclusive, os dois primeiros diretores, Gabriel Ortiz Filho e Antônio Reimão Hellmeister, eram diplomados pela Escola Normal de São Paulo (RELATÓRIO, 1914, p. 147-149).

⁹⁵ Para melhor conhecimento sobre os museus escolares, ver: Marília Gabriela Petry (2013): *Da Recolha a Exposição: A constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil), 1911-1952.*

O Grupo Escolar Conselheiro Mafra, nome dado em homenagem ao patrono do sistema jurídico de Santa Catarina, estava localizado em Joinville, e foi o primeiro grupo no território catarinense. A câmara municipal da cidade doou, por 10 anos, o prédio do Colégio de Joinville para a instalação do grupo, colégio que, em 1909, havia sido organizado por Orestes Guimarães. Este era o único grupo que funcionava em prédio que não pertencia ao estado. Podemos notar na análise dos relatórios que o prédio recebeu uma ampla reforma, também organizada por Orestes Guimarães, com modificações que abrangeram as divisões internas, assoalhos, forros, pintura, aumento, arborização, jardim, pavilhão para recreio, encanamento, banheiros, novos mobiliários, instalação de um museu com peças compradas em Paris, biblioteca, sala para o diretor com mobília, novas estantes, material didático novo, e mobiliado com carteiras americanas, armários envidraçados, escrivaninhas modernas, cadeiras, piano, relógios de parede, escarradeiras, toalhas, limpa-pés, mapas, globos, quadros, entre outras coisas. O valor gasto na reforma foi de 10:570\$000, e o grupo foi inaugurado no dia 15 de novembro de 1911. Neste grupo, o primeiro diretor, Braulio Soares Ferraz, era diplomado em São Paulo, e as primeiras 400 aulas foram ministradas por Orestes e Cacilda Guimarães (RELATÓRIO, 1912, p. 61; RELATÓRIO, 1914, p. 145, 147).

O grupo Jerônimo Coelho estava localizado em Laguna, e recebeu este nome em homenagem ao fundador da imprensa em Santa Catarina. No ano de 1912, ainda estava prestes a ser concluído, nos mesmos padrões dos anteriormente citados. Este grupo era composto por um único prédio, em formato de “U”, contendo 8 salões retangulares para as salas de aula, e outros 3 compartimentos para diretoria, museu, portaria, e também era composto por salões cobertos para abrigo das crianças, no horário do recreio. Foi descrito como uma construção simples, porém bastante pedagógica, reunindo os requisitos necessários para edifícios escolares, com boa exposição, boa ventilação, luz abundante, assim como em todos os Grupos Escolares. O prédio possuía um bom sistema de água e esgoto, e cabe lembrar que os Grupos Escolares se moldaram de acordo com as condições de suas localidades. O mobiliário era idêntico aos outros grupos, exceto as carteiras, que foram compradas em São Paulo, e não na América do Norte. A inauguração foi adiada duas vezes, pois os compromissos do governador o impediam de presidir a solenidade, que aconteceu no dia 10 de dezembro de 1912. Foi nomeado para diretor deste grupo o professor diplomado pela Escola Normal de São Paulo João dos Santos Areão. Orestes e Cacilda Guimarães lecionaram 964 aulas assistidas pelo diretor e professores do grupo (RELATÓRIO, 1912, p. 64; RELATÓRIO, 1914, p. 149-152).

O grupo Vidal Ramos, localizado em Lages, vem na mesma perspectiva de modernidade em suas instalações. Recebeu este nome em homenagem feita pelo Congresso

Legislativo republicano ao governador do estado em mandato ativo, e que havia empreendido a Reforma do Ensino que modificou grande parte da estrutura educacional de Santa Catarina. Foi instalado e organizado por Orestes Guimarães, que supervisionou especificamente todo o processo, desde o aterro, passando pela jardinagem, encomenda dos móveis, até a construção do prédio, feita “caprichosamente”, e fechamento dos galpões para recreio, devido ao rigoroso inverno serrano. O prédio possuía dois andares, com capacidade de comportar 500 crianças, em cada pavimento havia quatro salões. No térreo, havia seis compartimentos, com salas de aula, sala para diretoria, museu escolar e depósitos, no andar superior havia laboratório de química e física (nos outros grupos este laboratório estava incluso no museu escolar), sala de professores e sala para ensaios coletivos de cantos escolares. Foi descrito como uma construção sólida, elegante e sóbria, e o mobiliário era semelhante ao dos demais grupos. Foi inaugurado no dia 20 de maio de 1913 pelo governador, e ficou sob a responsabilidade do diretor normalista por São Paulo Pedro Nolasco Vieira, sucessor de Antônio Selitre de Campos. Orestes Guimarães e Delia Regis⁹⁶, professora contratada para auxiliar na organização do grupo, lecionaram 932 aulas assistidas pelos professores e diretor, que também lecionou outras 416 aulas (RELATÓRIO, 1912, p. 64; RELATÓRIO, 1914, p. 152-154).

O grupo Silveira de Souza foi construído em Florianópolis, e recebeu este nome em homenagem ao professor da Universidade de Recife e político catarinense reconhecido no tempo do Império. Localizava-se em um lugar alto, visível para a população, em ampla área arborizada e ajardinada, sua estrutura foi construída em forma de “U”, com 8 salões para aulas e 3 compartimentos para diretoria, museu e portaria, tinha ampla ventilação e iluminação, além de possuir espaçosos galpões, lavatórios (chuveiros) e aparelhos higiênicos modernos. Assim como seus “coirmãos”, este grupo estava dotado de um mobiliário confortável, modesto, porém dentro das regras da higiene escolar. “O Grupo Escolar Silveira de Souza é, portanto, um santuário, o ideal em construção escolar”. Orestes Guimarães foi o responsável pela organização e instalação do grupo, que foi inaugurado em 28 de setembro de 1913 pelo governador Vidal Ramos. O primeiro diretor foi o professor Arlindo Chagas, que teve a tarefa de socializar para os professores os métodos de ensino, sendo sucedido pela professora Sybilla Lobo Haberbeck, primeira mulher em cargo de direção escolar (RELATÓRIO, 1914, p. 154, 155).

O Grupo Escolar Victor Meirelles localizava-se na cidade de Itajaí, e recebeu este nome em homenagem ao renomado artista catarinense. Foi descrito como guarnecido com todos

⁹⁶ Quem sabe Delia Regis pode ser parente de Lebon Regis, que foi secretário do governo Vidal no ano de 1913-1914. Hoje, Delia possui seu nome em instituição escolar catarinense, assim com o Cacilda Guimarães.

os requisitos essenciais pedagógicos relativos ao edifício, mobiliário e utensílios didáticos, passando pelo mesmo processo de montagem dos grupos já descritos. Foram encontradas dificuldades na instalação de tal grupo, ao contrário do grupo anterior, que foi montado em tempo muito curto de apenas um mês. A culpa da demora na instalação recaiu sobre a empresa empreiteira, acusada de desmazelo, de abandono das dependências do prédio, com serviços mal-acabados, como sistema de escoamento da água pluvial e o não fechamento dos galpões do recreio. Estes fatos podem ter acontecido pelo fato de que Guimarães não estava presente na construção de determinadas partes das obras, pois no mesmo espaço de tempo, esteve encarregado de fiscalizar as obras do grupo de Blumenau. O grupo Victor Meirelles foi o sexto grupo inaugurado por Vidal. O primeiro diretor foi o paulista Pedro Nolasco Vieira, que foi removido para o Grupo Vidal Ramos, e o segundo diretor, também formado pela Escola Normal de São Paulo, foi Henrique Gaspar Midon. Neste grupo, Orestes Guimarães também não lecionou as primeiras aulas para os alunos e professores, ficando tal tarefa sob os cuidados dos seus auxiliares, o primeiro diretor, sua esposa Cacilda e a professora Delia Regis (RELATÓRIO, 1914, p. 155, 156).

Por fim, o Grupo Escolar Luís Delfino foi instalado na cidade de Blumenau, e recebeu este nome em homenagem ao sonetista catarinense. Este foi o único grupo não inaugurado por Vidal Ramos, que mandou uma comitiva para realizar esta tarefa, no dia 30 de dezembro de 1913. O fato foi intrigante, pois ele havia inaugurado todos os outros Grupos Escolares, e este fora instalado em uma região em que predominava a cultura germânica e os defensores de suas tradições. Fazendo um contraponto, os Grupos Escolares representavam uma ação governamental de propagação da cultura luso-brasileira, da língua portuguesa, do projeto de uniformização da população multiétnica. Curiosamente, anos mais tarde, a região de Blumenau tornou-se currel eleitoral da oligarquia que se opunha ao projeto de homogeneização cultural defendido pelos Ramos. Por outro lado, segundo o relatório analisado de 1914, a imprensa local, dominada pelos descendentes de alemães (jornais *Urwaldbote* e *Blumenau Zeitung*), propagandearam a cerimônia com bons olhos. As instalações foram constituídas nos mesmos trabalhos feitos nos grupos anteriormente descritos, assim como também o mobiliário era igual aos demais (RELATÓRIO, 1914, p. 157).

Torna-se importante chamar atenção para a regularidade dos projetos de construção e instalação dos Grupos Escolares, regradas por normas bem estabelecidas e supervisionadas por Orestes Guimarães. Todos os Grupos Escolares respondiam a um padrão comum, tanto estrutural quanto técnico. Em todos os grupos, eram estabelecidos os mesmos procedimentos, tanto para a instalação das diversas salas e dos mobiliários, quanto para o material humano e

pedagógico, onde, no início do período letivo, haveria aulas com os coordenadores do processo, para a adequação de todos (alunos e professores) aos moldes do ensino técnico moderno que estava se impondo. Assim, Orestes e Cacilda Guimarães, mais Delia Regis, auxiliados pelos diretores, proferiam alguns meses de aulas nas turmas dos Grupos Escolares. Posterior ao período de socialização dos procedimentos para os funcionários das instituições, a comitiva pedagógica se direcionou para outras atividades, e a fiscalização feita pelos inspetores escolares assumiria a tarefa de manutenção dos procedimentos nas escolas.

Outro fator em comum entre os grupos eram as solenidades realizadas no momento de suas inaugurações. “Aliás, as solenidades – divididas em festas e comemorações – configuravam-se como importante instrumento utilizado para dar visibilidade e fortalecer socialmente a escola” (SILVA, 2006, p. 189). Muito provavelmente devido à presença do governador, havia uma preocupação – por parte da equipe de instalação dos grupos – bastante grande de mostrar a ele e à população (imprensa, pais, autoridades municipais e estaduais, comunidade em geral) a grande obra que estava sendo colocada à disposição da sociedade. Nestas inaugurações, se realizavam festas, apresentações esportivas, de corais e outras atrações que envolviam as crianças. Referente ao Grupo Luiz Delfino, lê-se:

A inauguração foi a 30 de dezembro de 1913, sendo então promovida brilhante festa escolar à qual assistiu a elite da sociedade blumenauense, ali representada pelas autoridades locais, imprensa, diretores de estabelecimentos de ensino particulares e avultado número de exmas. famílias e cavalheiros (RELATÓRIO, 1914, p. 157).

No caso do Grupo Victor Meirelles, a inauguração foi “precedida de brilhantíssima festa escolar, assistida por todas as autoridades locais e pela elite da sociedade itajaiense, festa à qual compareceram trezentas e poucas crianças disciplinadas, uniformizadas, como nos demais grupos, em tais ocasiões” (RELATÓRIO, 1914, p. 156). No Grupo Silveira de Souza, à “festa inaugural compareceu crescido número de autoridades, imprensa, pais de alunos, distintas famílias e cavalheiros da elite florianopolitana” (RELATÓRIO, 1914, p. 155). Em outros relatos sobre as inaugurações, encontramos informações a respeito da presença de autoridades de várias cidades vizinhas nas festividades respectivas, telegramas de saudação às novas escolas, atividades esportivas realizadas por alunos, como por exemplo: marchas, competições de saltos, corridas e premiação dos alunos vencedores (RELATÓRIO, 1914, p. 151, 153). De fato, as inaugurações eram espetáculos para o público presente, com intenção de socializar um sentimento de pertencimento da população com o governo e suas obras. De fato,

segundo o regimento dos Grupos Escolares⁹⁷, as festas escolares serviam como “complemento à educação cívica dos alunos e do povo, tendo como objetivo inculcar na alma das crianças o amor e o respeito a pátria.

Analisando o número de alunos matriculados no primeiro ano após a instalação dos Grupos Escolares recém referidos⁹⁸, enumeramos em ordem decrescente essas instituições de ensino e seus respectivos números de matrículas: o Grupo Lauro Müller de Florianópolis teve 326 matriculados (1912); o Grupo Victor Meirelles de Itajaí teve 318 matriculados (1913); o Grupo Jerônimo Coelho de Laguna teve 295 matriculados (1913); o Grupo Silveira de Souza de Florianópolis teve 260 matriculados (1913); o Grupo Vidal Ramos de Lages teve 253 matriculados (1913); o Grupo Conselheiro Mafra de Joinville teve 240 matriculados (1911); e o Grupo Luiz Delfino de Blumenau teve 182 matriculados (1913). Os dados apresentados indicam que os Grupos Escolares (escolas públicas estaduais) instalados nas áreas de imigração alemã, nas cidades de Joinville e Blumenau, tiveram matrículas menores que outros grupos instalados em outras cidades do estado, fato que pode refletir uma procura menor da sociedade daquela região pela escola pública oferecida pelo governo. Este é um fato importante, e que poderia ser considerado como uma forma de resistência da população ao novo método de ensino que estava sendo imposto nas escolas estaduais. Nos anos que se seguiram, as matrículas do Grupo Conselheiro Mafra e Luiz Delfino aumentaram (mesmo que em pequena proporção), indicando uma possível familiarização da população com os métodos de ensino da escola pública.

Ao compreender os objetivos do estado catarinense na reconstrução do seu aparelho educacional, torna-se evidente que os Grupos Escolares desempenhavam um papel importante nesta estrutura, por três motivos: estavam integrados na composição do modelo de fiscalização, pois neles os inspetores escolares deveriam fazer seus “treinamentos”; estavam integrados na formação dos professores estaduais, pois neles os alunos da Escola Normal deveriam fazer seu “treinamento” profissional⁹⁹; e propiciavam ao estado um relativo enxugamento financeiro no quesito educacional, pois agrupavam muitas salas de aulas dentro do mesmo prédio. Neste sentido, a fim de economizar com professores adjuntos e melhorar a profissionalização dos

⁹⁷ Podem ser encontrados no arquivo do museu IDCH.

⁹⁸ Para esta comparação, tomamos por base apenas o primeiro ano de cada Grupo Escolar, para podermos fazer um comparativo entre todos os grupos, pois cada um deles tem um período de tempo de funcionamento diferente, e não seria adequada uma comparação somatória dos anos de existência dos grupos, nem seria justa uma comparação das matrículas referentes ao ano de 1914, pois a influência de experiências de anos anteriores poderia levar ao aumento ou à diminuição das matrículas.

⁹⁹ Norma estabelecida pelo o artigo 77 do Regimento da Instrução Pública, que obrigava os alunos das escolas normais que moravam a pelo menos 18 km dos Grupos Escolares a comparecer nas aulas, uma vez por mês, para observar os métodos de ensino (RELATÓRIO, 1912, p. 65).

candidatos ao magistério, o governo passou a aceitar “estágios” nos Grupos Escolares. Estudantes da Escola Normal ou dos Ginásios poderiam assistir às aulas e auxiliar os professores regentes das turmas nos grupos. Esta prática foi regulamentada em decreto nº 615,¹⁰⁰ de 1912, e criava algumas regras para esta atividade, como, por exemplo: o aluno que estagiasse nos grupos deveria ter frequência de 180 dias; produzir relatório ao final dos trabalhos desempenhados; e ficar sob a tutela do professor titular e às ordens do diretor. Ao fim deste processo, o aluno estagiário receberia um certificado do diretor da escola, com o número de horas trabalhadas e uma possível indicação com seus predicados profissionais, direcionada ao Diretor da Instrução Pública (RELATÓRIO, 1912, p. 65). Tentava-se, desta forma, identificar aqueles diplomados com vocação para o magistério profissional que poderiam integrar o quadro de professores do estado, da mesma forma, a inspetoria pública ficava inteirada dos alunos com potencial para o trabalho.

Outro fator a ser observado, e que iremos acompanhar nas páginas seguintes, é o grande contraste entre os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas – enquanto nos grupos se construía novos prédios com novos móveis, material didático organizado de perto pelo inspetor geral, Orestes Guimarães, nas Escolas Isoladas prevalecia a precariedade, tanto da estrutura quanto das condições didáticas.

2.6.2 Escolas Isoladas

As Escolas Isoladas eram aquelas que estavam alocadas na ponta da teia educacional do projeto de ensino da gestão Vidal Ramos, elas não eram vistas como órgãos pensantes, mas sim reprodutores do sistema. Enquanto nos centros urbanos passaram a funcionar os Grupos Escolares, “nos municípios de médio e pequeno porte – a grande maioria na época – continuaram funcionando as Escolas Isoladas e as escolas reunidas, de modelo multisseriado e monodonte” (TEIVE, 2009, p. 211). Isto é, nas diversas regiões do território catarinense, funcionavam as Escolas Isoladas, responsáveis pela educação das populações interioranas. Ainda em 1912, quando já haviam sido estabelecidas normas para a instrução pública, para os Grupos Escolares, para a fiscalização do ensino e para obras didáticas, as Escolas Isoladas ainda estavam em fase de adaptação (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

Havia, no emaranhado das regras educacionais da reforma da gestão 1911-1914, uma série de dificuldades em instalar o novo sistema, porém, compreensíveis frente ao tamanho

¹⁰⁰ Em relação a este decreto há incoerência de dados entre a coleção de decretos do governo Vidal Ramos e o relatório de 1912 deste mesmo governo.

da empreitada que o governo Vidal Ramos estava implementando. Entre alguns fatores que atrapalharam o bom desenrolar da instalação da Reforma do Ensino, estava, como já vimos, a demora na composição do quadro de inspetores – responsáveis por fiscalizar e auxiliar as Escolas Isoladas –, a falta de preparo dos profissionais destas escolas e a falta de estoque de material didático. Somando-se aos problemas, havia má distribuição destes materiais para os mais pobres, que não tinham condições de pagar (RELATÓRIO 1912, p. 53). Diante das dificuldades, os professores sofriam com a situação de cobrança exigida pelo governo, e com a falta de estrutura das escolas em que trabalhavam. Mesmo que o professor fosse um excelente profissional, não teria condições de desempenhar um bom trabalho de acordo com as novas regras do sistema.

A distribuição do material didático¹⁰¹, muitas vezes, poderia ser demorada, por fazer parte de um processo longo. Ele era remetido da secretaria da instrução pública para as sedes dos municípios e, sob o cuidado dos chefes escolares, era distribuído nas escolas das diferentes localidades do território catarinense. Para aquelas escolas localizadas perto das sedes escolares regionais, a distribuição poderia ser imediata, porém esta situação não se repetia com as escolas dos povoados mais distantes. Além da distância, alguns chefes escolares foram acusados de se fazer inativos e indiferentes ao trabalho de distribuição e, para piorar a situação, alguns professores dos povoados foram acusados não fazer questão de receber o novo material adotado, cujo uso aumentaria seu trabalho, tirando-os dos cômodos processos a que haviam se habituado com o tempo (RELATÓRIO, 1912, p. 53).

Desta forma, os “chefes escolares preguiçosos” e os “professores ruins” foram descritos como integrantes das Escolas Isoladas, aonde o material didático demorava para chegar. Por outro lado, estas escolas eram muito importantes para a solidificação dos ideais governamentais nos povoados catarinenses, mas não recebiam as mesmas atenções das escolas urbanas (Grupos Escolares, Escola Normal), e ainda funcionavam em prédios inadequados, utilizando mobiliários ultrapassados, antiquados e velhos. Segundo o governo, os móveis seriam trocados com o tempo, o que já estava acontecendo, prometendo haver construção de novas escolas ou aluguel de novos prédios. No entanto, a mudança foi iniciada pela Capital e arredores (RELATÓRIO, 1912, p. 54), e neste sentido as escolas do interior seriam as últimas a receber melhorias. No capítulo seguinte, veremos a defesa do melhoramento das escolas do interior, já na década de 1930, quando a situação de precariedade escolar ainda assolava a população rural.

¹⁰¹ Falaremos sobre as características do material didático mais adiante.

Na medida em que se seguiu a trajetória do programa de ensino de Vidal Ramos, tomou-se como encaminhamento providenciar melhoramento escolar para muitas regiões do estado, a partir de uma sequência de etapas que se iniciava pela Capital, passava posteriormente pelas principais cidades, logo para as vilas e, por último, para os povoados. Eram as Escolas Isoladas responsáveis por suprir a educação dos povos mais distantes dos centros, pois no interior não havia Grupos Escolares, nem Escolas Complementares, e, muito menos, Escola Normal. E isso, segundo o governo, por “absoluta impossibilidade” (RELATÓRIO, 1914, p. 164). Nesta lógica, pode-se notar que o governo visava, primeiramente, às melhorias do sistema educacional das áreas urbanas, que lhe dariam maior visibilidade em um cenário político, midiático, interestadual.

A oferta de educação a um espaço geográfico maior, não significava uma educação de qualidade. Tomamos como exemplo a seguinte situação: de outubro de 1910 a maio de 1914, foram nomeados 80 professores para as Escolas Isoladas das cidades, vilas e povoados de Santa Catarina. As nomeações para estas escolas eram principalmente de normalistas que haviam praticado (estagiado) nos Grupos Escolares, e professores que não se sujeitaram a fazerem os exames de seleção nos programas escolares de maior exigência (Grupos Escolares, Escola Normal ou Escolas Complementares) (RELATÓRIO, 1914, p. 164). Evidente que as medidas tomadas geraram implicações negativas para as Escolas Isoladas, especificamente na questão da qualidade do ensino. Os professores nomeados para estas escolas estavam em início de carreira, ou eram aqueles que não estavam dispostos a se qualificarem e ingressar por meio de concurso em escolas dos centros urbanos, sendo assim, foram destinados às Escolas Isoladas dos povoados. Parece que o governo, ao mesmo tempo em que padronizou os métodos de ensino e a fiscalização, afastou para as periferias do estado aqueles professores que não se adequavam ao ensino de melhor qualidade que desejou implantar. O afastamento desses professores para os povoados não significou a liberdade pedagógica em suas atuações, pelo contrário, deveriam seguir as normas da instrução pública, assim como todos os demais. Parece que os 80 professores nomeados para as Escolas Isoladas foram escolhidos, propositalmente, por incapacidade, por resistência ao sistema e por inexperiência. Podemos ainda lembrar dos professores que se formavam no interior e lá se mantinham trabalhando nas Escolas Isoladas, por falta de oportunidade em almejar um cargo melhor, ou trabalhar em uma escola melhor. Estes professores não eram efetivos, e poderiam mudar de escola ano após ano, dificultando ainda mais seu trabalho, devido ao deslocamento que deveriam fazer, em um período em que não haviam estradas regulares e a facilidade de transporte que temos.

Em contraponto, além destas 80 nomeações para as Escolas Isoladas, o governo nomeou outros 66 professores para exercerem cargos de direção, de professores dos Grupos Escolares e das Escolas Complementares. Destes 66, apenas 20 eram professores em Escolas Isoladas, e foram promovidos a trabalhar nos Grupos Escolares das cidades em que já lecionavam, outros, como pudemos observar nas páginas anteriores, foram contratados fora do estado catarinense, principalmente em São Paulo. De todo modo, devemos ressaltar o aumento do número de professores durante o desenrolar do governo Vidal Ramos: em 1910, havia 33 professores normalistas, e já em 1914, o número aumentou para 92 professores normalistas, e que já atuavam em Grupos Escolares (RELATÓRIO, 1914, p. 164).

A precariedade das Escolas Isoladas também se estendia à estrutura física. Ainda no ano de 1912, havia prédios escolares inadequados para a educação que se queria promover, fato relatado pelo secretário geral como um embaraço para o estado. Apelava ele para outras instâncias de poder público, solicitando verba para reformar ou construir novos prédios para as Escolas Isoladas:

Não só para a construção de casas, modestas, mas amplas, higiênicas e confortáveis, pelo menos nas vilas onde não podem ser instalados Grupos Escolares, como para a aquisição de mobiliário e material didático de uso coletivo, seria conveniente que o Congresso votasse verba suficiente, sob pena de ficarem muito restritos os salutareos efeitos da reforma (RELATÓRIO, 1912, p. 54).

Se o secretário geral do estado propunha a votação de maior verba para a educação, a fim de, assim, instalar devidamente a Reforma do Ensino, isso pode significar que o orçamento governamental possuía condições de agregar maior valor ao setor do ensino público estadual, caso contrário, o próprio secretário saberia que as contas públicas não arcariam com maiores despesas. Obviamente, o secretário geral do estado estaria a par dos valores orçamentários de Santa Catarina, devido ao fato de que todos os órgãos administrativos remetiam relatórios a ele, que, por sua vez, ao final de cada ano, remetia um relatório final e geral ao governador. Assim, pensamos que a maior parte das verbas estaduais estava destinada a outros serviços públicos e privados que não a educação.

Durante a Reforma do Ensino de 1911, enquanto não eram elevados os recursos para educação, houve uma intensa reorganização dos tipos de escolas, na tentativa de atender ao público das localidades do estado. Conforme as necessidades de cada localidade, algumas escolas masculinas foram transformadas em mistas, enquanto outras mistas passaram a atender somente ao público masculino (RELATÓRIO, 1912, p. 55). Parece que neste período a criação de escolas mistas era uma alternativa do governo para atender crianças de ambos os sexos, de

determinadas localidades, sem precisar alugar ou construir prédios separados. Este modelo de escola mista vai ser o principal modelo de escola durante a reforma de 1930, quando, praticamente, se extinguíram as escolas separadas por sexo.

Outro tipo de remanejamento que buscava mascarar o problema da precariedade das Escolas Isoladas e a falta de estrutura suficiente para alocar todas as turmas de crianças de determinadas regiões, se constituiu na formação de escolas provisórias. Estas, por não possuírem prédios fixos, hora estavam em uma localidade, hora em outra, dependendo do número de crianças em idade escolar das regiões, do aluguel dos prédios, das reformas, da boa vontade dos proprietários e dos contratos.¹⁰² A estrutura pública das Escolas Isoladas não era boa, e o estado dispôs ações de acordo com seus interesses no momento. Os diversos manejos possibilitaram situações inusitadas, como, por exemplo, a existência de duas Escolas Isoladas diferentes (uma masculina e uma feminina) funcionando em duas salas de aula de um dos prédios em que funcionava o Liceu de Artes e Ofícios,¹⁰³ acontecimento gerado pela falta de local para alocá-las adequadamente. Estas escolas também ficaram com os móveis da Escola Normal, que recebeu mobiliário novo (RELATÓRIO, 1912, p. 56). Ou seja, estava se fazendo um (re)aproveitamento da precária estrutura (mobiliários e prédios) de que o estado dispunha.

Por outro lado, em 1914, quando, analisando os dados escolares referentes aos anos de 1904 e 1913, Guimarães explicitou que a educação catarinense havia obtido um grande avanço, e, para ele, isso se deu, em muito, pela instalação da reforma, iniciada em 1911. Todavia, sabia Guimarães que ainda era necessário dar continuidade ao projeto, para um avanço muito superior ao que já havia sido feito: “a instrução publica progrediu muitíssimo nos últimos três anos, mas que está longe daquilo que deve ser, pois, os frutos da reforma iniciada em 1911 só poderão ser evidentes após mais alguns anos de ininterrupta execução” (RELATÓRIO, 1914, p. 163). É certo que houveram avanços no meio educacional, porém se os resultados ainda não podiam ser vistos a curto prazo, assim visualizamos que Orestes poderia estar exagerando em sua argumentação.

Em seu estudo comparativo do ano de 1904 e 1913, fez os seguintes apontamentos: disse que em 1904 o número de escolas públicas providas pelo estado era de 143, e em 1913 esse número cresceu para 184 (o total do número de escolas era de 219, entretanto 35 delas estavam vagas) (RELATÓRIO, 1914, p. 163). Não há certamente um grande aumento da

¹⁰² Cabe ainda lembrar que o estado (re)alugava prédios onde já havia funcionado suas escolas, alugueis que dependiam de algumas condições, como reformas, que, às vezes, eram pagas pelo estado e outras pelos proprietários.

¹⁰³ Poucas informações são encontradas sobre o Liceu nos relatórios de governo.

quantidade de escolas, mas, como pudemos notar, até este momento das discussões, o estado passou a construir prédios escolares com instalações que possuíam várias salas de aula oferecendo mais vagas para matrículas, assim diminuindo os gastos com a montagem de escolas diferentes. Estes fatores serão evidenciados quando compararmos o número de matrícula dos períodos, visto que em 1904 havia 4.478 alunos matriculados nas escolas públicas, e em 1913 havia 13.824 matrículas (RELATÓRIO, 1914, p. 163). Aquilo que se nota é o crescimento acentuado do número de matrículas que foram geradas pelo aumento de turmas nas escolas criadas durante à reforma da gestão Vidal Ramos. Não podemos esquecer que os Grupos Escolares contribuíram para o aumento desses números, grupos que ofereciam mais vagas que as Escolas Isoladas e melhor qualidade em estrutura e ensino. As matrículas também cresceram por consequência do aumento populacional, e a preocupação dos indivíduos com a educação, além da obrigatoriedade do ensino primário nas regiões em que as escolas se faziam presentes.

Em outra análise comparativa dos anos de 1904 e 1913, chega-se à conclusão de que, em quase 10 anos percorridos, o investimento do estado por aluno não ultrapassou a 501 reis, ou seja, em 1904 o estado gastava 30\$778 por aluno e em 1913 o estado passou a gastar 31\$279 (RELATÓRIO, 1914, p. 163). Segundo Guimarães, esse era um dos pontos positivos da reforma, pois se investiu na estrutura, na qualidade e nos métodos de ensino, para o melhoramento da educação, e pouco se alterou nas verbas orçamentárias para o aparelho escolar. É claro, a ideia de Guimarães é demonstrar que a verba gasta em 1904 era muito maior em relação ao custo benefício, pois se gastava uma boa quantia e se ensinava a poucos alunos, já em 1913 se gastava menos por aluno, e ao mesmo tempo se ofereciam mais vagas escolares, e uma qualidade de ensino melhor. Isso significava, para ele, que na sua gestão à frente da Inspeção Geral do Ensino, o dinheiro estava sendo bem investido, e não desperdiçado, como em 1904. Baseado neste pensamento, diz Guimarães:

ainda poderia ser objetado que na importância das despesas com a instrução pública em 1913 (432:410\$842) não foram incluídas as despesas com as construções dos Grupos Escolares; mas para essa objeção, a resposta ficou dada quando aludi que o Estado terá pago as despesas com as ditas construções, no fim de 25 anos, fazendo sensível economia e incorporando ao acervo público 6 magníficos e valiosos prédios (RELATÓRIO, 1914, p. 164).

A economia proporcionada com a reforma – seja pelo aproveitamento de espaço escolar, pelo aproveitamento de professores, pelo oferecimento de mais vagas para matrículas, pelo uso de novos métodos e aproveitamento de material didático, pela padronização do sistema de ensino, etc. – pagaria os prédios escolares construídos, na medida em que o tempo fosse passando, e o estado fosse mantendo o mesmo padrão de gastos instituídos posteriormente a

reforma. Sem dúvida, o estado queria educar mais crianças com menos dinheiro, proporcionando ao governo utilizar a fatia maior do orçamento em outros setores. Assim, apesar de nestes anos de 1911-1914 serem investidos centenas de reis na educação, ainda se mantinha um controle sobre estas despesas, levando-nos a afirmar que, se os investimentos fossem maiores, novas escolas poderiam ser construídas, ou melhoradas as precárias Escolas Isoladas.

2.6.3 Escolas complementares

As Escolas Complementares foram criadas através do decreto nº 604, de 1911, e, assim como os outros modelos de escolas já apresentados, tinham um papel bem definido na estrutura educacional da reforma de Vidal Ramos. As complementares tinham objetivos específicos e importantes para o governo, assim como fornecer a seus estudantes o complemento dos estudos obtidos nos Grupos Escolares e nas Escolas Isoladas, e levar às diferentes localidades do estado a possibilidade da formação de professores, principalmente para aqueles que não tinham condições de frequentar por longos anos a Escola Normal, localizada na Capital (RELATÓRIO, 1912, p. 67). Já no relatório de 1914, as Escolas Complementares catarinenses não eram consideradas estabelecimentos de ensino profissional, seu escopo era complementar o ensino dos alunos saídos dos Grupos Escolares e instigar novos candidatos ao magistério (RELATÓRIO, 1914 p. 165, 166).

Considerando que uma transição sensível existe entre a instrução ministrada nos Grupos Escolares, e a que constitui, desde o primeiro ano, o curso da Escola Normal, que convém ser facilitado aos candidatos ao magistério público, que nem todos podem permanecer na Capital, pelo tempo naquele curso exigido, ou porque difíceis são as comunicações com os pontos centrais do Estado, onde residem, ou porque circunstâncias outras de natureza econômica ou de regime doméstico embaracem aquela permanência, e que, do conjunto dessas circunstancias resulta ficarem inaproveitadas decididas vocações para aquele nobre sacerdócio; Considerando que é de toda a conveniência o ensino intermédio, que facilite aos alunos que completarem o tirocínio escolar, a matrícula na Escola Normal, em condições de abreviar o tempo do curso, sem prejuízo do preparo profissional, exigido (o governo) resolve criar no Estado [...] Escolas Complementares (RELATÓRIO, 1912, p. 67; DECRETO, 1911, p. 94, 95).

A ideia da Escola Complementar era proporcionar a um maior número de pessoas o acesso ao ensino profissional, alimentando e preparando as mentes destes alunos ao ingresso no magistério. Neste sentido, para obter uma profissão regulamentada, os concluintes das Escolas Complementares precisavam ingressar nos últimos anos da Escola Normal para obter diplomação profissional. O atrativo da Escola Complementar, e que a tornou um instrumento importante para o governo, foi a normativa que estabelecia que os alunos do interior podiam

estudar a metade do curso do magistério em suas regiões e a outra metade na Capital do estado, quando deveriam ingressar na Escola Normal, ou seja, a formação na Escola Complementar dava acesso à Escola Normal, sem exames de admissão, daria também acesso à profissão de normalista, e gerava para os interioranos uma relativa economia de despesas, pois eles teriam maiores gastos se cursassem os quatro anos da Escola Normal de Florianópolis.

Nas palavras de Guimarães: “As Escolas Complementares a serem criadas ad referendum do Congresso, representam um passo necessário para o estabelecimento de um sistema completo de ensino, que, pela sua latitude, se torne aparelho eficaz a atual organização” (RELATÓRIO, 1914, p. 166). Para ele, este modelo de escola tinha duas funções básicas: desenvolver, gradativamente, o ensino ministrado nos Grupos Escolares, para elevar o nível da “educação popular”; e estabelecer, pelas “regalias” que oferecia aos diplomados, a necessária corrente de candidatos ao magistério primário.

É evidente que as Escolas Complementares eram um meio de o estado angariar maior número de indivíduos interessados no magistério, e, conseqüentemente, formar professores para compor o seu quadro deficitário de profissionais qualificados, para atuarem de acordo com o modelo de educação que estava se implantando. O estado estava preocupado com aqueles alunos que aos 13 anos saíam dos Grupos Escolares, ainda com interesse de continuarem seus estudos, e que, na visão governamental, eram possíveis candidatos ao magistério, e, por isso, precisavam de um direcionamento profissional. Portanto, foi com a criação das Escolas Complementares que se colocou em prática essa orientação, proporcionando a continuidade dos estudos para os interessados, e, ao mesmo tempo, angariando candidatos ao magistério no futuro próximo.

Segundo Orestes Guimarães,

as Escolas Complementares, com a disciplina interna semelhante à dos Grupos Escolares, têm por fim desenvolver gradativamente o ensino dado naqueles estabelecimentos. É um complemento indispensável para o levantamento da instrução popular, e sua difusão e localização pelos diversos centros do interior do Estado é uma obra meritória. Geralmente, aos doze ou treze anos, as crianças terminam o curso dos Grupos, donde saem sem que possam desenvolver ou mesmo firmar os conhecimentos recebidos. Então é ocasião de se matricularem nas Escolas Complementares, cujo curso, de três anos, se compõe das matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal. Demais, o complementarista ficando com o direito de matrícula no 3º ano da Escola Normal, ipso facto, fica estabelecida uma corrente de moços e moças que de todos os pontos do Estado afluirão à Escola Normal. Será uma nova era para o ensino público a instalação de tais escolas (RELATÓRIO, 1912, p. 69).

Além destes motivos, as Escolas Complementares tinham como objetivo preencher as lacunas do ensino a que as escolas particulares não atendiam, principalmente nas cidades do

interior (RELATÓRIO, 1914, p. 166). Certamente, as escolas particulares não tinham público suficiente em todas as regiões do interior de Santa Catarina, e, por isso, não sustentavam uma estrutura nestas regiões, porém é sabido que em algumas áreas de imigração interioranas havia escolas particulares.

O fato de a Escola Complementar dar ao seu aluno o direito de matrícula no terceiro ano da Escola Normal era visto pelo governo como um atrativo para as populações do interior. Acreditava que com esse sistema se formariam melhores professores, mas também se facilitaria a vida daqueles que se locomoviam do interior para Capital em busca de um diploma, mesmo porque no sistema anterior à reforma da gestão Vidal Ramos os alunos do interior teriam de passar por exames da Escola Normal, chamados por Guimarães de “licença perniciosa”, com pouco preparo para aprovações.

Apesar de ter a função de absorver os alunos do interior do estado, as Escolas Complementares não funcionavam em muitas cidades catarinenses, elas só poderiam ser criadas onde houvesse Grupos Escolares, e só poderiam ser instaladas posteriormente à construção e instalação destes grupos (RELATÓRIO, 1912, p. 67, 68). O funcionamento das Escolas Complementares acontecia nos prédios dos Grupos Escolares, e com horários (períodos) diferentes, cujo material didático e estrutura eram compartilhados entre as duas instituições, ocasionando uma boa economia para o estado. Em 1914, funcionavam apenas 3 Escolas Complementares, localizadas em Laguna, Joinville e Lages, cujas matrículas alcançavam 103 alunos. Cada Escola Complementar tinha quatro professores, que lecionavam mais de uma matéria, duas horas por dia. O diretor¹⁰⁴, dois professores, porteiro e servente eram os mesmos do Grupo Escolar onde as complementares funcionavam. O custeio destas escolas era dividido entre estado e municípios, gerando novamente um enxugamento dos gastos para o estado (RELATÓRIO, 1914, p. 165, 166).

Pode-se observar que as Escolas Complementares eram importantes para o governo estadual, pois tinham um baixo custo de manutenção e um papel fundamental na absorção de pessoal interessado na profissionalização. O funcionamento compartilhado da estrutura dos Grupos Escolares, ao que tudo indica, facilitou a propaganda da importância da Escola Complementar, entre os alunos do ensino primário. Desta forma, os alunos dos grupos tornavam-se cientes de que poderiam continuar seus estudos, ao terminar o ensino primário, no mesmo prédio em que já estavam habituados a estudar. Contudo, sabemos que as Escolas

¹⁰⁴ Esta escola era composta por quatro professores, sendo que um deles era diretor. Deveriam fazer concurso público, ou serem inicialmente indicados, porém em dois anos deveriam fazer o concurso para provimento de cargo efetivo (RELATÓRIO, 1912, p. 68).

Complementares funcionavam em centros urbanos em poucas regiões de Santa Catarina, dificultando a presença de alunos de vilarejos mais distantes. As Escolas Complementares, por funcionarem nos mesmos prédios dos grupos, por aproveitarem os materiais didáticos e funcionários, por terem o mesmo diretor e professores e por receberem parte da subvenção dos municípios, geravam ao governo estadual um custo-benefício relevante, e ampliavam a rede educacional estadual de forma inteligente.

Outro fator inteligentemente imposto pelo estado foi à equiparação das escolas particulares às Escolas Complementares. Para isso, as escolas particulares precisavam ter mais de cinco anos de existência, ter pelo menos 100 alunos, se sujeitar à fiscalização do governo, seguir a grade das complementares estaduais, ensinar em língua vernácula todas as disciplinas e lecionar gratuitamente para pelo menos 10 alunos (RELATÓRIO, 1912, p. 67, 68). Estas medidas impostas através das normas do Regulamento da Instrução Pública geravam ao estado, em tese, bons frutos, pois padronizavam as escolas particulares aos seus moldes de ensino. Obviamente, nem todas as escolas particulares optaram por se equiparar às Escolas Complementares, e mantiveram sua estrutura educacional, pelo menos por longos anos, até a reforma de ensino da gestão de Nereu Ramos. Entretanto, para as escolas religiosas, a equiparação às complementares poderia ser uma forma de propagação de sua fé, através da formação de professores e professoras com princípios religiosos inculcados em suas ações.

As Escolas Complementares tinham três anos de duração, e a grade escolar dessa instituição era composta pelas mesmas disciplinas dos dois primeiros anos da Escola Normal. O currículo escolar desta escola compunha um sistema complexo e subsequente, pois um aluno formado na Escola Complementar poderia ingressar no terceiro ano da Escola Normal, devido ao fato de que já havia cursado as disciplinas dos dois primeiros anos da Escola Normal. Isto é, a grade das Escolas Complementares foi pensada de acordo com as possibilidades de um aluno continuar seus estudos na Escola Normal. Estava composta da seguinte forma: no 1º ano, os alunos teriam contato com as disciplinas de Português, Francês, Alemão, Aritmética, Geografia, Ginástica, Desenho, Música e Trabalhos Manuais; no 2º ano, os alunos aprenderiam as disciplinas de Português, Francês, Alemão, Aritmética, Álgebra, Geografia, Ginástica, Desenho, Música e Trabalhos Manuais; já no 3º ano, os alunos estudariam Português, Alemão, Aritmética, História do Brasil, Princípios da História Natural, Geometria Plana, Desenho, Música e Ginástica (RELATÓRIO, 1912, p. 68). Observa-se que, entre o primeiro e segundo ano do curso da Escola Complementar, havia apenas uma leve alteração da grade, quando se acrescenta no segundo ano a disciplina de Álgebra. Contudo, as diferenças na grade dos dois primeiros anos para o terceiro ano escolar da escola referida muda consideravelmente,

mantendo-se algumas disciplinas, e substituindo outras, como a inclusão da disciplina de História, e a manutenção da disciplina de Alemão. Certamente, havia uma preocupação bastante grande com a integração das colônias alemãs naquela época, portanto, houve a necessidade do prolongamento do aprendizado da língua alemã durante os três anos do curso da Escola Complementar. Seguindo a lógica de que as Escolas Complementares eram o início da formação de futuros professores, o governo instituindo aquela grade escolar, estava preparando seus profissionais para atuarem em áreas de imigração, com intenção de socializar os símbolos nacionais, utilizando-se da língua das comunidades, para uma melhor aceitação do modelo de educação que estava implementando. Entretanto, nota-se que a grade escolar mantém duas línguas estrangeiras (francês e alemão), e ignora outros idiomas, que também poderiam ser importantes na socialização dos ideais nacionais para outras colônias de imigrantes, como por exemplo, os imigrantes italianos. Tudo indica que já nessa época se acreditava que as colônias de imigração italiana eram mais acessíveis e mais fáceis de nacionalizar, assim como acreditaram os pedagogos de 1938 (D'AQUINO, 1942), e talvez por conta disto o italiano não estivesse incluso na grade escolar.

Em se tratando das regras básicas para as matrículas nas Escolas Complementares, os alunos precisavam apenas de um diploma de um Grupo Escolar, ou ter cursado uma Escola Isolada, e ter sido aprovado em exame de arguição oral, elaborado por professores do 1º e 2º ano da Escola Complementar, exame aplicado com a presença do diretor. No entanto, cabe ressaltar que as matrículas das Escolas Complementares eram baixas, quando comparadas às escolas particulares do estado. Somente em Blumenau, havia 110 escolas particulares, com 4.000 alunos matriculados, o dobro das matrículas dos Grupos Escolares, que eram de 2.043. A quantidade de escolas particulares em Blumenau decorre de sua subvenção pelas colônias alemãs que educavam seus filhos na língua de sua pátria-mãe. Escolas étnicas que recebiam a ajuda do governo alemão para funcionar em território brasileiro, cultuando e ensinando as tradições do país de origem daquelas colônias. O número de matrículas das escolas particulares de Blumenau era inferior apenas às matrículas das Escolas Isoladas estaduais, que possuíam 11.721 alunos matriculados (RELATÓRIO, 1914, p. 170). A força da colônia alemã e sua tradição de escolas étnicas era absurdamente grande, e nos faz pensar que todo o esforço do Estado em nacionalizar essa população era pequeno, perto do trabalho que haveria de ser feito, e é muito por conta disto que as escolas étnicas sobreviveram às reformas de 1911 e 1930, sendo extintas somente em 1938, de forma impositiva.

2.7 As línguas francesa e alemã

Em 1914, Orestes Guimarães afirmava que o ensino da língua alemã deveria acontecer durante todo o período da Escola Normal, pois considerava que o professor primário precisava conhecer a língua portuguesa e a língua alemã para exercer, de forma eficaz, seu trabalho, em Santa Catarina. O francês, idioma que também estava presente na grade escolar das Escolas Complementares e da Escola Normal, era entendido de maneira mais simples, e o professor primário deveria ter apenas a base da língua, que o habilitasse a continuar o estudo por si próprio, e capaz de fazer traduções fáceis (RELATÓRIO 1914, p. 125). De modo bastante claro, o alemão era considerado mais importante para o modelo de escola construído pela reforma da gestão 1911-1914. Este idioma seria muito utilizado pelos professores das áreas de imigração, enquanto o francês não teria uso frequente, dentro da escola primária. Em relação às colônias italianas, que também mantinham escolas particulares, não encontramos nenhuma preocupação significativa por parte do governo em adequar seus professores ao idioma italiano, para lecionarem nestas comunidades.

Em contraponto, sobre a maior importância dada ao idioma alemão dentro da grade escolar, o diretor da instrução pública e também diretor da Escola Normal, Horácio Nunes Pires, se pronunciava da seguinte forma: “o ensino do alemão é de três anos e o do francês de um. Não posso compreender essa anomalia: que para uma língua haja o longo tirocínio de três anos e para outra o curtíssimo ou quase nulo período de um” (RELATÓRIO 1914, p. 130). Para este diretor, o currículo deveria ser equilibrado, dando igualdade às duas línguas, que deveriam ser ministradas pelo período de dois anos cada uma. De forma clara, havia uma discordância entre os principais chefes da estrutura de ensino do governo Vidal Ramos. Ambos estavam de acordo com a reforma e as melhorias que ela haveria de dar à educação, contudo discordavam de algumas peculiaridades das normas estabelecidas.

Assim, rebatendo as afirmações de Horácio Pires, Guimarães afirmou que poderia haver uma harmonia entre o tempo de ensino de tais disciplinas, mas não considerava três anos tempo demais para se aprender o alemão e um ano tempo nulo para se aprender algo de francês. Sua visão era a de que a Escola Normal não era de ensino primário nem de ensino superior, ela era de ensino profissional, cujo fim era ministrar conhecimentos didáticos e sociais, dos quais os normalistas iriam se utilizar diretamente no ensino primário (RELATÓRIO 1914, p. 130). Para o governo, a língua alemã, na grade da Escola Normal, era de extrema importância na geração de bons frutos para o ensino básico, pois o bom conhecimento desta língua pelos professores era fundamental, principalmente para aqueles destinados a trabalhar em

determinadas regiões do estado em que a sociedade exigiria o conhecimento de duas línguas, o alemão e o português (RELATÓRIO 1914, p. 131). As crianças que habitavam as regiões de imigração germânica se adaptariam melhor aos símbolos do estado se aprendessem com qualidade e com facilidade de entendimento, ou seja, em alemão.

Por sua vez, o francês não era tão importante quanto o alemão, pois, naquele momento, o foco da Reforma do Ensino era a integração das colônias alemãs à cultura brasileira. Por conta disto, Guimarães dizia que “pelo lado didático [...] o período de três anos para o estudo da língua alemã não é longo, pois que, em geral, ou sem exceção, os professores dessa língua dizem que a sua aprendizagem deve ser feita em quatro anos pelo menos” (RELATÓRIO 1914, p. 130). Esta argumentação fundamentava as normas construídas para a reforma, e desqualificava a crítica de Horácio Pires. Tudo indica que, para Guimarães, o diretor da Escola Normal não tinha outros motivos de se posicionar contra a grade daquele estabelecimento de ensino a não ser interesses pessoais.

No mesmo sentido, Guimarães também não se posicionou a favor da afirmativa de Horácio referente ao aprendizado de francês no período de um ano. Para o Inspetor Geral do Ensino, o estudo do francês que os normalistas faziam era considerado um tempo adequado, suficiente para que fossem autossuficientes para se aprofundar nos estudos daquela língua. Para afirmar seu ponto de vista, Guimarães ainda citou a Escola Normal de Minas Gerais, que também disponibilizava o período de um ano para o aprendizado do francês: “Aliás, não é um fato isolado no país, esse da língua francesa ser leccionada apenas em um ano, pois nas Escolas Normais de Minas o ensino desse idioma é ministrado tal qual o é na Escola Normal Catarinense”. Segundo o presidente de Minas, João Pinheiro, “não se exige esta disciplina no programa de ensino normal, se não com o intuito de ministrar aos alunos os conhecimentos que os habilitem a interpretações dos compêndios e publicações didáticas” (RELATÓRIO 1914, p. 130). Portanto, considerava-se importante o aprendizado do francês nas instituições que formariam os professores do estado, mas não como prioridade curricular. O uso do francês na grade da Escola Normal era um resquício da educação anterior à reforma.

A crítica de Guimarães a Horácio Nunes Pires estendeu-se por alguns parágrafos, no relatório de 1914, argumentando no sentido de que a afirmação do diretor da Escola Normal era infundada, pois se fosse justo igualar o tempo de aprendizado da língua francesa e alemã, disponibilizando dois anos para cada uma, também seria justo igualar o tempo de estudo de todas as outras disciplinas, muito mais vastas em conteúdo, como história natural, geometria, álgebra, história universal, entre outras. Se isso fosse possível, o curso normal deveria ser desdobrado, e precisaria de um novo prédio, novas salas de aula e novos materiais

(RELATÓRIO 1914, p. 131). Parece que os dois tinham opiniões contrárias, e, enquanto um criticava a Reforma do Ensino, o outro a defendia de maneira impositiva e exagerada. Não tivemos acesso aos escritos de Horácio Pires, portanto não podemos analisar os objetivos de seus pronunciamentos. No entanto, é sabido que os dois, aqui citados, vivenciaram alguns atritos que transpareceram em suas vidas profissionais.

O problema que as discussões teóricas travadas pelos diretores do sistema de ensino de Vidal Ramos estavam tentando resolver, era direcionado ao fraco desempenho dos professores que não eram fluentes em alemão, em comparação com aqueles que tinham melhores habilidades em atuar nas áreas de colonização germânica, por serem bilíngues. Utilizando-se de exemplos, observamos que, segundo relatório de 1914, Guimarães afirmou que nas escolas em que os professores não falavam o alemão os resultados e as matrículas eram mínimos. Já nas escolas onde predominavam professores bilíngues, a presença de crianças alemãs era em maior número, como acontecia no colégio de Joinville. Este colégio, posteriormente à reforma, passou a se chamar Conselheiro Mafra, e sua matrícula manteve um número elevado de descendentes de alemães (RELATÓRIO 1914, p. 132). Quando analisamos os números de matrículas, visualizamos que nas escolas localizadas nas áreas de imigração alemã o total de alunos matriculados era menor que nas demais regiões do estado catarinense, porém, no decorrer dos anos, o número de alunos aumentou, representando, de certa forma, uma aceitação da sociedade pelo método de ensino da escola pública que lá estava em funcionamento. Isso pode significar que a estratégia do professor bilíngue foi produtiva para a reforma. Aparentemente, a escola pública que se utilizava do professor bilíngue passou a angariar maior quantidade de alunos nas comunidades de imigração.

As escolas públicas regidas pelos normalistas em Joinville, S. Bento, Blumenau, não atraíram os denominados teuto-brasileiros, exceção feita no Colégio Municipal de Joinville.

Em Joinville as escolas públicas regidas pelas normalistas D. Custodia Duarte Silva e Maria Machado da Luz, jamais foram frequentadas pelos alunos descendentes de alemães; em S. Bento, onde as crianças, em geral, só falam o alemão, a escola regida pela normalista D. Aurora Estellita Lins, ficou quase sem alunos; em Blumenau, o senhor professor normalista Antenor Cidade, em um ano e pouco que lá esteve, não obteve o mínimo resultado.

No entretanto, como disse, o Colégio Municipal de Joinville, que sob minha direção funcionou de começo de 1907 a fins de 1909, depois de ter passado por completa remodelação, sempre teve mais de 2/3 de alunos de origem alemã. Por que? Porque nele, além de outras matérias do programa, simultaneamente, eram ensinadas as línguas portuguesa e alemã, para o que havia professores aptos [...]. Porque naquele grupo [Conselheiro Mafra, instalado no colégio de Joinville], em todas as suas classes, além das matérias do programa, ainda é ensinada a língua alemã, conforme preceitua o art. 110 do respectivo Regimento, para o que também possui pessoal apto no manejo dos dois idiomas (RELATÓRIO 1914, p. 132).

A experiência de manter professores bilíngues nos colégios públicos de áreas de colonização germânica deu a Guimarães subsídios suficientes para demonstrar que a teoria implantada estava de acordo com a necessidade do estado: germinar e colher bons frutos com o ensino do alemão em consonância com o vernáculo. Dizia Guimarães: “Substituam-se os professores aptos, que existem no estabelecimento, por outros que desconheçam o alemão, embora perfeitamente capazes, e o resultado imediatamente será este – o completo decréscimo da matrícula” (RELATÓRIO 1914, p. 132). Diferentemente de Guimarães, pensava Nereu Ramos, durante a reforma iniciada a partir de seu governo, quando se excluiu o idioma alemão da grade escolar e se proibiu o funcionamento de escolas alemãs e da fala em alemão.

O embasamento teórico da Reforma do Ensino catarinense, e seu mentor Orestes Guimarães, estavam calcados no livro *O estrangeiro e a escola pública* de Oscar Thompson, diretor da instrução do ensino do estado de São Paulo. Ambos utilizaram o mesmo método para nacionalizar as colônias de imigração, e ambos importaram uma metodologia utilizada por William Harris, nos EUA, mais precisamente na cidade de Saint Louis, no estado do Missouri, onde a colônia alemã se estabeleceu e criou suas escolas para seus filhos, educando-os como se estivessem na Alemanha. Oscar transcreve o depoimento de William sobre a resolução do “problema” educacional causado pelas escolas étnicas alemãs:

Quando assumi, disse-me ele, a superintendência do ensino em S. Louis, as escolas alemãs estavam estabelecidas por toda a parte, com organização idêntica e até em muitos pontos eram superiores às escolas públicas. A nova geração americana-alemã estava crescendo alemã sem saber falar inglês. Era preciso, pois, intervir sem demora. A maioria da população de S. Louis era, naquele tempo, de alemãs. Já tínhamos visto que a Pensilvânia e Ohio se conservaram alemãs por três ou quatro gerações e que, nesses Estados, as tentativas para obrigar a colônia alemã a aprender o inglês tinham sido infrutíferas. Era, pois, preciso, começar, e comecei pedindo ao Congresso uma lei tornando obrigatório o ensino de inglês em todas as escolas e colégios estrangeiros. Pus, obtida a lei, meus auxiliares em campo, fiscalizando cuidadosamente o seu cumprimento. Todas as escolas, de fato, passaram a ter professores de inglês, mas os alunos continuavam a falar o alemão e só nas aulas de inglês estudavam insuficientemente a nossa língua. O espírito da educação continuava alemão, os alunos não aprendiam a falar o inglês, e o problema não estava resolvido. Naquelas colônias falava-se o alemão... deixei a inspeção de lado e continuei a estudar o assunto. Resolvi fazer nova tentativa: – levantei ao lado de cada escola alemã uma escola americana, bem organizada e que fosse capaz de excedê-la em resultados. A tentativa ainda desta vez não foi satisfatória. Lembrei-me então de mandar ensinar o alemão nas escolas públicas do bairro teutônico, justamente naquelas cuja missão era americanizar os filhos dos teutônicos. O resultado não se fez esperar. Os alemães compreenderam que não tinham necessidade de dispender dinheiro com a educação dos filhos. Havia ali, no bairro, escolas americanas, bem organizadas, onde seus filhos aprendiam a língua do país e também a língua da pátria de seus pais e donde eles saíam com uma educação perfeitamente americana, sem despesa alguma. Poucos dias de vida tiveram, desde esse momento, as escolas alemãs... desapareceram logo (RELATÓRIO 1914, p. 132, 133, 134).

O relato transcrito nas linhas acima esclarece em detalhes uma situação acontecida nos Estados Unidos da América, país que vivenciou um “problema” semelhante ao catarinense e outros estados do Brasil. Se tomarmos a fala de William Harris e a transformarmos seu livro em uma cartilha de ação, pode-se dizer que foi aplicada em Santa Catarina por Guimarães. Entretanto, o mentor da Reforma do Ensino catarinense afirmou, ainda em relatório de 1914, que já estava praticando tais ações, antes mesmo da publicação do livro de Thompson, no colégio de Joinville, desde 1907, quando contratado por Abdon Baptista. De todo modo, em Santa Catarina se instituiu a obrigatoriedade da educação primária e do ensino da língua vernácula, se criaram escolas bem estruturadas em comunidades germânicas (inclusive o primeiro Grupo Escolar foi criado em Joinville) e se instituiu a presença do professor bilíngue para a melhor infiltração dos objetivos governamentais no seio da sociedade germânica. Tentou-se anular a cultura estrangeira de uma forma pacífica, com dificuldades visíveis na questão estrutural, mas com alguns avanços importantes. Contudo, as escolas públicas de qualidade ainda eram minoria, e o número de matrículas das escolas particulares das regiões de colonização ainda era maior, portanto, como poderemos ver mais adiante, as escolas públicas das regiões de colonização, por muitos anos, ficaram em desvantagem, e as escolas particulares, ditas estrangeiras, só foram abolidas na Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos.

As ideias de Orestes Guimarães se devem em grande parte às influências sofridas das teorias e práticas de Oscar Thompson. Intelectual e pedagogo, paulista, Thompson considerava a necessidade de nacionalizar e abasileirar o imigrante adulto e seus filhos como o magno problema de seu tempo, e, para isso, inspirou-se na experiência estadunidense, para buscar soluções às causas da “desnacionalização” paulista. Orestes Guimarães incorporou um discurso e uma prática estrangeiros para resolver um problema similar de diferentes regiões de colonização. Travava-se de uma política pedagógica que previa atrair o imigrante às escolas públicas nacionais mediante a manutenção do ensino do idioma estrangeiro. A aposta era que com essa integração no quadro de disciplina das escolas públicas, aos poucos as escolas estrangeiras perdessem seu terreno, e, assim, progressivamente, seus idiomas ficariam fadados ao uso domiciliar, diminuindo a cada geração, até que o vernáculo se estabelecesse como único idioma.

Apesar das teorias educacionais incorporadas pela reforma da gestão 1911-1914, que buscavam resolver a situação complexa das tradições multiculturais socializadas às comunidades das regiões de colonização, através das instituições escolares, o contexto social não foi totalmente alterado. Veremos a seguir que nos primeiros anos da década de 1930,

quando o estado de Santa Catarina foi governado por Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán, novas medidas educacionais foram empreendidas em um sentido bastante parecido com aqueles objetivos da reforma de Vidal Ramos. Desta forma, compreendemos que há laços que interligam os dois momentos históricos. Por isso, tornou-se relevante apresentar as características da reforma da gestão Vidal Ramos, para permitir uma comparação dos laços de permanência e rupturas legislativas referentes a medidas tomadas pelas reformas da década de 1930. Acompanharemos, nas páginas seguintes, as características da Reforma do Ensino empreendida no estado catarinense a partir da instalação do Governo Provisório de Getúlio Vargas, a partir deste último ano.

3 A REFORMA DO APARELHO DE ENSINO DA GESTÃO DOS INTERVENTORES SUL RIO-GRANDENSES: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Assim como os anos de 1911 a 1914, a década de 1930 foi um período importante para a educação catarinense. Neste capítulo estudaremos como se deu o processo de reformulação do aparelho escolar catarinense, quais objetivos legislativos, como esta legislação fez parte de um movimento educacional e político nacional, e como a oligarquia Ramos reassumiu o poder do estado, podendo desfrutar da estrutura governamental, e produzir cidadãos, através da escola, de acordo com os costumes patrióticos modernos.

O poder dos latifundiários serranos se estabeleceu como uma grande força política estadual e nacional, demonstrando que a sua cultura, calcada na legislação brasileira, determinou ações políticas. Em uma dissertação (MORAES, 2012), pode-se perceber a importância dos governos sul-rio-grandenses no apaziguamento dos ânimos exaltados dos republicanos depostos e dos constitucionalistas de 1932. A ordem instalada se estendeu para o campo educacional, para a construção de novas escolas, para a retomada do patriotismo no ambiente escolar e social, para o usufruto e debate sobre uma nova forma pedagógica de ver a escola e seus integrantes. Iremos comparar o método intuitivo utilizado por Orestes Guimarães e o movimento da Escola Nova, veremos quem foram os intelectuais que defendiam o estado e para ele trabalhavam ativamente, iremos comparar as reformas do ensino em suas proximidades e seus distanciamentos, analisaremos como se deu a padronização do sistema de ensino no governo dos sul-rio-grandenses.

A reforma instalada nos primeiros anos de 1930 foi alicerçada nos defeitos dos governos republicanos, e nas falhas do sistema político liberal. A centralidade, o intervencionismo e o autoritarismo foram postos à mostra, em contraponto ao modo de governar liberal. Nesta reforma, não conseguimos encontrar documentos que descrevessem teoricamente todo o processo de ensino, mas notamos um intenso movimento prático de alguns fatores como: a construção de escolas, alocação de professores, descrição do papel dos inspetores escolares, regimento para as escolas particulares, entre outras. Exaltou-se a coletividade, a nação, a unidade do povo em um padrão e tentou-se negar o multiculturalismo. Veremos algumas ações governamentais na tentativa de acabar com as escolas “estrangeiras”, a remoção de políticos a cargos públicos, a formação de altos funcionários de carreira no meio educacional e a configuração do ensino rural, a perspectiva do sonho da modernidade no campo e a realidade das Escolas Isoladas no interior.

3.1 Cenário nacional

Durante as décadas de 1930 e 1940, houve no Brasil, e em partes do cenário mundial, uma fermentação política e econômica bastante complexa. A era Vargas, pode ser considerada como um período histórico responsável por implementar mudanças a respeito da governabilidade calcada na concepção liberal de Estado. A erupção do varguismo¹⁰⁵ é acompanhada de um movimento de renovação das ideias políticas, econômicas e educacionais. Sob esta nova perspectiva política, o Estado brasileiro não poderia aceitar instituições liberais, devendo aplicar outros meios de governança em busca de uma situação política que tivesse por objetivo retirar a população de uma situação de penumbra e de uma concepção fragmentada.¹⁰⁶ Segundo Flávio Gentil “É criada uma maneira diferente de se relacionar e de representar o povo brasileiro. A forma de pensar a população na Primeira República (1889-1930), ligada à viabilidade de nação, estaria presa ao processo de branqueamento do país” (2015, p. 21). Concordamos com a ideia de que a Era Vargas possibilita outras interpretações de visibilidade do povo, no entanto ainda ligado ao sistema de branqueamento da sociedade, visto que não há a exaltação do povo negro¹⁰⁷ em detrimento da população de origem europeia. Então sabemos que durante o Estado Novo, os problemas políticos, econômicos e sociais se configuravam de outra forma, apesar de que a ideia de branqueamento não tivesse sido abolida de forma brusca. Parece que ainda na década de 1930 o Estado não havia se preocupado em conhecer profundamente sua população, sendo assim, o período do governo Vargas tem o intuito de gerir o povo brasileiro¹⁰⁸, através da renovação do ideário político sob o viés de um projeto político pedagógico patriótico. Não vemos ainda a preocupação de compreender o povo e suas necessidades reais, mas de submetê-lo ao ideal do Estado.

Em 1930, o movimento aliancista (organizado por algumas lideranças políticas

¹⁰⁵ Termo retirado do texto de Bosi (2006), que considera que o varguismo é a renovação de ideias políticas oriundas de uma releitura gaúcha do liberalismo francês positivista (apud GENTIL, 2015, p. 21)

¹⁰⁶ Que vem contra ao discurso de unidade nacional.

¹⁰⁷ O movimento de valorização da etnia negra esteve presente no Brasil anteriormente à instalação de políticas públicas de iniciativa do Estado. A valorização da etnia negra foi conquistada com muitas lutas sociais da própria etnia em busca de reconhecimento do seu papel no desenvolvimento do Brasil e de políticas compensatórias capazes de amenizar as injustiças cometidas pelo Estado brasileiro e o preconceito social. Somente em 1995, foi sancionado um decreto instituindo o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, porém, medidas práticas só foram tomadas a partir de 2001, após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África). Desse momento em diante, são criados programas de cotas, iniciativas estaduais e municipais, e em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) (fonte: <http://www.politize.com.br/movimento-negro> - acesso em 25/07/2017).

¹⁰⁸ Uma boa leitura que perpassa por este assunto é o texto de Ângela de Castro Gomes: A invenção do trabalhismo (2005).

brasileiras e estaduais) se instalou na presidência do país sob a bandeira do Estado-Interventor. Trata-se de uma situação histórica peculiar, quando, para Ângela de Castro Gomes (2005), o Estado passou a se preocupar com as questões sociais, inexistentes nos projetos políticos colocados em voga durante a Primeira República. A comparação entre as políticas públicas da Era Vargas e da Primeira República são visivelmente distantes, por outro lado, podemos analisar estas medidas sociais como parte de uma política assistencialista, com objetivo de apaziguar possíveis movimentos de repúdio ao governo.¹⁰⁹

“O chefe do Estado é visto como uma personalidade clarividente que outorga de antemão as reivindicações sociais, ele impede a desordem de lutas pelas aspirações sociais, criando uma sociedade harmônica”. A figura simbólica do chefe de Estado torna-se parte de um emaranhado de símbolos construídos que representam a nova administração, a pátria e o amor ao que é nacional.¹¹⁰ Em um movimento político pensado numa perspectiva pedagógica, o Estado autoritário consegue inculcar na população, através das festividades, da escola, da imprensa, do cinema e de outros meios, a ideia de boa administração, de progresso econômico, político e social.¹¹¹ E, de certa forma, ações foram tomadas neste sentido, mas a propaganda foi necessária para que se propagasse uma boa imagem de racionalidade do Estado, ou seja “este deveria ensinar os motivos de suas transformações, principalmente, dos direitos sociais, a exemplo das leis trabalhistas” (GENTIL, 2015, p. 24).

Uma das tarefas propagandísticas governamentais era divulgar as ações administrativas positivas. De nada adiantaria construir e aplicar leis, se elas não fossem compreendidas pelo povo. Se buscou, seletivamente, expor as ações do governo, suas intenções e os resultados das leis sancionadas. A escola, neste âmbito, serviu para a propagação dos ideais do governo, assim como outros meios de socialização de notícias que atingiam a sociedade em larga escala. “Era seu dever fazer com que as novas leis e o novo cenário social fossem entendidos”, e “cumpria o Estado fazer progredir o povo” através do trabalho (GOMES, 2005, p. 241). Ao mesmo tempo, pode-se pensar que o Estado buscava o progresso a partir da força de trabalho do povo. De todo modo, entendemos que esta realidade encarou o proletariado brasileiro independentemente de sua cor, sexo, ou preferência religiosa, o Estado passou a reinterpretá-lo, qualificando-o como “dotados de ânimo, interesse e capacidade [...], a glorificação do homem brasileiro, da raça brasileira em sua força e energia” (GOMES, 2005, p.

¹⁰⁹ Uma situação bastante parecida é descrita por Eric Hobsbawm (1979) em seu livro *As Origens da Revolução Industrial*, descrevendo o assistencialismo do governo inglês, para acalmar as massas insatisfeitas com suas vidas precárias durante a revolução industrial.

¹¹⁰ Para melhor compreender as representações simbólicas, ver BERNSTEIN, 2009; e MOTTA, 2009.

¹¹¹ Para melhor entendimento do assunto, ver FLORES, 1997.

241).

Segundo a ideia apresentada por Flavio Gentil (2015), o material humano brasileiro deixava de ser percebido como preguiçoso e não dado ao trabalho. Por outro lado, esta afirmativa não se aplicou em Santa Catarina, pois, em análise do discurso de Carlos Gomes de Oliveira (veremos mais adiante), saberemos que, ainda em meados de 1940, o povo caboclo, brasileiro “por natureza” foi considerado fraco e preguiçoso, incapaz de procurar escolas para sua própria alfabetização, que não era um povo trabalhador e assim vivia na miséria.¹¹² Em um sentido mais amplo, o discurso do caboclo indolente e preguiçoso foi bastante discutido em tempos anteriores em Santa Catarina.¹¹³

Foi na década de 1930 que se impôs ao Brasil e a toda a sua população um novo modelo de governo, que estava baseado em um centralismo político e em preceitos de direitos sociais. As campanhas aliancistas para as eleições de 1930, não condizem, exatamente, com o modelo aliancista de governo pós-revolução de 30.¹¹⁴ A tomada da presidência, por mãos armadas, levou o Governo Provisório a pôr fim na Primeira República e nas políticas fraudulentas eleitorais que se executavam com a política dos governadores. Pode-se dizer que os discursos apontavam para a necessidade de correção de erros do passado, que consistiam na manutenção do poder local o qual impedia o crescimento integral da Nação. Havia a preocupação com a construção de um Estado/Nação forte e consolidado na construção da nacionalidade. Foi a partir do objetivo nacionalista que se decretaram ordens claras de integração patriótica para todos os habitantes brasileiros, não importando suas culturas, suas práticas, seu meio social, sua idade, seu sexo ou sua etnia. Este projeto teve a intenção de unificar e homogeneizar o país, até então definido pela pluralidade de grupos e culturas. Para constituir um país era preciso que os cidadãos se identificassem como nação. Neste sentido, segundo Hobsbawm (2000, p. 272), um estado nacional se caracterizaria por uma porção territorial na qual vive um grupo homogêneo de pessoas, que se identifique por língua e costumes.

As mudanças ocasionadas pela política varguista e as modificações escolares que se implantaram, primeiramente nos grandes centros, se refletiram também no estado de Santa

¹¹² Esse discurso está ligado à ideia de que faltavam escolas no interior do Brasil e à necessidade de construção de escolas para educação das crianças caboclas.

¹¹³ Para melhor compreender estas discussões, ver Marcos J. Moraes (2008): *A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina*, e (2009): *No Teatro do Poder: O governo Nereu Ramos e a nacionalização como instrumento Político em Santa Catarina*; Edgar Garcia Júnior (2002): *Práticas Regionalizadoras e o Mosaico Cultural Catarinense*.

¹¹⁴ Para melhor entendimento do assunto, ver Marcos J. Moraes (2012): *As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo*.

Catarina, que buscou adequar-se ao novo regime e ao velho sentimento patriótico que já havia sido aplicado na reforma da gestão Vidal Ramos. Segundo Flávio Gentil “o ano de 1930 é considerado não apenas como um divisor de águas em uma conjuntura política macro nas experiências brasileiras, mas também como o nascimento de um processo enorme de gestão da população” (2015, p. 22). Este processo é considerado inovador, na medida em que determina um novo modelo de gestão, baseado na intervenção estatal. Por outro lado, no cenário local, especificamente o catarinense, manteve-se um pacto político com uma oligarquia poderosa. Então, na mesma medida em que se inauguraram algumas práticas políticas, também se mantiveram outras que foram herdadas da República, demonstrando que o processo histórico não foi rompido do dia para a noite.

Em geral, a política nacional deste período interfere na governabilidade dos estados (mesmo que estes possuam suas especificidades locais), que se caracterizaram como braços da união para formar um modelo homogêneo de administração. A homogeneidade também almejou padronizar o meio cultural, um desejo estatal intolerante, que por não conseguir ter êxito, buscou mascarar e reprimir a heterogeneidade cultural brasileira.

Os Governos Federal e Estadual tomaram uma série de medidas, compelindo a integração dos imigrantes e seus descendentes aos valores político-culturais da nação brasileira. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 91), não havia, em projetos nacionalistas como o do Estado Novo, espaço para a convivência com grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização. Portanto, deveria haver um ou mais elementos catalisadores do sentimento de pertencer a uma pátria, a brasileira, minimizando ou mesmo anulando sentimentos de desagregação pela ligação emocional, cultural ou de qualquer outra ordem com a nação de origem. Coerente com essa preocupação, o governo Vargas, com apoio dos políticos dirigentes, atuou em duas frentes distintas. De um lado buscou a desagregação dos elementos que mantinham as colônias ligadas ao passado, tentando cortar os laços que pudessem representar a manutenção do sentimento de pertencer à pátria que um dia haviam deixado. De outro lado alimentou entre os colonos o mesmo sentimento que já se disseminava por todo o território nacional, de pertencer a esta Pátria, sua nova grande Pátria Brasileira. A estratégia foi aplicada em relação aos mais fortes elementos de identidade dos colonos, com destaque para o idioma, que era um dos mais importantes fatores de unidade entre eles. Houve várias estratégias para despertar os sentimentos nacionalistas, entre os quais se destaca a repressão em relação ao idioma estrangeiro e simbolismos culturais. Os intelectuais e os políticos dirigentes da sociedade catarinense elaboraram e colocaram em prática, ações que contribuíram de diversas formas para integrar a população à nova ordem (UNGLAUB, 2008, p. 2, 3).

A escola seria o “lugar adequado para concretizar os dispositivos normatizadores e consolidar um projeto de regeneração social” (CAMPOS, 2004, p. 160). “A educação é o primeiro e fundamental capítulo da defesa nacional” (D’AQUINO, 1944, p. 12), o modo de minimizar as práticas culturais não pregadas e prezadas pelo Estado, tentando empurrá-las para o esquecimento, entre o povo, de forma impositiva e inteligível, pois a escola teria o papel de

educar as crianças de acordo com o modelo de pensamento desejado pelo Estado. Este foi um projeto de governo que foi aplicado durante a década de 1930 e 1940, porém estas ações teriam de lutar conta Aproximadamente cinco milhões de imigrantes europeus que ingressaram no Brasil até a década de 40 devido às políticas imigratórias da agricultura.¹¹⁵ Essa diversidade cultural tão grandiosa espalhou seus laços sociais por muitos locais, e manteve-se viva em suas peculiaridades implícitas absorvidas no meio da população, como a culinária, os nomes e sobrenomes de pessoas, as danças folclóricas, os ídolos, a mídia, a escrita, a língua, a ideologia, etc. Pontos específicos que se estenderam pelo meio urbano e rural, e que não foram abolidos com a nacionalização do ensino empreendida por essas reformas.

Torna-se evidente que o Estado Interventor, instalado após 1930, explicitava seus objetivos nacionalistas para a educação, suas ações no ambiente escolar e o investimento a ser feito nas escolas públicas. Culpavam-se os republicanos de muitas falhas, e condenava-se o sistema liberal por abandonar a educação, vista pelos aliancistas como o meio mais eficaz de construir uma sociedade moderna e nacionalista. A partir das páginas a seguir, veremos como se processou o discurso de abandono da educação, como alguns autores entendem este abandono e quais princípios diferem o intervencionismo do liberalismo.

3.2 Estado liberal e o abandono da educação pública

Durante a Primeira República, os princípios da governabilidade eram liberais e elitistas. Esta compreensão do modelo de Estado que se estabelece faz-nos compreender que, de certa forma, havia uma marginalização de políticas públicas educacionais em relação às escolas das áreas de interior (ou pelo menos das mais afastadas dos centros das cidades), em Santa Catarina. Princípios que se modificam com a guinada autoritária no poder do país, a partir dos anos de 1930, momento diferente e peculiar de nossa história. O discurso do abandono escolar e educacional republicano é criado pelo novo modelo de política centralista e Interventora, com o objetivo de culpar o modelo anterior pelo “fracasso” da escola patriótica.

O modelo escolar condenado na década de 1930 era um modelo de escola subvencionado¹¹⁶ pelo Estado brasileiro, por particulares (em muitos casos religiosos) e por

¹¹⁵ A maioria fixou-se no sul do Brasil constituindo-o local de grande concentração de imigrantes e descendentes de imigrantes do país. Em Santa Catarina, os núcleos de origem estrangeira se localizaram em diversas regiões, ocasionando forte influência europeia, com grupos espalhados pelo litoral e pelo interior (UNGLAUB, 2008, p. 2).

¹¹⁶ Definição de escolas subvencionadas: escolas subvencionadas eram escolas que recebiam subsídios pecuniários para se manter. Devido à política de nacionalização, as subvenções estrangeiras foram proibidas, e passaram a ser oferecidas pelos governos Federal, estadual ou municipal. “Com o intuito de nacionalizar as

outros países, que, através de acordos, se posicionavam em relação ao investimento que se faria.¹¹⁷ Obviamente, um investimento baixo, para todas as partes, mas que sustentava, basicamente, algumas escolas localizadas em áreas de colonização. Este modelo acabou multiplicando o número de escolas particulares, que recebiam material escolar e professores melhor qualificados. Um modelo de educação que foi demonizado pelo discurso do ensino nacionalista, visto que era um sistema de educação que utilizava uma grade escolar construída pelos formadores das escolas referidas. Este modelo de escola subvencionado foi tão eficaz para o Estado que não conseguiu ser expurgado nem mesmo pelos autoritários e nacionalistas. Por outro lado, este nacionalismo autoritário restringiu o funcionamento de determinadas escolas particulares, como aquelas financiadas por países estrangeiros (como veremos mais adiante), deixando em funcionamento – quando adequadas às normas públicas – as escolas dos religiosos.¹¹⁸ Subvencionar as escolas particulares não era o principal problema, mas deixá-las funcionando sob princípios estrangeiros era um mal a ser combatido. Deste modo, na visão do governo centralizador e intervencionista, o erro republicano foi abrir espaço para a subvenção estrangeira ao ensino nacional, ou permitir que os países do estrangeiro determinassem aquilo que se aprenderia na escola das colônias brasileiras e catarinenses.¹¹⁹ Por outro lado, para os republicanos, esta atitude não constituía um erro, visto que a ação do Estado era consciente, e que outros setores administrativos consumiam os recursos estaduais, mesmo que este consumo fosse direcionado propositalmente àquele fim.

As escolas subvencionadas eram, costumeiramente, as do tipo paroquial ou comunitária, que anteriormente recebiam auxílio financeiro de instituições estrangeiras. Klug registra que instituições alemãs do Vale do Itajaí, criadas no final do século XIX e início do século XX, financiavam escolas no exterior, com o objetivo de preservar a germanidade, buscando manter características linguístico-culturais (KLUG, 1997, p. 113-114). O governo, a fim de impedir o avanço desse tipo de estabelecimento de ensino e o controlar, começou a impedir que recebesse subvenções de governos estrangeiros, repassando-lhe subvenções do governo estadual, federal ou municipal. Em Santa Catarina, no ano de 1937, existiam 661 escolas particulares subvencionadas, com 27.490 alunos matriculados e frequência de 21.578 (SANTA

populações escolares das zonas em que mais densa se fez a estabilização de estrangeiros, alemães, italianos, polacos, etc. e na impossibilidade de o Governo Estadual ampliar, com as atuais dotações orçamentárias, o número de Escolas Isoladas, rurais e urbanas”, a União passou a subsidiar o ensino em 190 escolas nas zonas de colonização estrangeiras de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1927, p. 9).

¹¹⁷ No governo de Felipe Schmidt, foi efetuado um acordo entre o município de Urussanga e o Real Consulado da Itália, em Florianópolis, devidamente sacramentado pela portaria nº 24, de 31/05/1917. Tal acordo criava a Escola Preparatória de Urussanga, “destinada a preparar para melhor desempenho de suas funções os professores particulares” do referido município, que recebiam subvenção não só dos cofres daquele município como também do governo italiano (PEREIRA, 2004, p. 76).

¹¹⁸ As escolas, em geral, eram mantidas por instituições religiosas que construíam seus educandários, visando a uma camada da sociedade capaz de remunerar convincentemente o ensino oferecido (MONTEIRO, 1984, p. 26).

¹¹⁹ Foi a partir de 1901 que começou a chegar em Santa Catarina material escolar, livros e subsídios em dinheiro para a construção de escolas e pagamentos de professores (PEREIRA, 2004, p. 75).

CATARINA, 1938, p. 25). As escolas subvencionadas em Chapecó eram, provavelmente, financiadas pela União ou pelo próprio município, conforme determinava o artigo nº 33 do Regulamento do Ensino Municipal de 1939: “Nas localidades onde a Prefeitura não puder criar escolas públicas, facilitará a instalação de escola subvencionadas concedendo-lhes uma subvenção mensal até 60\$000 reis (CHAPECÓ, 1939).¹²⁰

Esse sistema de oferta de educação subvencionada por cofres do estado, de municípios ou de outros países, não significa que realmente era algo ruim, mas que assim foi tratado, após 1930, para que pudesse ser modificado. A subvenção era uma alternativa daquilo que se pretendia para a educação na República, ou seja, se as verbas estaduais eram direcionadas para outros setores, achou-se uma alternativa para o meio educacional. Não podemos dizer que nesse momento o Estado tenha abandonado o setor da educação apenas por permitir a subvenção de outros cofres, mas podemos afirmar que o sistema de ensino aplicado era insuficiente, incapaz de atender de forma eficaz ao público escolar. Isso significa que se o estado não destinava verbas suficientes para criar escolas para toda a população, a educação popular estava marginalizada dos interesses liberais. As escolas existentes eram pequenas, de tipo multisseriado, e, em muitos casos, funcionavam na casa de alguma pessoa da comunidade, realidade que, por muitos anos, essa existiu em Santa Catarina. O discurso do abandono pode ser ressignificado, se olharmos para as preocupações com as classes menos abastadas, quase que inteiramente excluídas da educação escolar.

A falta de um debate público ou bibliográfico, na época, sobre a presença de um Estado liberal e um Estado intervencionista no meio educacional, proporcionou a existência e a proliferação do discurso do abandono. Para o Estado Interventor, o sistema liberal foi determinante para o fracasso da política, da economia e da educação catarinense, por outro lado, o Estado liberal, de acordo com seus princípios, estava atuando de forma correta no ambiente social, educacional e econômico. A ideia é pensar a educação dentro da sociedade em que ela está inserida, e que durante alguns períodos (os estudados neste trabalho) ela emerge de um plano de fundo para a superfície dos acontecimentos sociais. Começando pelos anos de governo Vidal Ramos, perpassando pelos Interventores dos anos de 1930 e Nereu Ramos, durante o Estado Novo.

Essa perspectiva de abandono/isolamento significava perder a dimensão que a discussão da educação tinha na sociedade e a possibilidade de custeá-la. [...]. Sem

¹²⁰ Informações retiradas do trabalho de Tatiane Modesti (2011), que tem por objetivo central investigar a escola pública primária em Chapecó, no oeste catarinense, em sua relação com o rural e o urbano, entre anos 1930 e 1945. A autora não pretendeu relacionar o modelo de escolas subvencionadas com a intenção do Estado Liberal em diminuir seus gastos com o fornecimento de educação, além de não elencar as críticas do governo intervencionista àquela prática republicana (o que estamos fazendo nesta parte do texto).

dúvida, a partir de 1935 os gastos públicos com a educação aumentaram. Porém, é preciso refletir se isso se deve apenas a uma gerência melhor do Estado que, antes, se mostrara ausente ou uma nova forma de compreender o ensino. As medidas adotadas na educação não estavam abandonadas, como normalmente se afirma, mas eram uma forma própria de um determinado Estado e uma determinada sociedade de se relacionarem com a educação, diferente por completo do que foi proposto em 1930 pelo movimento escolanovista, baseado em um entendimento “republicano” de ensino (GENTIL, 2015, p. 114).

O autor parece defender o Estado Liberal, acreditando que as verbas estaduais eram pequenas, havendo poucas possibilidades de investir na educação para todas as crianças em idade escolar. Como citamos anteriormente, a arrecadação pública durante o Estado Liberal esteve direcionada a outros setores, como, por exemplo, a construção de estradas (como a ponte Hercílio Luz), deixando a educação em segundo plano. Afirma-se ainda que não havia o abandono da educação e que se tem de entender o modo de administrar o estado naquele período. Pois bem, a subvenção estrangeira (para as escolas étnicas) permitida pelo estado catarinense faz parte de um plano de gasto mínimo que o Estado Liberal assumiu, para o funcionamento de algumas escolas, além disso, a subvenção às escolas religiosas e às escolas públicas, nos centros urbanos, está intimamente ligada à educação das elites. Assim cabe ressaltar que as classes menos favorecidas pelo sistema estavam abandonadas, sem educação escolar.

De acordo com Luciana Rossato (2014, p. 117),

os imigrantes não foram necessariamente abandonados pelo Estado no que se refere à educação, uma vez que em Blumenau existiam mais escolas públicas do que na capital. No entanto, apesar de ser maior que a capital do Estado, o número de escolas não foi suficiente para atender à demanda de vagas nesse município, haja vista a quantidade enorme de escolas particulares. Outro fator a ser salientado para entender essa grande quantidade de escolas particulares é o interesse que os pais, descendentes de imigrantes, tinham em educar seus filhos na sua cultura de origem, uma vez que muitos desses imigrantes não só falavam outra língua como também professavam outra religião (ROSSATO, 2014, p. 117).

A ideia em questão é determinar que, ao dialogar sobre a realidade republicana e o modelo liberal de Estado, pode-se inferir que não há abandono da educação catarinense por incompetência, mas uma opção por investir poucos recursos públicos neste setor, mantendo uma relação estreita com o capital particular e estrangeiro no financiamento e fornecimento de educação escolar – a realidade de Blumenau é um exemplo desta situação. De acordo com o levantamento escolar, citado pela autora, o número de escolas públicas em Blumenau era maior que na Capital, demonstrando que havia, nas áreas de colonização, a presença do Estado no setor educacional, mesmo que ainda em número insuficiente. Por outro lado, a citação descrita nos remete a uma dualidade, onde, de um lado, se estabelece a mínima intervenção estatal (um

princípio liberal), quando se destinam verbas para algumas escolas da cidade de Blumenau, e, de outro, a insuficiência na oferta de educação a toda a população (certamente para as classes mais baixas).

Outro aspecto importante que demonstra a subvenção estatal em Blumenau é a opção da comunidade escolar em procurar as escolas particulares e étnicas, que melhor se adequavam à cultura que pregavam. Para o Estado republicano (exceto para o governo de Vidal Ramos), a cultura germânica exaltada nas colônias não era um grande problema, visto que muitos dos governantes catarinenses tinham origem nas regiões de colonização. No período republicano, principalmente durante a primeira guerra mundial, as políticas educacionais patriotas e nacionalistas foram empregadas na escola catarinense mais por conta de ordens federais do que por preocupações de governos estaduais. Aliás, foram poucos os governos republicanos nos quais havia concordância generalizada sobre um projeto cultural homogêneo. Desta forma, temos a compreensão de que o discurso do abando foi ressaltado pelos governantes catarinenses, após 1930, que pouco compreendiam a necessidade de o estado subvencionar as escolas étnicas e não investir em escolas públicas. Além do mais, temos a clareza de afirmar (diferentemente dos autores citados) que o abando está interligado à educação das classes baixas e ao abandono da educação nacionalista.

A discussão do descaso com a educação escolar pública catarinense continua sendo analisada a partir da imagem que segue, e da leitura da citação transcrita. Veremos que as regiões mais distantes da Capital catarinense, principalmente as regiões do interior, sofreram com as poucas políticas públicas executadas pelo estado de Santa Catarina.

Figura 1 - Imagem de Chapecó na década de 1930



Fonte: CEOM, apud dissertação de Tatiane Modesti, 2011, p. 32.

A imagem acima mostra como era a sede municipal de Chapecó na década de 1930. Neste município, uma zona de fronteira, a língua que se falava, no final dos anos 1920, era “uma mistura de português e castelhano, predominando o último elemento”. Era

uma região sem escolas, sem justiça, sem administração e organização política (FERREIRA DA COSTA, 1929, p. 37). Na ausência da identificação comum da população como brasileira, a posse territorial poderia estar ameaçada. Mesmo admitido esse problema, nenhuma ação efetiva no sentido de nacionalizar foi realizada nesse período (RENK, 1994).¹²¹

Se em Blumenau havia escolas particulares e étnicas subvencionadas por países estrangeiros, governo estadual ou congregações religiosas, e ainda assim não havia educação para toda a população em idade escolar, em outras regiões do estado catarinense a realidade se apresentava em uma situação pior. Ainda em 1930 (quando o estado se tornou Interventor e mais preocupado com a educação pública), havia territórios pouco habitados e sem a presença efetiva do Estado nessas cidades e regiões. As estradas eram péssimas, a qualidade de vida também, não havia energia, e nem escolas de qualidade e suficientes para todos.

A reforma republicana de Vidal Ramos foi fundamental para a inicialização do ideal de modernidade, porém esteve direcionada para apenas alguns centros urbanos, ou pelo menos para a formação destes centros. As regiões mais afastadas do litoral e da Capital ficaram à mercê da intervenção e do desenvolvimento econômico, social e educacional que compunham as ações do Estado. Entendemos que Vidal Ramos teve apenas 4 anos de governo, um tempo relativamente curto para conseguir atingir todas as regiões do estado. Neste sentido, o trabalho de desenvolvimento e atenção escolar deveria ser dos governos sucessores, em uma lógica administrativa de continuidade desenvolvimentista. Porém, a imagem e a citação apresentadas, inferem que havia, ainda em 1930, falta de investimentos nas regiões do interior. Seria por estes motivos que os políticos do Partido Liberal Catarinense, logo, os aliancistas vitoriosos em 1930, discursavam que o estado republicano era o culpado pelo abandono das populações carentes, como os caboclos do interior (veremos parte dessas discussões no terceiro capítulo).

Quando Arlene Renk (1994) argumenta que na ausência da identificação comum da população como brasileira, na parte oeste de Santa Catarina, a posse territorial poderia estar ameaçada, e que para este problema nenhuma ação efetiva no sentido de nacionalizar foi realizada até o período de 1930, demonstra que, de 1914 em diante, quando termina o governo de Vidal – e ali já estavam lançadas as bases de um patriotismo e nacionalismo de Estado que veio a se solidificar, anos mais tarde – nenhum governo catarinense se preocupou em expandir para todos os lugares do estado aquele modelo de reforma educacional e seus princípios

¹²¹ Estas informações foram retiradas do texto de Tatiani Modesti (2011, p. 32). Cabe ressaltar que a região oeste catarinense esteve atrelada as questões em torno da Guerra do Contestado, uma preocupação que perpassou por governos diferentes, já que determinava questões de limites fronteiriços, além da preocupação com o desenvolvimento econômico do estado (ligado ao escoamento da produção através da ferrovia construída na região) e o descaso com os povos habitantes daquelas terras. Para compreender melhor esta situação, ver Paulo Pinheiro Machado: “Caminhos da Guerra do Contestado” (2007) e *Lideranças do Contestado* (2004).

modernos, nem mesmo com a Primeira Guerra Mundial, que intensificou o sentimento patriótico. Foi somente após 1930 que se recuperou e se expandiu a ideia central da padronização cultural, do progresso e da nacionalização, às mais diversas regiões do estado, como uma necessidade governamental e de solidificação de um imaginário de bem-estar social. A língua portuguesa que, em 1911, já era vista como fundamental para a solidificação da unidade, foi identificada, em 1930, em Chapecó, como algo que pouco importava para o povo da região, que também falava espanhol. São essas realidades que se exploram no discurso nacionalista, para corromper e diminuir a política anterior.¹²²

Em estudos já realizados por autores catarinenses, podemos perceber um avanço no sentido de compreender a educação como ponto primordial para as ações governamentais. Alguns estudos analisam a nacionalização do ensino catarinense com sabedoria e criticidade, como Joacyr Monteiro, Vera Regina Pereira e Cynthia Campos. Por sua vez, Flávio Gentil também faz análises neste sentido, demonstrando que, apesar de a historiografia se aproximar em determinadas discussões, como o nacionalismo, sobre outros aspectos ainda há consideráveis divergências. Um desses pontos de aproximação da historiografia nos interessa, e acabou passando despercebido por muitos autores que estudam a temática. Este ponto é a narrativa histórica de ruptura dos modelos educacionais de 1911 e 1938, não levando em consideração a continuidade que estamos propondo, neste trabalho.

Para Monteiro,

é bom lembrar que a política de nacionalização expressa no **regulamento de 1914, difere radicalmente daquela posta em prática após a Revolução de 1930**. A primeira utilizava meios liberais, procurando nacionalizar através de um processo lento, no qual o elemento estrangeiro pouco a pouco iria aceitando os padrões nacionais (MONTEIRO, 1983, p. 56).

Para Pereira,

convém ressaltar que a política de nacionalização expressa nesse decreto, ou seja, **durante a República Velha, teve um cunho mais liberal e, portanto, radicalmente oposto às práticas estabelecidas após a Revolução de 1930** (PEREIRA, 2004, p. 85).

Já para Campos,

¹²² “Já a partir de 1911, e sucessivamente em 1917, 1919, 1929 e 1930, vários foram os atos legislativos promulgados em Santa Catarina com o objetivo de difundir a língua nacional, nas escolas particulares das zonas de colonização alienígena, aproximando-as da finalidade educativa das escolas mantidas pelo Estado” (CAMPOS, 2008, p. 206). A promulgação de leis não significa a aplicação delas à sociedade, não de forma eficaz, caso contrário, não existiria a realidade encontrada na década de 1930, quando muitas populações ainda falavam língua diferente do português.

apesar de essas preocupações nacionalizantes estarem presentes desde a Primeira República, onde se concretizaram medidas iniciais nessa direção, como a criação da Superintendência Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino em Santa Catarina; **foi somente no final da década de 1930 e no início dos anos 1940 que foi desencadeado um amplo movimento nesse sentido** (CAMPOS, 2008, p. 206).

Os autores escrevem em momentos diferentes, mas estão calcados em informações comuns documentais e bibliográficas (inegavelmente todos conheciam as obras dos seus pares). Aquilo que escapa por entre as linhas escritas por estes escritores é que não há uma argumentação clara que interliga os momentos históricos. Monteiro e Pereira descrevem uma ruptura brusca entre a reforma da gestão Vidal Ramos e de Nereu Ramos, e Campos apresenta indícios de compreender um processo de continuidade, mas ainda maximiza a potencialidade da reforma do Estado Novo, dando mais importância a ela. Em nosso ponto de vista, há uma ligação estreita entre estes momentos, tanto por laços consanguíneos, quanto por padrões culturais, modelos escolares, e princípios nacionalistas.

A política da Primeira República não foi um modelo seguido após o movimento armado que levou Getúlio Vargas à presidência da República, mas o modelo de educação criado a partir de 1911, em Santa Catarina, por Vidal Ramos, deixou laços sólidos, até anos depois do fim do Estado Novo. A ampliação das Escolas Isoladas, a criação das Escolas Complementares e dos Grupos Escolares, o modelo patriótico linguístico educacional, a intensão de padronização cultural, a construção de modelos padronizados de estatísticas, o modo de hierarquização do sistema de ensino, a preocupação com a formação decente do professorado, entre outras coisas, foram sinais de continuidade entre estes períodos, e que são negados pelos estudos que se fizeram, até o momento. A Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos e a reforma de seu filho Nereu Ramos estão separadas por 24 anos, e essa distância temporal, perpassada por diversos governos, com perspectivas diferentes, acabou gerando um distanciamento do ideal reformista patriótico que foi incorporado pela oligarquia Ramos. As reformas se parecem, há sim muitas rupturas, mas também há continuidades fundamentais.

Após compreender as diferenças entre as práticas do Estado Liberal e do Interventor, além das críticas feitas à separação entre os estudos das reformas do ensino em Santa Catarina, veremos como estava posto o cenário político catarinense. Assim, iremos acompanhar como se processou o governo Interventor, tão importante para compreendermos quais foram os rumos destinados à educação catarinense, uma vez que o sistema liberal não poderia mais responder pelo ensino, culpado de abandono e incapacidade administrativa.

3.3 Cenário político de Santa Catarina

Como podemos observar no capítulo anterior, as relações políticas do estado de Santa Catarina foram um tanto quanto complexas. De acordo com o momento histórico, se configurava uma força política diferente no poder, e estas forças, quase sempre, eram compostas por agentes que defendiam alguns princípios fundamentais no processo de luta pela governança. Entre estes princípios, existiram, basicamente, dois projetos políticos contraditórios entre si, mas não em um sentido mais geral de modificação da estrutura do sistema socioeconômico. Estes dois grupos político-partidários estavam intimamente ligados a duas perspectivas: econômicas e sociais diferentes. Isto é, os projetos não tinham a intenção de mudar o sistema capitalista, não propunham uma nova sociedade, mas, sim, alterações de governo e ascensão ao poder, mantendo seus modos de organização econômica, suas influências no meio social e suas articulações oligárquicas no aparelho de Estado.

Sabemos que a revolução de 1930 levou ao poder em Santa Catarina um novo grupo, um grupo misto, composto por militares, políticos sul-rio-grandenses e catarinenses. Eles foram responsáveis pelas movimentações armadas, invasões de cidades e pela tomada de governos locais, além de terem provocado a derrubada dos republicanos do poder. Em âmbito catarinense, o grupo de políticos que, na década de 1920, estava marginalizado na política da Primeira República passou a desempenhar um papel importante no governo revolucionário, porém secundário. A composição e a instalação de um plano administrativo estabelecido pelo Governo Provisório do Brasil resultaram, nos primeiros anos pós-revolução, na indicação de político-militares do Rio Grande do Sul para o exercício do poder no estado de Santa Catarina. Ou seja, políticos-militares do Rio Grande do Sul assumiram a Interventoria neste estado. Mas, aparentemente, para não haver um descontentamento total dos políticos catarinenses, foi nomeado Cândido de Oliveira Ramos para a Secretaria dos Negócios da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura (DECRETOS, 1931 e 1932). Com isso, o plano do Governo Provisório em aglutinar várias forças em uma mesma administração se tornava realidade, mantendo presentes, e com algum grau de poder, todos os grupos participantes da revolução.

Uma estratégia elaborada pela cúpula do Governo Provisório do Brasil, por Getúlio Vargas e seus companheiros de revolução, foi a mudança na forma de governar os estados-membros. Os governadores dos estados foram substituídos por interventores federais, que tinham a função de seguir ordens e estabelecer padrões provenientes do Estado autoritário federal. Assim, o início da década de 1930 foi, em grande parte, diferente das décadas anteriores, pois se caracterizou como um período em que se buscava uma nova ordem

padronizada e centralizada, para o aparelho de Estado e para a sociedade, nos campos administrativo, político, jurídico, social e educativo (DECRETOS, nº 187, 1931, p. 118-120; DECRETOS, nº 181 e 183, 1932, p. 110-115; DECRETOS, nº 58, 1931, p. 13-15; DECRETOS, nº 253, 1932, p. 45-46; DECRETOS, nº 82, 1931, p. 28-29).

A partir da instalação das novas formas autoritárias de governo, veremos que, nas duas primeiras Interventorias de Santa Catarina, não foram nomeados políticos catarinenses para o principal cargo de governo estadual. Ou seja, o grupo que formara o Partido Liberal Catarinense, mesmo sintonizado com a causa da Aliança Liberal, foi, inicialmente, marginalizado do cargo de chefia do estado de Santa Catarina.

“Vê-se que a Aliança Liberal Catarinense, mesmo apoiando a ação revolucionária, foi excluída do novo governo” (ZANELATTO, 2007, p. 63). A luta travada entre liberais (Ramos) e republicanos (Konder), durante a última década da Primeira República, não resultou na vitória direta de nenhum dos partidos e políticos que os representavam, porém, propiciou aos liberais fazer parte do movimento, situação que os levaria, anos mais tarde, ao poder. Os Ramos, principais formadores do Partido Liberal Catarinense e da Aliança Liberal em seu estado, sobrepujaram os republicanos, que perderam o governo em âmbito nacional, e, conseqüentemente, regional. Em outras palavras, os políticos do Partido Liberal, que fundaram a Aliança Liberal em Santa Catarina (principalmente Vidal Ramos e Nereu Ramos) e se envolveram na política daquela organização, ficaram de fora das indicações iniciais para os principais cargos públicos, como a chefia da Interventoria. Entretanto, a história nos mostra que esta oligarquia não foi totalmente excluída da nova constelação de poder, pois Cândido Ramos, sobrinho de Nereu Ramos e neto de Vidal Ramos, foi nomeado a Secretaria da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura. Desta forma, o projeto oligárquico dos Ramos conquistou algum espaço no governo. Cândido passou a ser uma figura importante e destacada na representação dos interesses de seu grupo, assinou alguns decretos na pasta da educação e, sobretudo, cuidou dos negócios de sua família dentro da administração pública.

Deixando de lado e fora dos cargos públicos do estado os principais homens do Partido Liberal Catarinense, o Governo Provisório corria grandes riscos de descontentar uma oligarquia regional tradicional muito forte, da qual se mantivera aliado durante todo o período da revolução. Todavia, este fator não chegou a se tornar realidade absoluta, na medida em que Cândido Ramos foi nomeado para o governo.¹²³ Porém, perguntamos por que não foi nomeado

¹²³ Enquanto alguns autores da historiografia catarinense ressaltam os descontentamentos de políticos catarinenses com as interventorias gaúchas em Santa Catarina, encontramos relatos que ressaltam a relação amigável, e/ou profissional destes mesmos políticos com o interventor. Este caso é relatado no jornal *O Estado*, do dia 3 de

Nereu Ramos, o principal nome do Partido Liberal, e muito fortalecido com sua vitória a deputado, nas eleições que precederam a “Revolução” de 1930? Veremos, que durante os primeiros anos do Governo Provisório, se perseguiram objetivos outros do que apenas agradar aos principais políticos aliados, priorizando organizar e padronizar a educação, a segurança, a justiça, a política e a administração. Neste caso, se Nereu não foi nomeado no imediato pós-1930, ele buscaria outras formas de chegar ao poder, e isso via acordos com o governo Vargas, ou contra ele.

Ao que tudo indica, na década de 1930, a intenção do Governo Provisório, de Getúlio Vargas, era o estabelecimento de um homem de confiança e autoridade na manutenção do território conquistado. Um militar conterrâneo do Rio Grande do Sul, e que já atuara na frente de batalha da revolução, tornou-se um excelente nome para a função de Interventor de Santa Catarina. Em outras palavras, o momento pós-revolução era tenso, a situação deveria ser controlada e estabilizada, situação ideal para que um militar integrante do corpo da Aliança Liberal tivesse condições perfeitas para o posto a ele destinado.

Por três anos, o poder do estado catarinense ficou em mãos de Interventores político-militares sul-rio-grandenses, que tiveram o papel de padronizar o estado nos moldes do autoritarismo nacional.¹²⁴ Centralizando as decisões e padronizando as ações estaduais, o Governo Provisório de Getúlio poderia manter tudo sob seu controle. Estas decisões se aproximaram, e de certa forma estavam ligadas, em muito, àquelas discutidas pelos intelectuais autoritários, a partir de 1937:

Ao promulgar a Constituição de 10 de novembro, o chefe do Governo submeteu, desde logo, os estados ao regime de intervenção federal, para que a União pudesse, tomando a si a responsabilidade da administração dos estados, colocá-los dentro dos novos quadros políticos e administrativos do estado nacional. (...) cabe à União traçar os rumos do Governo compatíveis com os objetivos de unidade, de integração e de defesa da nacionalidade (CAMPOS, 2001, p. 109).

Com medidas autoritárias, os novos chefes do Estado e da política nacional, num primeiro momento, centralizaram as decisões, e estabeleceram um plano de governo padronizado, no qual os estados-membros deviam obedecer às ordens da União. Nesta perspectiva, segundo Celestino Sachet, os aliancistas fizeram exatamente aquilo que os

janeiro de 1931, com a notícia de que o interventor Assis Brasil e o político Nereu Ramos, líder da oligarquia Ramos, viajaram de avião, juntos, para o catarinense apresentar seu estado ao gaúcho. Veremos, ao longo do texto, que não houve forte oposição ao governo Assis Brasil, entretanto ela pode ter acontecido no governo Zobarán (gaúcho) segundo interventor catarinense.

¹²⁴ Estamos nos referindo àqueles intelectuais que fizeram parte do corpo institucional do Estado Nacional, como Oliveira Viana, Francisco Campos, Azevedo Amaral, entre outros, que apresentaram planos e ideias autoritárias, que deveriam ser tomadas pelo governo revolucionário.

republicanos haviam feito quando assumiram o poder, com a proclamação da República, em 1889: dissolveram os órgãos representativos do antigo regime, e moldaram a política à sua forma de governar. Com intenção de formar fortes estruturas políticas, alicerçadas em princípios autoritários, os órgãos do antigo governo (Assembleia Legislativa e Congresso Nacional) foram extintos, e somente poderiam voltar a funcionar, quando as bases do novo governo já estivessem fortalecidas. A substituição de todos os prefeitos ou cargos de comando que republicanos detinham em Santa Catarina, como veremos adiante, mostrou exatamente o objetivo de limpar do comando administrativo e político toda e qualquer atividade republicana¹²⁵ (SACHET, 1998, p. 416).

Nesta perspectiva, notamos que, a partir do momento em que os aliancistas assumiram o poder no estado catarinense, uma nova forma de governabilidade surgiu, em função das novas ideias de políticos conhecidos no decorrer do avanço revolucionário. A vitória armada dos revoltosos elevou o general Ptolomeu de Assis Brasil ao cargo mais alto do estado, o de Interventor federal. A nova ordem ignorava as eleições, e o sistema de indicações passou a vigorar. O primeiro Interventor de Santa Catarina foi nomeado por Getúlio Vargas, enquanto os cargos públicos, políticos e administrativos estaduais passaram a depender da “canetada” desse Interventor federal.

As medidas adotadas por este governo foram, basicamente, organizativas, administrativas e políticas. Analisando os decretos-leis dos anos de 1931 e 1932, podemos observar, claramente, que as iniciativas e ações administrativas governamentais estavam voltadas para três focos: segurança pública, político-judicial e educativa. Entretanto, para que a nova ordem fosse estabelecida e as metas de governo fossem realizadas, antes era necessária a extinção dos velhos aparelhos administrativos republicanos, que não encontrariam, na década de 1930, bases de funcionamento.¹²⁶

3.3.1 A administração dos interventores sul-rio-grandenses em terras catarinenses

Quatro dias após o começo de seu governo, o general Ptolomeu de Assis Brasil dissolveu os conselhos municipais (órgão criado pelos republicanos) e a Assembleia Legislativa

¹²⁵ Isto é, todos aqueles políticos republicanos que se mantiveram contra o regime aliancista, principalmente, a oligarquia Konder e seus aliados.

¹²⁶ Ao que tudo indica, os objetivos governamentais dos interventores sul-rio-grandenses estavam ligados, de alguma forma, aos ideias de modernização começados a serem implantados nesta mesma década de 1930. Não adentraremos nesta discussão, pois apenas queremos entender o processo de mudança acontecido no estado de Santa Catarina a partir da intervenção Federal e as relações políticas das oligarquias estaduais.

do estado, e desencadeou a substituição de todos os prefeitos dos municípios de Santa Catarina (SACHET, 1998, p. 416). A nova organização autoritária administrativa do estado transmutou o velho em novo, e legalizou, através de decretos, atos condenáveis à democracia, isto é, a ditadura. Nesta perspectiva, Sachet explica que houve dois momentos (ou duas ações) importantes que influíram, em grande parte, na governança aliancista: “O primeiro decorre da ‘instalação da ditadura como instrumento legal para realizar as reformas nacionais’ nos termos do decreto 19.358, de 11 de novembro de 1930”; e “o segundo, instaurado pelo decreto 19.440 de 28 de novembro, organiza o Tribunal Especial como braço da Lei para impor sanções de caráter político” (SACHET, 199, p. 424). Desta forma, mostravam-se explícitos os primeiros objetivos dos revolucionários: tornar legítimo e legal perante a lei as ações autoritárias do novo regime governamental.

A partir dessa prerrogativa, todos os Interventores federais deveriam seguir as ordens do Governo Provisório Brasileiro. A centralização das decisões políticas, administrativas, econômicas, educacionais, judiciais e tantas outras, eram vistas como a maneira ideal de garantir o bem comum da população. Pregavam os aliancistas catarinenses que a ditadura era o caminho para a liberdade e para o bem-estar social:

para que a ação do Governo ditatorial possa ser exercida educativa, moralizadora e exemplarmente, é necessário assegurar a liberdade de consciência e de pensamento; considerando que, civicamente, poderá essa liberdade manifestar-se em organizações partidárias cimentadas por sãos princípios de ordem doutrinária, único processo legítimo de ser atingido o processo social, baseado na cooperação; considerando que, decorrendo daí, para administração do estado e dos municípios, o dever precípua de respeitar e garantir as aspirações honestas de todas as instituições de ordem intelectual, quer as de caráter cívico, quer as religiosas ou leigas que atuem dentro da ordem e se subordinem indefectivelmente ao princípio de que “o bem estar individual deve ser alcançado de perfeita harmonia com o bem estar geral” (DECRETO nº 129, 1931, p. 66).

Apesar de defenderem a ditadura como meio democrático para atingir o bem geral, sabemos que, em paralelo ao discurso bem proferido, muitas leis visavam a reprimir os oponentes. Se para o governo catarinense um dos meios de manifestação de liberdade cívica eram os partidos, apenas um deles era considerado “cimentado em sãos princípios de ordem doutrinária”, o Partido Liberal Catarinense.

Em outras palavras, o decreto número 129, de junho de 1931, referente à ditadura, marginalizou as decisões que poderiam ser tomadas no coletivo, como por diferentes partidos, centralizando-as. Criou-se um aparelho institucional técnico, que legitimava as ações do governo. Neste sentido, a partir da visão de um intelectual integrante do corpo do Estado, veremos que:

o regime político das massas é o da ditadura. A única forma natural de expressão da vontade das massas é o plebiscito, isto é, voto-aclamação, apelo, antes do que escolha. Não o voto democrático, expressão relativista e cética de preferência, de simpatia, do pode ser que sim pode ser que não, mas a forma unívoca, que não admite alternativas (CAMPOS, 2001, p. 23).

Os primeiros anos de tensões políticas levaram os aliancistas a legalizar a ditadura e a instaurar o Governo Provisório, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Passaram a oprimir seus oponentes, através de medidas punitivas, legalizadas através de decretos-leis que deram liberdade aos governistas para aplicar penas a políticos do Partido Republicano Catarinense que haviam exercido cargos públicos na Primeira República.¹²⁷ Estas condições, posteriormente, propiciaram aos político-militares gaúchos reestruturar todo o aparelho policial, judicial e educacional de Santa Catarina. Além do mais, propiciaram, também, a consolidação do Partido Liberal Catarinense, e a utilização do projeto de nacionalização, que havia sido iniciado na década de 1910, por Vidal Ramos, um dos fundadores da Aliança Liberal Catarinense.

Podemos observar que as ações governamentais autoritárias, desenvolvidas nos primeiros anos de governo revolucionário, caminharam, agressivamente, na direção dos adversários políticos. Além da legalização da ditadura, construiu-se um aparelho repressor eficiente, disposto a aplicar a violência aos políticos considerados inimigos. Entre tais medidas punitivas estavam:

- 1 - Proibição de permanência no território brasileiro, até o prazo máximo de cinco anos.
- 2 - Privação de direitos políticos e inibição do exercício de qualquer função administrativa de direção, ou que tenha relação com dinheiro ou haveres públicos, até o prazo máximo de dez anos.
- 3 - Perda do emprego e incapacidade de exercer função pública pelo prazo de até oito anos (SACHET, 1998, p. 424).

Desta forma, notamos que as ações governamentais da Interventoria de Assis Brasil criaram estruturas de governo para denunciar e punir os políticos republicanos encontrados no território catarinense. De acordo com as lideranças estaduais, e com a importância dos cargos públicos, seriam instituídos os três tipos de punições citadas acima. Desta forma, houve a possibilidade de republicanos terem seus mandatos cassados por tempo determinado, serem

¹²⁷ Para um melhor entendimento deste assunto (referente a Santa Catarina) ver Marcos J. Moraes (2012): *As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo*.

banidos da vida política, ou exilados. Aquilo que se caracterizara por intrigas políticas, entre liberais e republicanos, durante a Primeira República, no Governo Provisório se tornou “vingança”, estabelecida pela lei, a qual, nos anos de 1930, passou a proteger os aliados liberais, e reprimir os adversários do Partido Republicano Catarinense.¹²⁸

Ainda segundo Sachet, podemos notar que as primeiras denúncias dos aliancistas em relação aos inimigos se referiram aos gastos públicos e particulares dos republicanos, mostrando, de seu ponto de vista, que o povo estava sendo roubado, durante todo o tempo em que os acusados se encontravam no governo. Sendo isso verdade ou não, estavam denegrindo a política anterior, e se beneficiando com isso. Apontando o déficit financeiro causado pela administração republicana, os aliancistas alegaram preocupação profunda com a administração financeira do estado. Como melhor forma de controle sobre as finanças municipais, instituiu-se um padrão de receita e despesas¹²⁹ (DECRETOS, nº 181 e 183, 1932, p. 110-115). Desta forma, sistematizando o sistema financeiro, os aliancistas podiam controlar, clinicamente, o dinheiro público, tornando-se diferentes dos republicanos, acusados de fraudadores do erário (DECRETOS, nº 169, 1931, p. 95).

Os governistas mostravam-se ágeis na intimidação de seus oponentes. Não apenas aqueles que se caracterizavam pelas cores do Partido Republicano, mas também aqueles que levantavam as bandeiras vermelhas do comunismo, e que, mais tarde, serviriam como justificativa para a instalação do Estado Novo, em 1937. Toda e qualquer força política que enfrentasse ou ameaçasse a ordem vigente era considerada inimiga do sistema (SACHET, 1998, p. 424). Podemos pressupor que os comunistas eram considerados um elemento negativo para o regime nacionalista, pois retratavam um movimento capaz de desestruturar as bases da sociedade que estava sendo construída pelo nacionalismo. “Contra essas forças inimigas é que se levanta o estado, que tem de ser tanto maior e mais violenta quanto mais violentas e maiores são aquelas. Toda reação é feita na proporção da ação” (ANDRADE, 1940, p. 148). O estabelecimento de um aparelho repressivo forte nos parece um ponto crucial para o controle das forças políticas que ameaçassem o governo autoritário centralizador que se estabelecia.

¹²⁸ A punição aos “inimigos” republicanos fez parte de um conglomerado de normas estabelecidas de cima para baixo, isto é, impostas pelo governo provisório. O objetivo foi desarticular as elites locais, e centralizar as decisões nas mãos do interventor, subordinado ao governo brasileiro. Isso significa que as medidas repressivas tomadas contra os republicanos no estado catarinenses não aconteceram devido ao fato de Assis Brasil ter inimigos no estado. Ao que tudo indica, estas medidas aconteceram, e foram providenciais e muito importante para os liberais, que se beneficiaram com a administração do primeiro interventor, que acabou por enfraquecer os seus adversários políticos.

¹²⁹ A receita estava subdividida em: Renda Tributária, Renda Patrimonial, Renda Industrial e Renda Eventual; e a despesa em: Despesa Ordinária, Despesa Patrimonial, Despesa Industrial e Despesa Eventual.

A partir da perspectiva da “necessidade” de ordem social, foram elaboradas teses que justificavam as ações executadas. Ou seja, construía-se uma relação dialética entre as práticas sociais e as teorias. Entre os escritores que abordaram a temática da ordem social e do autoritarismo de Estado, destacamos Francisco Campos e seu livro *O Estado Nacional*, de 1939, onde realizou uma avaliação sobre o estado autoritário, propondo a instalação da ordem e a preocupação com a segurança, com políticas administrativas, de desenvolvimento e de união. Isso significa que as preocupações com o estabelecimento da ordem social, das formas autoritárias do governo, da segurança pública, entre outras abordadas por Campos, foram preocupações constantes, a partir da década de 1930, até, pelo menos, a data de publicação de seu livro, no citado ano, quando ainda estava em pauta a discussão destas temáticas. Podemos, então, afirmar que existiram fatos no Governo Provisório que se estenderam até o Estado Novo, ou que propiciaram novas realidades no período posterior. Ou seja, sem a existência do Governo Provisório, a realidade do Estado Novo não existiria.

Na perspectiva do pensamento autoritário, a existência do Governo Provisório se tornou importante para a superação de um modelo ultrapassado, e para a instalação de um modelo ideal, o autoritário-nacionalista. A centralização do poder nas mãos dos Interventores extinguiu os mandos e desmandos regionais existentes na República, considerados inadequados para o Brasil. Neste sentido, Francisco Campos (2001, p. 109) afirmava que “a União, ao cabo de meio século de usurpações, teve de recuperar-se, de volver a si mesma, para que não mais ficasse à mercê das ambições e dos imperialismos regionais”. Assim, aquilo que levou à superação da sociedade republicana, “usurpadora da nação”, foi a revolução aliancista, que propiciou bases administrativas e sociais para um novo golpe, em 1937.

Neste sentido, a revolução de 1930 instituiu mudanças significativas em três principais esferas da administração governamental: a educação, a justiça política e a segurança pública. A partir dos decretos sancionados em Santa Catarina, podemos notar que os ideais revolucionários foram sempre os de reconfigurar as bases de sustentação do aparelho estatal e da estrutura social, significando uma grande alteração na política administrativa dos estados.

Este momento pós-revolução, de reestruturação, deu bases para os investimentos feitos no setor educacional. A busca por tranquilidade, no território catarinense, aconteceu com a instalação de um forte aparelho de segurança pública¹³⁰, e sobretudo por novas formas de pensar o meio social, que poderia ser profundamente atingido através da educação escolar. Acompanharemos, nas linhas a seguir, as características da reforma educacional empreendida

¹³⁰ Para compreender melhor este assunto, ver Marcos J. Moraes (2012): *As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo*.

pelos Interventores sul-rio-grandenses, em território catarinense, e, na medida do possível, retomaremos algumas características da reforma de Vidal Ramos, para compreendermos os laços existentes entre elas, além das rupturas estabelecidas.

3.4 A padronização e reorganização do espaço escolar catarinense

A Reforma do Ensino acontecida no período de governo de Assis Brasil e de Rui Zobarán (1930-1933) não foi considerada como um projeto de nacionalização, fato que, segundo a historiografia catarinense, teria ocorrido somente no Estado Novo, com Nereu Ramos. Os primeiros anos da década de 1930 foram praticamente esquecidos por muitos autores, que apenas consideraram importante as duas reformas do ensino elaboradas pela família Ramos. Entretanto, em nosso ponto de vista, os anos de 1930-1933 foi um período muito importante, e, sem dúvida, imprescindível para que pudesse acontecer a nacionalização do ensino durante o Estado Novo. Este período é tão importante quanto todos os outros, porque foi nestes anos de fortalecimento do sistema judiciário e policial¹³¹ que também se fortaleceu o sistema de educação de Santa Catarina. Foi na Interventoria dos sul-rio-grandenses que se reestruturou o sistema educativo herdado da Primeira República, e se forneceram subsídios para outras ações nacionalizadoras, que também tiveram efeitos sobre a educação, de acordo com a realidade e os interesses de suas elites dominantes.

As primeiras mudanças estruturais acontecidas na educação catarinense foram implantadas de cima para baixo. Devido aos avanços científicos e ao caráter técnico do conhecimento, buscou-se, nos anos 1930, implantar um jeito diferente de configuração das instituições escolares. Modificou-se o tempo das aulas, o currículo escolar e a didática, na tentativa de facilitar a aprendizagem dos alunos:

Considerando que o período de cinco horas escolares, nos cursos primários, é excessivo por ser prejudicial à saúde física dos discentes, em geral de tenra idade; considerando que os programas de ensino atualmente adotados nos Grupos Escolares contêm materiais dispensáveis; considerando que a experiência a que foram submetidos os ditos programas, aconselha a sua modificação; considerando ainda a moderna tendência de simplificação da parte doutrinal de matérias ensinadas nas classes elementares, cujo aprendizado deve limitar-se ao aspecto prático, essencial, das mesmas; considerando, mais, que a simplificação bem entendida, e convenientemente processada, ampara o trabalho mental dos educandos, poupando-lhes na extensão e teoria o que lhes liberaliza na solidez e concretização dos conhecimentos; considerando que não é o largo período de horário escolar o fator determinante do aproveitamento, podendo ser, até, elemento perturbador da compreensão e o conseqüente assimilação mental... (DECRETOS, nº 130, 1931, p. 67, 68).

¹³¹ Para melhor compreensão deste assunto, ver dissertação de MORAES, 2012.

A partir desse discurso, foi reduzido de cinco para quatro horas o tempo das aulas nas turmas de primeiro e de segundo anos dos Grupos Escolares, enquanto o terceiro e o quarto ano teriam obrigações de quatro horas e meia. Foi suprimido, destas escolas, o ensino da agricultura, foram realocados, entre os quatro anos escolares, conteúdos das disciplinas de geografia e matemática. Também foram incluídos, nos três anos iniciais dos Grupos Escolares, noções de higiene, e, no quarto ano, fisiologia. Elaborou-se um padrão de avaliação e de médias finais nas quais os alunos deveriam atingir, no mínimo, a média 3 (DECRETOS, nº 130, 1931, p. 68, 69).

O discurso governamental visava a modificações no sistema de ensino, para um significativo melhoramento. A argumentação governamental mostrou seu caráter técnico, ainda não totalmente explícito, buscando legitimar as mudanças que foram instauradas. Procurou-se elaborar um padrão para todos os Grupos Escolares e Escolas Complementares, que acabariam por facilitar a fiscalização pela Diretoria da Instrução Pública, que desempenhava papel fundamental na padronização e vigilância do ensino.

Com a padronização instaurada, as ações autoritárias governamentais centralizavam, mais uma vez, as decisões nas mãos do Interventor, ações que nos fazem acreditar que aquele período era de intensa desconfiança social. Neste sentido, a vigilância policial, política e escolar foi um fator que mexeu nos alicerces da sociedade, com objetivos de mudança de padrões, tanto políticos, quanto educativos. Essa vigilância social se consolidou em três pilares: segurança-policial, político-jurídica e educacional. As duas primeiras já discutimos em trabalhos anteriores¹³² e merecem novos enfoques de novos estudos, por hora, faremos uma exposição sobre as práticas governamentais que visaram a intensificar a fiscalização do ensino catarinense.

Com planos de manter uma regularidade-padrão em relação às escolas estaduais, públicas ou privadas, a Interventoria catarinense, de acordo com o Regulamento Geral da Instrução de 1914, ou seja, baseado na reforma de ensino de Vidal Ramos, criou novas chefias escolares, em determinados municípios de algumas regiões do estado, com objetivos de fiscalização das escolas. Os discursos do governo diziam haver necessidade de se intensificar a fiscalização do ensino (DECRETOS, nº 198, 1932, p. 7). Em outras palavras, justificava-se a criação de chefias escolares, com funções de administração e fiscalização das escolas. Esse modelo de fiscalização se espalhou por muitas regiões de Santa Catarina, e manteve um padrão de funcionamento em que cada chefia escolar que englobava uma quantidade de escolas a serem

¹³² Para melhor compreensão deste assunto, ver dissertação de MORAES, 2012.

vigiadas, como por exemplo: a chefia escolar de Bom Retiro ficou responsável pela vigilância de algumas escolas de sua região, como Jararaca, Três Barras, Rio do Engano, Santa do Figueiredo, Cerro Negro, Barra Nova e Salto Grande (DECRETO, nº 198, 1932, p. 7).

Nesta perspectiva, a reorganização da administração escolar de Santa Catarina passou, a partir de janeiro de 1932, a se configurar em circunscrições escolares, ou seja, limites administrativos referentes às chefias escolares.

1ª CIRCUNSCRIÇÃO: sede, cidade de Florianópolis, – municípios de Florianópolis, São José, Palhoça, Biguassú, Tijucas, Porto Belo e Camboriú.

2ª CIRCUNSCRIÇÃO: sede, cidade de Blumenau, – municípios de Blumenau, Rio do Sul, Nova Trento, Brusque, Campo Alegre, São Bento, Joinville, Itajaí, Parati e São Francisco.

3ª CIRCUNSCRIÇÃO: sede, cidade de Porto União, – municípios de Porto União, Canoinhas, Mafra, Cruzeiro, Chapecó e Itaiópolis.

4ª CIRCUNSCRIÇÃO: sede, cidade de Tubarão, – municípios de Tubarão, Orleans, Urussanga, Criciúma, Araranguá, Jaguaruna, Laguna e Imaruí.

5ª CIRCUNSCRIÇÃO: sede, cidade de Lages, – municípios de Lages, São Joaquim, Campos Novos, Curitibanos e Bom Retiro (DECRETOS, nº 197, 1932, p. 6, 7).

Vimos anteriormente que a Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos estabelecia um sistema de vigilância para o sistema escolar, onde os inspetores foram designados para três distritos escolares. Neste caso, o governo de Ptolomeu de Assis Brasil tratou de melhorar a fiscalização, criando mais dois distritos escolares, onde trabalhariam seus inspetores, um continuísmo de modelo de fiscalização, ampliado e com nomenclaturas diferentes.

O governo catarinense estabeleceu uma sede educacional em cada região do estado, que respondia pelas cidades dentro de sua circunscrição. Isso facilitou a vida do Interventor, que teria de quem cobrar explicações, se alguma cidade deixasse de se adequar às exigências impostas pela reforma escolar. Pode-se pensar que a partir da instalação das sedes regionais, as ordens e os modelos educacionais, assim como também o aumento da vigilância, deveriam chegar mais rapidamente a todas as escolas catarinenses. Esse fato foi dificultado, em algumas regiões, por motivos adversos, como o clima, a falta de veículos adequados, as estradas em péssimas condições, entre outros. No entanto, a instalação de polos regionais, determinou a descentralização de parte da administração escolar, no intuito de um melhor funcionamento do sistema educativo. Segundo tudo indica, do ponto de vista governamental, essa descentralização, agilizou a comunicação entre estado e municípios, entre Interventor e inspetores, e entre inspetores e escolas. Podemos considerar que o estado autoritário, devido às condições em que estava inserido, em alguns momentos, tomou decisões descentralizadas e maleáveis, ou, pelo menos, copiou o aparelho escolar criado na Reforma do Ensino estabelecida na gestão Vidal.

Todavia, as circunscrições escolares eram mais do que apenas sedes regionais, eram a “casa” e o local de trabalho dos inspetores. A partir da instalação das circunscrições, estabeleceu-se uma hierarquia bem definida da administração escolar. As chefias escolares, responsáveis pela administração do sistema educativo, estabelecidas nas cidades em que foram instaladas as sedes das circunscrições do novo sistema, foram suprimidas, e substituídas pelas próprias circunscrições, que absorveram suas funções. Desta forma, a instituição máxima da administração regional eram as circunscrições escolares, e sob seu comando estavam as chefias escolares municipais. Em outras palavras, foram estabelecidas circunscrições escolares em municípios-sedes, e havia as chefias escolares em municípios estratégicos, que ajudavam na fiscalização e detalhavam as informações repassadas às circunscrições de suas regiões. Para o devido funcionamento deste sistema, contava-se com a figura dos inspetores escolares, responsáveis pela fiscalização do ensino e por assumir as funções dos chefes escolares que atuavam nas chefias suprimidas. Cabe ainda ressaltar que este modelo de circunscrições foi uma remodelação do decreto número 2.096, do ano de 1927 (DECRETOS, nº 197, 1932, p. 6, 7). Um decreto elaborado no governo de Adolpho Konder, republicano e oposição aos aliancistas, compondo parte do grupo criticado pelo Governo Provisório e estadonovista.

Uma das principais tarefas dos inspetores escolares foi fiscalizar todas as escolas existentes no território catarinense, podendo elas ser públicas, estaduais ou municipais, como também particulares, religiosas ou “estrangeiras”. A mando do estado, os inspetores deveriam, durante suas viagens, registrar todas as escolas municipais e particulares que ainda não tivessem sido, enviando os dados¹³³ colhidos ao diretor da instrução. Com o objetivo de agilizar a reorganização escolar que se pretendia, estabeleceram-se medidas para possibilitar o trabalho de registros e fiscalizações feitas pelos inspetores. Estabelecia-se, por decreto-lei, o pagamento de valores mensais aos inspetores, que tinham obrigações de saírem de suas sedes municipais em direção a outras cidades, objetivando à fiscalização escolar. Isso significava custos com diárias e transporte – tudo estava previsto em decretos. Neste caso, tomando como exemplo o decreto 203, de 30 de janeiro de 1932, muito detalhado naquilo que se refere aos inspetores, determinava-se o pagamento de 600 mil reis mensais para o gasto com diárias e transporte dos inspetores, quando fora de sua sede de trabalho. O não pagamento desta quantia significava prejuízo aos cofres públicos, na medida em que os inspetores, não recebendo os valores necessários para o cumprimento de seus trabalhos, eram obrigados a interromper as fiscalizações das escolas afastadas das sedes. Assim, o não pagamento das diárias e do

¹³³ Entre esses dados estavam: nome do estabelecimento escolar, nome do diretor, nome dos professores, localidade, matérias do programa, matrícula, frequência, endereço postal, etc.

transporte interrompia os serviços de inspeção prestados pelos inspetores, que eram obrigados a esperar novas quantias, para dar continuidade aos trabalhos (DECRETOS, nº 203, 1932, p. 10, 11). Desta forma, enquanto os inspetores ficavam esperando por novos pagamentos, os serviços de inspeção iam sendo prejudicados, por não haver uma continuidade nos trabalhos, causando um transtorno financeiro e administrativo ao estado. Isso, sem dúvida alguma, era visto pelo estado como algo a ser superado, pois o bom serviço de inspeção era o ideal para o bom funcionamento da padronização e da reorganização do espaço escolar.

Uma vez encerradas as inspeções escolares em determinadas zonas, os inspetores deveriam enviar ao diretor da instrução os talões de inspeção, assinados pelos professores das escolas visitadas, detalhando o roteiro das viagens feitas e as inspeções realizadas. Deveriam, também, organizar circunstanciado relatório referente ao estado dos estabelecimentos fiscalizados, e deveriam sugerir, no mesmo relatório, medidas necessárias ou convenientes para o melhoramento das escolas (DECRETOS, nº 203, 1932, p. 11). A partir desta prática, bem organizada e sistematizada (e parecida com aquela descrita na reforma da gestão 1911-1914), o diretor da instrução poderia acompanhar a situação escolar dos diversos municípios do estado, bem como acompanhar a rotina e o trabalho dos inspetores. Isso significa que, no reorganizar das coisas, o inspetor assumiu um papel importante, na medida em que fiscalizava, relatava e sugeria mudanças no ambiente escolar. Contudo, o inspetor se tornou alvo da vigilância do estado, no momento em que se inseriu num sistema que o controlava, pois, ao mesmo tempo em que se encontrava fiscalizando e controlando as escolas e suas práticas, também se encontrava sendo vigiado, através do detalhamento de seu roteiro de viagem.¹³⁴ Prova disto foi o dever dos inspetores de enviar ao diretor da instrução um balancete detalhado, demonstrando a aplicação das verbas recebidas, com documentos comprobatórios em anexo (DECRETOS, nº 203, 1932, p. 11).

As coleções de decretos dos anos de 1931 e 1932 são intimamente regadas por uma intensa reorganização do espaço escolar catarinense. Percebe-se, claramente, que a intenção, neste período, foi a de ampliar o aparelho escolar e distribuí-lo nas cidades do estado em que mais houvesse necessidade. Foram criadas muitas escolas estaduais e outras municipais, instaladas por todas as regiões de Santa Catarina, havendo uma significativa preocupação com a educação no estado (visto que a maior parte das escolas criadas era de tipo Isolado), e, em particular, nas regiões de fronteiras¹³⁵ (DECRETOS, nº 256, 1932, p. 47, 48). Por outro lado,

¹³⁴ A esse respeito podemos fazer uma leitura de Michel Foucault e a questão dos micropoderes (Michael Foucault (1977): *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*; e (1992): *Microfísica do poder*.

¹³⁵ Havia uma relativa preocupação em demarcar as fronteiras do território catarinense, tanto com o Paraná, quanto

como veremos mais adiante, apesar do investimento feito no setor educativo escolar nesta época, ainda havia regiões interioranas que receberam poucas verbas ou obras de infraestrutura, muito menos escolas públicas capazes de proporcionar uma educação de qualidade para as crianças catarinenses.

Em se tratando da estrutura escolar existente até 1930, foram modificadas as formas de ensino e os tipos de escolas, como também professores e diretores foram substituídos ou readaptados (uma prática utilizada nas três reformas estudadas) (DECRETOS, nº 231, 1932, p. 30, 31). As coleções de decretos investigadas relatam as transformações no ambiente escolar. Foi possível acompanhar que as escolas masculinas, femininas, ou religiosas, em sua maior parte, foram transformadas em escolas mistas, ou seja, que agrupavam meninos e meninas na mesma instituição. O currículo escolar também foi alvo de modificações, onde a prioridade foi o ensino da geografia e história do estado, do português, da matemática e dos símbolos nacionais. Estas modificações acabam nos forçando a ressaltar que a reforma da gestão dos sul-rio-grandenses foi um período em que se olhou com bons olhos para aquilo que foi criado na gestão Vidal Ramos. O currículo escolar, por exemplo, é praticamente uma cópia daquele utilizado durante os anos de 1911-1914, escorado em princípios patrióticos, na língua portuguesa e na inculcação de símbolos. Além disso, durante o Governo Provisório em Santa Catarina, foram transferidas escolas de lugares para outros, dentro dos mesmos municípios, ou mesmo de municípios diferentes. Muito provavelmente, estas transferências de escolas foram possíveis porque funcionavam em prédios alugados, e, neste sentido, seriam o modelo de Escolas Isoladas. De todo modo, tentou-se mexer fundo na estrutura escolar, que serviu de base para a Reforma do Ensino realizada no Estado Novo.

Nesta perspectiva, podemos notar, no conjunto da coleção de decretos de 1931, que houve, primeiramente e com maior frequência, um movimento de mudança dentro das instituições escolares já existentes, e, em menor quantidade, a construção de novas instituições escolares. Já no conjunto da coleção de decretos do ano de 1932, houve um aumento significativo na criação de novas escolas, além da continuidade de mudanças conjunturais naquelas que já existiam. Neste contexto, houve decretos que mudaram o modelo escolar (escolas femininas ou masculinas para mistas), decretos que realocaram muitas escolas de lugares pouco habitados para lugares onde havia maior número de crianças em idade escolar, e outros referentes à criação de novos estabelecimentos escolares (DECRETOS, nº 59, 60, 61, 64, 65, 67; 1931, p. 15, 16, 17, 18; DECRETOS, nº 260, 265, 266, 273, 1932, p. 50, 55, 57, 59).

com a Argentina (devido às disputas por território ocorridas naquela região). Também nota-se um movimento na ocupação escolar com a fronteira do Rio Grande do Sul.

Não queremos elencar todos os decretos referentes às formas escolares citadas, queremos, apenas, dar uma dimensão daquilo que se pretendeu naquele período. Tomando como exemplo o decreto 254, de 20 de julho de 1932, referente a três situações descritas nas linhas anteriores, temos a seguinte realidade:

O General Ptolomeu de Assis Brasil, Interventor Federal no estado de Santa Catarina, no uso das suas atribuições, considerando que em Bananal, município de Joinville, não há número suficiente de crianças para justificar a existência de duas escolas públicas; considerando que, na localidade de Alto Rio Krauel, no município de Blumenau, existe elevado número de crianças matriculáveis, e bem assim casa e mobiliário escolares, (...) DECRETA: Art. 1 – Fica transferida para o lugar Alto Rio Krauel, no município de Blumenau, a escola masculina de Bananal, no município de Joinville, que passará a funcionar como escola mista. Art. 2 – Fica, igualmente, convertida em mista a escola feminina de Bananal, no município de Joinville, revogadas as disposições em contrário. Palácio do Governo, em Florianópolis, 20 de julho de 1932 (DECRETOS, 1932, p. 46).

Este decreto, número 254, compreende algumas ações governamentais fundamentais para a compreensão da discussão feita anteriormente. Ele define, em síntese, algumas peculiaridades da reestruturação do sistema escolar, como: a definição do tipo de escola (mista), que passou a ser o modelo principal utilizado após 1930 (otimizando o espaço e professores, sem uma relativa ampliação escolar); e os critérios para o deslocamento de alguma escola para outra localidade, com a falta ou o excesso de número de crianças em idade escolar. Estes fatores, que formam o decreto 254, encontram-se fragmentados em muitos outros, presentes na coleção de decretos dos anos de 1931 e 1932. As novas normas para o sistema escolar desativaram, progressivamente, as escolas femininas e masculinas, dando ao estado os benefícios de não precisar mais de dois estabelecimentos escolares para suprir as necessidades de crianças de sexos diferentes. A partir do momento em que se instituiu a escola “mista” como padrão, tornaram-se viáveis as transferências de algumas escolas de determinadas localidades para outras, ou mesmo de um município para outro. Neste caso, vemos, no decreto 254, que a localidade de Bananal possuía duas escolas públicas, uma feminina e outra masculina, e, de acordo com o novo sistema, elas passaram a exercer o modelo misto, no qual uma só escola tinha condições suficientes para aglomerar todo o público local, deixando a outra escola sem funcionalidade. Desta forma, a escola sem funcionalidade poderia ser transferida para outra localidade, onde ela poderia ser colocada em funcionamento, neste caso, a localidade de Alto Rio, em Blumenau. O estabelecimento da escola mista como padrão das instituições escolares tornou as transferências e modificações escolares lógicas, e deu subsídios ao estado para implantar um sistema educativo melhor estruturado do que o herdado do período republicano. Por outro lado, a alocação do público feminino e masculino em uma só escola, como no caso

descrito acima, poderia levar à superlotação das salas de aula, dificultando o trabalho do professor, que teria de lidar com um ambiente diferente – visto que meninos e meninas poderiam estranhar o compartilhamento do ambiente escolar – e a quantidade de alunos a requerer atenção do professor.

Além destes muitos casos, alguns outros, referentes à educação, foram decretados nestes anos. Somando aos descritos, encontramos decretos que incorporaram instituições privadas ao sistema estadual de ensino, como escolas religiosas e o instituto politécnico. Também houve decretos responsáveis por desdobramentos de escolas existentes, em cidades e localidades catarinenses em que a população com idade escolar crescia. Entre estes, também existiram aqueles que revogaram desdobramentos feitos em governos anteriores (DECRETOS, nº 210, 1932, p. 16; DECRETOS, nº 304, 1932, p. 77; DECRETOS, nº 309, 1932, p. 81).

Em perspectiva, formou-se, como vimos, um aparelho educacional estadual maior que os anteriores, com características padronizadas, colocando sob a mesma ótica escolas estaduais, municipais e particulares. A padronização de regras para todos os tipos de escolas é uma diferença entre esta reforma e a elaborada na gestão Vidal Ramos, quando lá se respeitava a existência das escolas étnicas, impondo-lhes o uso da língua portuguesa. Na reforma destes primeiros anos de 1930, houve a iniciativa para o fechamento das escolas étnicas, com o estabelecimento de normas, compondo um padrão curricular (prático e teórico) para todas as escolas do estado. Mesmo que este padrão tenha sido fruto de normas federais (como veremos nas linhas a seguir), gerou um ambiente sublime para a reforma da gestão Nereu Ramos ser iniciada e executada, como se fosse a complementação das reformas da gestão Vidal Ramos (que havia inaugurado um ideal patriótico para o ensino) e continuado pelos interventores sul-rio-grandenses (que iniciaram a padronização das práticas escolares).

Como citato, o padrão educacional catarinense do início na década de 1930 foi fruto de uma característica federal, que, neste período, elaborou normas gerais e generalizadas para o ensino, e também para a ortografia:

Considerando que o Chefe do Governo Provisório mandou admitir nas repartições públicas e estabelecimentos de ensino federais e adotar no Diário Oficial e nas demais publicações oficiais a ortografia aprovada pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia de Ciências de Lisboa (...), fica admitida nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino estaduais, a ortografia aprovada (DECRETOS, nº 160, 1931, p. 88).

A padronização da língua merece ser citada, neste contexto, ainda que ela, obviamente, tenha ultrapassado o ambiente escolar. Alcançou um nível máximo, chegando às instituições públicas nacionais, bem como em jornais e meios de comunicação. A língua

portuguesa padronizada, nos moldes da Academia Brasileira de Letras e de Ciências de Lisboa, instituída nas escolas, visava a aprimorar a escrita dos cidadãos. O ensino escolar, no decorrer da história, foi pensado como meio de modelar as ideias individuais e grupais dos indivíduos, em determinadas sociedades, com determinados princípios, que deveriam ser socializados (NUNES, 2001, p. 105; CAPELATO, 2009, p. 121, 122). Assim, a padronização de uma língua oficial, escrita e falada, bem como outros meios, firmaria uma só origem cultural, a ser considerada como padrão. O uso da língua portuguesa como padrão de sociabilidade escolar e comunitária é reflexo daquela medida tomada na reforma de 1911-1914, que tentava, através do professor bilingue, ensinar aos descendentes de imigrantes a fala e escrita da língua nacional. Essa ordem, originária no governo federal, e seguida pelo estadual dos anos de 1930-1933, forneceu mais alguns tijolos para a construção do nacionalismo aplicado por Nereu Ramos, na época do Estado Novo. A linguagem foi um dos pontos cruciais para a instalação de um nacionalismo étnico, político e social, no qual a educação regia a orquestra ditatorial.

Do mesmo modo em que o governo federal impôs ao estado catarinense o enquadramento em suas normas de administração da segurança pública e dos meios judiciários, o impôs, também, na educação. Algumas mudanças no cenário catarinense foram justificadas por discursos que apontavam para a necessidade de obediência estadual às ordens federais: “o Chefe do Governo Provisório mandou admitir nas repartições públicas e estabelecimentos de ensino federais [...] a ortografia [...]” (DECRETOS, nº 160, 1931, p. 88); o estado catarinense, de acordo com o Governo Provisório deveria “promover o desenvolvimento e a padronização das estatísticas escolares” (DECRETOS, nº 184, 1931, p. 116); “considerando o convênio firmado (...) entre Santa Catarina e o Governo Federal e da totalidade das unidades políticas da Federação, para o aperfeiçoamento e a uniformização das estatísticas educacionais brasileiras, (...) visando à cooperação Inter administrativa que é necessário tornar efetiva” (DECRETOS, nº 199, 1932, p. 8). Estes discursos, certamente, serviram para que as políticas estaduais fossem adequadas às políticas da União. Segundo tudo indica, o momento do início da década de 1930 serviu para instituir-se uma intensiva reorganização estadual em várias frentes de operação, como educação, justiça e segurança, bases sólidas usufruídas, nos anos posteriores, pelos grupos aliados aos aliancistas revolucionários. Por outro lado, os discursos de adequação ao governo nacional, serviram para tentar neutralizar as críticas que os governos de origem sul-riograndense recebiam dos políticos catarinenses, que almejavam o cargo de Interventor, ou mesmo por políticos afastados da política por pertencerem a partidos de oposição.

A estrutura que se montou, a partir da tomada do governo catarinense pelos aliancistas, propiciou a instalação de novos projetos no Estado Novo. Após o golpe de 1937,

surgiu, para marcar a história catarinense, um intenso período autoritário nacionalista, fruto de algo que teve início na elaboração da primeira Reforma do Ensino patriótica, e com princípios nacionalistas, a partir de 1911, mas definitivamente viabilizada a partir da remodelação das estruturas estaduais instituídas com a vitória do grupo aliancista na revolução de 1930. As normas educacionais, tanto nos anos da Interventoria de Assis Brasil quanto de Nereu Ramos, em muito se aproximavam. Os dois governos preocuparam-se, de certa forma, em controlar todo o mundo escolar privado. Impuseram uma série de regras que buscaram dificultar ao máximo a abertura e o funcionamento de escolas particulares. Enquanto na primeira Interventoria da década de 1930 se impunham regras essenciais para que a escola particular se tornasse muito parecida, e quase idêntica, à escola pública, o Interventor Nereu Ramos atingiu o ponto máximo de rechaço a estas escolas, principalmente as étnicas, proibindo seu funcionamento.

O caráter de harmonia não existiu na Reforma do Ensino do Estado Novo. O projeto do interventor Nereu Ramos, filho de Vidal Ramos, era diferente nos termos de ação, e se tratava, segundo Auras, de um projeto repressivo.

A correlação de forças políticas, na década de 30, era francamente contrária aos interesses das colônias. O Interventor Nereu Ramos dispõe de todos os meios para atingir fundo seus adversários políticos, e o fará através de drásticas medidas relativas à questão da nacionalização do ensino [...]. O que se verificará, a partir de 1938, num estado generalizado de curtos horizontes culturais, é uma política de “caça as escolas”, centrada no litoral norte, a pretexto de salvaguardar a pretensa “unidade nacional” (AURAS, 1991, p. 152, 153).

Marli Auras acentua, em seu texto, o ódio ao inimigo político, e os meios utilizados para sua destruição. Ao compreender o cenário político catarinense, percebemos que existiram forças oligárquicas opostas, e que os atritos entre elas foram a base de ações governamentais de enfraquecimento do adversário. Assim, podemos compreender que, quando Nereu Ramos ascende ao poder, determina medidas que atingem aqueles que se colocavam em sua oposição. No entanto, outras peculiaridades se somam ao seu governo, como a aplicabilidade de normas federais ao cenário regional, a compreensão do momento político para enraizar sua oligarquia, e, aliados a cargos públicos, a expansão de sua influência a regiões eleitorais de adversários, incluindo, entre outras especificidades, a incorporação de preceitos constitucionais a sua prática política (veremos estes e outros assuntos no próximo capítulo). Voltando à citação de Marli Auras, parece que seu texto expressa um sentimento de vingança, quando a oligarquia Ramos determina o fechamento das escolas étnicas localizadas nas regiões dos seus adversários políticos. A nosso ver, o sentimento expresso pelo texto de Marli Auras é um pouco exagerado,

quando na realidade podemos substituir a palavra vingança por oportunismo. Ou seja, guindada ao poder, a oligarquia Ramos, determinada por interesses que nos parecem estar ligados ao oportunismo político, estabelece medidas (ligadas a um sentimento patriótico exaltado pelo projeto do governo nacional) que legitimariam seu governo, calcado na cultura luso-brasileira.

Por hora, compreendemos que as ações de nacionalização impostas pelos Ramos, primeiro Vidal, e, posteriormente, Nereu, foram parte de um modelo de educação baseado na cultura luso-brasileira, à qual eles pertenciam, e solidificação de um padrão simbólico que permeou suas atuações, dentro de um grupo político específico. Desta forma, suas reformas do ensino parecem carregar a mesma essência e uma bagagem política em comum.

Sabemos que as ações tomadas pela reforma da gestão Vidal Ramos tiveram papel secundário em alguns outros governos republicanos, em outros foram ressaltadas e modificadas, e, na década de 1930, retomadas, em seu caráter administrativo e funcional, passando a incorporar o autoritarismo de Estado. Já no Estado Novo, o projeto nacionalista foi reinterpretado, num momento em que se precisava de legitimidade política e cultural por parte dos latifundiários, ameaçados pelo poder econômico dos industriais, provenientes das zonas de imigração. Diante da situação de que depois do governo de Vidal Ramos mais nenhum integrante do grupo latifundiário foi governador, até a década de 1930, o grupo do Partido Liberal não tivera a chance de pôr em prática, novamente, suas ações culturais e patrióticas nacionalistas. Assim, o projeto elaborado na década de 1910 encontrou novamente seus adeptos, na década de 1930, com praticamente os mesmos objetivos: nacionalizar a cultura, instituir um padrão cultural e linguístico para a formação de uma unidade nacional. Parece tratar-se de um projeto que alterou a realidade estadual, e que marcou com laços consanguíneos a história do estado de Santa Catarina. Trata-se de uma ideia antiga, que teve um momento certo para reaparecer, e transformar a sociedade da década de 1930 e início de 1940, através do nacionalismo de Estado, em âmbito cultural, educacional e político. Esse caminho, ao que tudo indica, foi o ideal para reavivar uma oligarquia que caminhava na contramão da história, como já afirmara Marli Auras (1991).¹³⁶

¹³⁶ Marli Auras é uma das autoras da historiografia catarinense que mais se aproxima desta temática, estudando as oligarquias catarinenses e o poder que elas exerceram na política estadual. Destacou o poder dos latifundiários e dos industriais. Reservou boa parte de suas argumentações para explicar as ações nacionalizadoras instituídas por Nereu Ramos, elencou pontos que diferenciam os dois projetos de nacionalização, deixando de destacar, porém, os muitos pontos que os unem. Concordamos com a autora, quando ela diferencia as ações dos governos de Vidal Ramos e Nereu Ramos, entretanto, chamamos a atenção para o fato de que deixou a desejar quando pouco analisou a estrutura estadual existente no governo do último. Afinal, ele só pôde instituir muitas ações nacionalistas graças ao aparelho governamental que possuía. Ao que tudo indica, se Vidal Ramos tivesse possuído o mesmo aparelho administrativo, faria uso dele em seu favor. Nesta perspectiva, indagamos, de onde veio a estrutura física do estado do qual Nereu Ramos se utilizou no seu período de governo? Sabemos que foi herdado das primeiras interventorias catarinenses e das políticas autoritárias dos sul-rio-grandenses, como

Partindo deste ponto de vista, compreendemos que os laços entre o nacionalismo de Nereu Ramos e o de Vidal Ramos se ligaram por dois fios-condutores: o primeiro, os laços consanguíneos, a honra, as tradições rurais, os interesses de grupo; e o segundo, o projeto de construção da identidade estadual e nacional, e a legitimidade a ser conquistada, caso fossem parte ativa da consolidação da padronização cultural, e se fossem parte integrante do grupo luso-brasileiro, considerado o padrão de cultura brasileira. Um último fator que pode ter levado Nereu Ramos a aderir tão fielmente a ações de nacionalização foi ganhar a confiança de Getúlio – a qual havia perdido com o episódio da revolução constitucionalista de 1932¹³⁷ –, que o indicou para a Interventoria catarinense em 1937, assim mantendo-se até o fim do Estado Novo.

3.5 Identificando as diferenças e semelhanças entre as reformas do ensino

A partir do entendimento de como se processou a educação nos governos dos sul-rio-grandenses e no governo de Vidal Ramos, buscamos fazer algumas comparações entre as reformas estudadas, ligando-as, na medida do possível, com a reforma posterior de Nereu Ramos, ainda a ser apresentada.

Como percebemos, na Primeira República, o aparelho público educacional encontrava-se em péssimas condições de funcionamento. Pouco se investia nessa instituição, que exercia papel secundário e pouco importante para a “política dos governadores”. A preocupação era muito maior com setores de infraestrutura do que com setores sociais, como a escola, tornando insuficiente e precária a oferta de educação para todos. Foram poucos os governos republicanos dispostos a investir na educação, tornando-a ponto primordial de suas ações. Considerando os 40 anos da Primeira República em Santa Catarina, podemos dizer que a educação recebeu pouca atenção, e nos poucos governos em que se tentou um melhoramento, neste sistema educativo, os obstáculos, como a falta de estrutura física escolar e financeira do estado, levaram a dificuldades de funcionamento.

É certo afirmar que durante alguns governos na Primeira República foram elaboradas normas e regras que compuseram a legislação escolar, as quais, nos anos de 1930, sofreram modificações teóricas, pois foram consideradas pouco aplicáveis à realidade da época. Esta legislação escolar republicana foi considerada falha, deficiente e complexa, para os objetivos de nacionalização pregados pelo grupo dominante pós-revolução (DECRETOS, 1930

vimos até este momento. Poderemos discutir o Estado autoritário nacionalista de Nereu Ramos nas páginas seguintes, conscientes de que houve um processo histórico para que suas características governamentais pudessem existir.

¹³⁷ Para melhor compreensão deste assunto, ver dissertação de MORAES, 2012.

e 1932). Isto significa que os aliancistas desconsideravam, em grande parte, a legislação escolar anterior. Desta forma, a solução encontrada foi a modificação nas leis “deficientes”, herdadas dos republicanos. Foram menosprezados e modificados decretos dos governos Felipe Schmidt, Hercílio Luz e Adolpho Konder. As alterações nas leis escolares destes republicanos foram justificadas pela necessidade de regularizar o modo de funcionamento das escolas de ensino primário e ensino privado:

Considerando que a atual legislação escolar, relativa à nacionalização do ensino primário e ao ensino privado, contida na lei 1187, de 5 de outubro de 1917 [formulada no Governo Felipe Schmidt], o decreto 1.063, de 8 de novembro de 1917 [do mesmo governo], a lei 1263, de 15 de setembro de 1919 [editada no governo Hercílio Luz], o decreto 1.321, de 29 de janeiro de 1920 [também do governo Hercílio Luz], a lei 1.380, de 21 de setembro de 1921 [do mesmo governo], a lei 1.656, de 8 de novembro de 1929 [do governo Adolpho Konder], além de complexa, contém disposições que na prática se tornam deficientes... (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 12).

A nova ordem exigiu outras normas de funcionamento escolar. A educação passou a exercer um papel fundamental, a partir de 1930. Através dela, buscou-se moldar os hábitos populacionais e, principalmente, a mentalidade, o pensamento, impondo, através dos métodos educativos, a boa imagem do novo governo. Isso aconteceu durante todo o período dos anos 1930, porém se intensificou a partir do Estado Novo. Cabe lembrar que entre as críticas feitas aos governos republicanos e suas normas educacionais não se denunciou Vidal Ramos e sua Reforma do Ensino, pois esta foi considerada importante para os governantes catarinenses da década de 1930 (visto que a oligarquia Ramos era parte do grupo que ascendeu ao poder no pós-30), sendo absorvida e reconhecida como ponto inicial de uma educação patriótica. Isso sugere que o período de 1930 a 1937 constituiu momento propício para a consolidação da nacionalização do ensino, de certa forma, aquela iniciada no governo Vidal Ramos. Em outras palavras, este momento histórico reincorporou uma política cultural e patriótica que acabou propiciando a consolidação do nacionalismo político, educacional e étnico, dos anos posteriores. Nos primeiros anos da década de 1930, priorizaram-se medidas de ordem interna, reorganização administrativa, jurídica e política, estabelecendo bases sociais para que nos anos seguintes as preocupações fossem outras, e não mais as de “arrumar a casa”, pôr ordem nas coisas, limpar a “bagunça” que republicanos, supostamente, haviam feito na política, na educação, assim como em outros setores estaduais. Veremos, no decorrer do capítulo, que as modificações no sistema escolar acontecidas durante as primeiras Interventorias do estado catarinense, após 1930, foram influenciadas, em certa medida, pelo primeiro projeto de reforma

patriótica do ensino, e geraram bases sólidas para a implantação da reforma nacionalista do ensino durante o Estado Novo.

O primeiro Interventor de Santa Catarina, nos anos 30, utilizou algumas ações educativas que já haviam sido formuladas na Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, e criou bases sólidas educacionais para implantação definitiva do nacionalismo no Estado Novo. Enquanto a oficialização da língua portuguesa e a educação pública obrigatória às crianças foram, inegavelmente, normas seguidas na reforma nacionalista, instituída no governo Nereu Ramos, no Estado Novo, a permissão do funcionamento de escolas étnicas (“estrangeiras”), a adequação de todo o ensino particular às normas impostas pelo Estado, a existência de professores bilíngues para as escolas “estrangeiras” e a permissão para abertura de novas escolas privadas fizeram parte da estrutura de ensino da década de 30 e da reforma de ensino da década 1910.¹³⁸

Enquanto as semelhanças se estabelecem em um contexto geral, as diferenças se estabelecem em algumas particularidades. A existência de características em comum nos três períodos (1911-14, 1930-33, 1937-45) não significa realidades parecidas, ou até idênticas. Vimos que na Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos (1911-1914) não havia estrutura suficiente para que muitas normas educacionais fossem colocadas em prática, enquanto isso, os dois períodos seguintes foram embalados pelo autoritarismo intervencionista, que priorizou o melhoramento da estrutura escolar. Apesar de serem momentos diferentes, e haver realidades e preocupações diferentes, as três reformas do ensino citadas estão interligados por interesses em comum – interesses nacionalistas, que, durante os três períodos, estiveram ligados à oligarquia Ramos.

A nacionalização instituiu uma nova forma de ensino, obrigatório e para todas as crianças, independente de classes sociais e origens étnicas. O nacionalismo pós-30 buscou transformar a sociedade, instituindo um padrão linguístico no ambiente escolar. As escolas étnicas, ou “estrangeiras”, foram obrigadas a regularizar suas licenças frente à Diretoria de Instrução. Todas deveriam seguir as normas do ensino público, por isso, as que ensinavam em língua estrangeira foram obrigadas a manter um professor habilitado, para ensinar as diferentes

¹³⁸ As características, referentes à década de 1930, citadas no parágrafo, podem ser encontradas no decreto nº 58, do ano de 1931, p. 13-15. As características referentes à reforma do ensino de 1911-1914 podem ser encontradas nos relatórios de governo que estão impressos no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e no site da Universidade de Chicago, onde estão digitalizados os documentos oficiais do governo catarinense, dos anos de 1835 a 1930, disponíveis em: CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. Miscellaneous documents of government of Brazil, http://www.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina. As informações da reforma do ensino da gestão Nereu Ramos podem ser encontradas nos discursos do interventor Nereu Ramos e nos relatórios governamentais do mesmo, em modo impresso, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

matérias escolares: “Português, Geografia do Brasil, Corografia do estado, Historia Pátria, Educação Moral, Educação Cívica e Cantos Pátrios”. Consideradas matérias obrigatórias (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 12).

Eram consideradas escolas “estrangeiras” aquelas nas quais o ensino de uma ou mais disciplinas fosse ministrado em língua diferente ao português, e que fossem frequentadas por menores de 14 anos. As caracterizadas, dessa forma, deveriam adequar-se ao mesmo programa de disciplinas das escolas oficiais do estado, e deveriam ter diretores escolares que falassem corretamente a língua vernácula. Além disso, as escolas “estrangeiras” que abrissem seu empreendimento dentro de um raio de três quilômetros das escolas públicas (Escolas Isoladas ou Grupos Escolares) só poderiam funcionar de acordo com algumas condições: “1ª) Fora do horário regulamentar das escolas públicas; 2ª) Com matrícula de crianças que, no dito horário, frequentem as escolas públicas ou que possuam certificados de conclusão do curso primário em tais escolas” (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 13).

Isso significa que as escolas “estrangeiras” (escolas étnicas) localizadas nas proximidades das públicas foram obrigadas a substituir seu programa de ensino, ao mesmo tempo em que o governo, praticamente, as transformou em apenas instituições de ensino de língua estrangeira. Além de tudo, todas elas dependiam de licença do Secretário do Interior e Justiça para abertura e funcionamento, sendo que, para isso, deveriam apresentar declarações com os seguintes itens:

- 1 - as matérias a serem leccionadas;
- 2 - os nomes dos professores e sua idoneidade moral e profissional provada;
- 3 - a localidade da escola;
- 4 - o responsável ou os responsáveis pela escola;
- 5 - as condições higiênico-pedagógicas do prédio escolar (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 13).

Ainda segundo o mesmo decreto, além dessas exigências, as escolas particulares deveriam guardar os feriados nacionais, e remeter mensalmente à Diretoria da Instrução boletins estatísticos. Enquanto isso, a habilitação dos professores far-se-ia pela avaliação de uma banca julgadora, formada por três membros, presidida pelo diretor da instrução. Este exame para habilitação dos professores das escolas étnicas versaria sobre as disciplinas que deveriam ser ministradas na língua vernácula. Cabe ainda lembrar que, em alguns casos, professores de Escolas Isoladas e diretores dos Grupos Escolares, respondendo ao sistema público, tinham a tarefa de fiscalizar os estabelecimentos de ensino “estrangeiro”. Neste esquema de adequação do “diferente” ao sistema público de ensino, professores e escolas “estrangeiras” não poderiam alterar suas docências sem prévio aviso à Diretoria da Instrução,

caso contrário, infringindo qualquer das regras mencionadas, estavam sujeitas ao pagamento de multas, ou fim dos trabalhos e fechamento das instituições¹³⁹ (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 14, 15). A existência de regras de para adequação das escolas étnicas aos padrões do governo do período de 1931-1933 representa um momento de transição entre a reforma da gestão Vidal e a de Nereu, pois na primeira as escolas étnicas funcionavam normalmente, com apenas algumas adaptações, e na segunda elas foram definitivamente fechadas. Entre estes dois momentos, está a reforma dos sul-rio-grandenses, que ainda permite o funcionamento destas escolas, mas que não possuiu tolerância com as práticas diferentes do padrão por eles impostos.

Ao que tudo indica, ficou muito difícil a abertura de novas escolas de descendentes de imigrantes, pois estas teriam de passar por um processo burocrático muito complicado para consolidar sua existência. A imposição da padronização da educação foi intensificada no governo de Assis Brasil, e continuada no de Rui Zobarán, fator significativo em relação àquilo que já vinha se fazendo nos governos anteriores. Porém, anos mais tarde, com o advento do Estado Novo e a Interventoria de Nereu Ramos, a fiscalização e o regramento em relação ao ensino privado de descendentes estrangeiros aumentou significativamente. Devido ao fato de que não houve mais aceitação da existência desse tipo de educação, sendo as escolas étnicas fechadas, como veremos mais adiante. Naquilo que se refere à comparação feita, vemos que ainda no Governo Provisório, nas Interventorias dos sul-rio-grandenses, houve a possibilidade de abertura de escolas “estrangeiras”, mesmo que isso devesse ocorrer de acordo com as normas do governo, coisa que não aconteceu após a instalação do Estado Novo e a intensificação do projeto nacionalista de ensino.

Mas como se caracterizou a normatização do ensino, antes e depois dos Intervenientes sul-rio-grandenses? Em que medida a nacionalização surgiu no ensino catarinense, na década de 1930? E, como aconteceu e qual a importância da readequação do projeto nacionalista do ensino, no período da Interventoria de Assis Brasil e Rui Zobarán?

Retomando uma breve discussão feita no primeiro capítulo, sabemos, que segundo a historiografia catarinense, o “primeiro projeto de nacionalização do ensino”¹⁴⁰ foi elaborado

¹³⁹ Como exemplo de uma situação de fechamento escolar e afastamento de professor de suas funções por desobediência às regras nacionalistas, descrevemos a fala de Vera Regina Pereira (2004, p. 192): “O Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, professor Luiz Sanche Bezerra Trindade, em visita à Escola Particular Princesa Isabel da cidade de Jaraguá, fez uma representação contra a professora Hilda Baumann por pronunciar mal a língua nacional, e, portanto, não poderia corrigir os vícios de prosódia das crianças, pois, lecionando, cometia os mesmos erros. Para piorar a situação o Inspetor Trindade encontrou na sala da professora, a um canto, enrolada, a Bandeira Nacional, como coisa sem valor. Chamada a atenção do Diretor para o fato, nem por isso essa condição se modificou. A consequência foi imediata tanto para a escola, que foi fechada, quanto para a professora, que foi afastada do magistério primário de acordo com o artigo 6º do Decreto-Lei nº 88”.

¹⁴⁰ A reforma do ensino do governo Vidal Ramos é caracterizada pela historiografia como primeiro projeto de

em 1911, quando Vidal Ramos (do grupo latifundiário) ainda era governador. Escreve-se que, devido às fragilidades orçamentárias do estado e os ideais de Orestes Guimarães, esta Reforma do Ensino foi caracterizada como branda e gradual. Afirma-se que a reforma iniciada em 1911 foi elaborada em um contexto em que circulavam ideias da formação da identidade nacional, e de acordo com as possibilidades e condições do estado, contou com a participação das colônias de imigração, na educação das crianças descendentes de etnias não lusas. Portanto, esta medida teria dado à política de nacionalização do ensino um caráter gradual, em que, aos poucos, ia se nacionalizando o ensino e o povo. Alguns exemplos, podem ilustrar essa perspectiva historiográfica.

Assim, conforme afirma Auras:

A Reforma do Ensino de 1911, sob a diretriz de Orestes Guimarães [secretário de educação de Vidal Ramos], procurou resolver, gradativamente, o problema da nacionalização do ensino, mesmo porque o Governo, praticamente não contava com pessoal habilitado para tal (professores bilíngues) e teria, portanto, que contar com a colaboração das próprias comunidades envolvidas (AURAS, 1991, p. 152).

Na mesma linha, Mira afirmou:

O plano de nacionalização do ensino, iniciado em 1911, valorizava muito a colaboração, tanto que, objetivando tornar a escola bem aceita pelo meio social, não recusava o trabalho profissional de professores de nacionalidade estrangeira (apud FIORI, 1975, p. 123).

No entanto, aprofundando as leituras sobre os relatórios de governo, veremos que a reforma de Vidal Ramos não pode ser considerada branda, na medida em que determina uma série de normas que modificam impositivamente o cenário educativo escolar (como vimos no primeiro capítulo). De fato, houve certa colaboração entre o estado e as colônias, nesta reforma, porém, por imposição governamental, e não por vontade das escolas étnicas localizadas nas colônias. Devido às condições materiais do período e à arrecadação tributária do estado, o governo tomou as escolas étnicas coloniais como “parceiras”, para a difusão do ideal governamental de brasilidade. O professor bilíngue tinha o papel de fazer a mediação do aluno descendente de imigrante com o ensino da cultura brasileira, como a língua, a história e a geografia nacional. Preocupava-se, nesse momento, com a socialização dos símbolos nacionais aos “estrangeiros”, sem grandes atritos, sem grandes discórdias e movimentos de repúdio à cultura brasileira e à escola pública. A ideia foi estabelecer um padrão cultural brasileiro,

nacionalização, enquanto a reforma do ensino de Nereu Ramos é vista como segundo projeto de nacionalização do ensino.

calçado, principalmente, na língua portuguesa. Neste caso, o aprendizado do português e dos símbolos brasileiros deveria constituir parte do processo de ensino-aprendizagem, que poderia ser mediado pela língua falada na colônia. No entanto, esta prerrogativa do uso da língua estrangeira não significou a ausência de interesses de homogeneização cultural, apenas se utilizou do uso da língua estrangeira para atingir parte da população que deveria compreender seu papel social como parte da civilização brasileira. A ideia patriótica e nacionalista foi lançada naquele momento, ainda longe de ser um projeto bem estruturado, mas construiu bases teóricas e doutrinárias que deram sustentabilidade ao discurso e à afirmação do grupo político “brasileiro” (agrário/nacionalista/Ramos), em relação aos “estrangeiros” (industriais/germanistas). A semente da nacionalização foi plantada na gestão de governo de Vidal Ramos, floresceu em 1930, e deu frutos definitivos nos anos da Interventoria de Nereu Ramos.

Não há dúvida de que houve significativas mudanças no projeto nacionalista, no decorrer dos governantes que passaram pelo estado catarinense. Elaborado na década de 1910, o plano de ações patrióticas buscava um padrão de ensino escolar, mas que só foi atingido, parcialmente, nos anos do Governo Provisório. Enquanto o primeiro projeto, ainda republicano¹⁴¹, buscou apoio das escolas étnicas para alfabetizar as crianças catarinenses – e para isso precisou conceder o direito de alfabetização também na língua de sua origem cultural –, nos anos 30, com uma essência nacionalista em comum, o projeto nacionalizador educativo conseguiu meios materiais suficientes para implantar mudanças clínicas no sistema escolar.

Acima de tudo, devemos esclarecer que o ensino patriótico (inaugurado no governo de Vidal Ramos) que propiciou a conhecida nacionalização do ensino, pôde, de certa forma, ter visibilidade durante os governos posteriores a 1914. Enquanto, em alguns momentos, foi superado por diferentes preocupações governamentais, em outros, foi reinterpretado, acarretando em modificações nas redações dos decretos originais. De certa forma, na medida em que as realidades se modificavam, as redações dos decretos também eram transformadas, para poderem se adequar às necessidades da época e de suas elites. Um exemplo desta prática foi discutido anteriormente, quando, no decreto 58, de 28 de janeiro de 1931, modificaram-se as redações dos decretos sancionados nos anos de 1917, 1920, 1921 e 1929 (DECRETOS, p. 12). Visto de forma positiva ou negativa, as normas relativas à nacionalização do ensino

¹⁴¹ Neste contexto, o grupo que organizou um projeto de nacionalização pertencia, ainda, ao Partido Republicano. Este grupo, os oligarcas latifundiários, Ramos, se desligou do Partido Republicano, e fundou uma agremiação partidária chamada Partido Liberal Catarinense. Este mesmo grupo foi responsável pela fundação da Aliança Liberal no estado de Santa Catarina. A partir do momento da elaboração do primeiro projeto nacionalista, os Ramos passaram a defendê-lo como princípio político, como veremos mais adiante.

sofreram modificações com o passar dos governos catarinenses, acarretando transformações na realidade do ambiente escolar e social. Em outras palavras, as ações culturais e nacionalistas de Vidal Ramos não foram esquecidas nem abandonadas pelos outros governos posteriores, apenas não receberam a mesma atenção que recebeu nos dois governos Ramos e nos dois governos sul-rio-grandenses.

Apesar de a essência nacionalizadora parecer ser a mesma, muitas coisas foram modificadas entre a Reforma do Ensino da gestão de Vidal Ramos, o período de transição (1930) e a Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos. Se considerarmos a nomenclatura (nacionalização do ensino) para as reformas que estamos estudando, podemos propor que houve três nacionalizações no estado catarinense, incluindo a reforma de Vidal, a reforma de Assis Brasil e a reforma de Nereu. Assim, acrescentaremos uma “nova” nacionalização, esquecida pela historiografia, pois não há muitos documentos sobre ela. Por outro lado, não temos a pretensão de manter a nomenclatura de “nacionalização do ensino” para todos estes períodos, e aquilo que nos interessa é analisar que estes três momentos se interligam, e, em todos os documentos analisados, não encontramos nenhuma palavra de oposição ou repúdio entre eles. E, obviamente, eles não são idênticos, pois correspondem a realidades diferentes.

Algumas mutações – ocorridas com o tempo, através dos diversos governos catarinenses, e conforme as condições materiais das realidades existentes em que estavam inseridos – deram origem a diferenças nos três momentos nacionalizadores. Para entendermos um pouco melhor aquilo que foi dito, elencamos a figura do educador que, em todos os períodos, teve papel fundamental na transformação da teoria em realidade. Se, no primeiro projeto de nacionalização do ensino, o educador poderia alfabetizar tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, nos anos 1930, isso muda radicalmente. Além disso, de acordo com o decreto 58, de 28 de janeiro de 1931, sabemos que o educador foi obrigado a se adequar às novas regras do período em que estava inserido, e que, assim, deveria ensinar em língua portuguesa as disciplinas escolares.

O mesmo fator que distancia as duas reformas do ensino, de 1911-1914 e 1930-1933, os une em outra perspectiva. Enquanto vemos que as diferenças nas normas funcionais referentes à formação do educador afastam os dois projetos, vemos que a dificuldade do estado em manter um efetivo de professores capacitados ao seu projeto os aproxima novamente. No mesmo sentido, o educar foi visto como uma peça importante na propagação dos símbolos nacionais patrióticos. Neste sentido, podemos afirmar que houve obstáculos semelhantes entre eles.

Se, por um lado, na década de 1910, a política educacional de Vidal Ramos,

caracterizada flexível, encontrou dificuldades para compor um grupo de professores capacitados, por outro, a ditadura de 1930, nada flexível, também sofreu com o mesmo problema. As primeiras dificuldades na estruturação do sistema educativo, planejado pela política autoritária de 1930, foram percebidas na cidade de Blumenau. As novas normas do sistema obrigavam os professores de escolas “estrangeiras” a realizar uma prova de conhecimentos específicos, para medirem suas capacidades em atuar de acordo com as normas estabelecidas pelo ensino público nacional. Os resultados foram desastrosos para os interesses do governo, pois houve um grande índice de reprovação. A maioria dos professores não satisfizeram as disposições do decreto 58, de 28 de janeiro de 1931, citado anteriormente, pertinentes à nacionalização do ensino. Neste caso, devido às extremas necessidades de formação de um quadro de professores, tentou-se resolver o problema das reprovações com uma medida cautelosa, permitindo aos professores reprovados, pertencentes às escolas étnicas, um prazo de seis meses para se habilitarem nas disciplinas obrigatórias, ministradas em língua vernácula. Para os professores que não compareceram aos exames, deu-se um prazo de dois meses para habilitação. Enquanto os prazos de adequação dos professores às normas do sistema público estavam em aberto, as escolas “estrangeiras” puderam continuar funcionando, com a ressalva de que seriam vigiadas pelos inspetores escolares, que deveriam fazê-las cumprir os prazos e as obrigações (DECRETOS, nº 58, 1931, p. 12-15; DECRETOS, nº 94, 1931, p. 38, 39).

A falta de professores adequados a ensinarem em língua pátria brasileira era bastante grande, fato que levou o governo autoritário a tomar uma decisão maleável na tentativa de superar o problema da educação. Esse problema, como vimos, foi bastante presente durante a Primeira República, que acabou aceitando as diferentes línguas no processo de ensino escolar, ou seja, professores “estrangeiros” puderam ensinar em sua própria língua. Comparando as décadas de 1910 e 1930, identificamos uma semelhança fundamental entre estes dois períodos, a falta de professores adequados ao conhecimento da língua portuguesa. Esta situação levou ambos os governos a cederem, mesmo que por tempo determinado, às diferenças culturais estaduais. Entretanto, identificamos, também, uma diferença importante entre os períodos citados: a estrutura física. Se na década de 1910 não se direcionava uma quantidade financeira suficiente para estruturar um sistema de ensino sólido, nem pessoal suficiente para o serviço de fiscalização, na década de 1930 havia um número maior de inspetores escolares que vigiavam de perto o cumprimento das obrigações impostas às escolas étnicas e seus professores. Assim, tornou-se possível a construção de um sistema de ensino estruturado sob bases sólidas do nacionalismo, muito aproveitado no governo Nereu Ramos.

O programa orçamentário dos anos 30 também se caracterizou como diferente daquele vigente na gestão Vidal Ramos. Como ressaltamos anteriormente, a nacionalização do ensino foi transformada a cada novo governo, ora por políticos mais progressistas, ora mais conservadores, alguns prezando pelo melhoramento na qualidade do ensino, outros não se posicionando quanto a isso. Estes fatos ocasionaram mudanças importantes no campo educativo, as quais levaram os primeiros Interventores – principalmente Assis Brasil e, em menor escala, Zobarán – a interferir na legislação. Se em alguns casos foram modificadas as redações de decretos de governos republicanos, em outros, aproveitou-se de medidas herdadas de governos anteriores. Assim, os sul rio-grandenses, direcionados para a estruturação do sistema de ensino catarinense, foram obrigados a endossar ou modificar os decretos vigentes. Se na década de 1910 não se destinava subsídios para aplicar fielmente o projeto de ensino patriótico, nos anos de 1930 existia uma alternativa, criada em 1928. Uma lei sancionada pelo governo federal, número 1.639, de outubro de 1928, determinava a aplicação de 5 a 10% da renda dos municípios nos serviços de instrução pública. Graças a essa lei, o governo estadual catarinense pôde manter as escolas das zonas coloniais em funcionamento. Se acaso o governo federal não disponibilizasse verba para o funcionamento de escolas pertencentes às zonas coloniais, como de fato aconteceu no ano de 1931, o Interventor catarinense teria a alternativa de arrecadar, no mínimo, 5% da renda dos municípios para auxiliar o estado no custeio das escolas antes subvencionadas pelo governo federal. Neste contexto, as principais cidades que tiveram de fazer a contribuição mensal obrigatória foram as de colonização alemã e italiana, como Blumenau, Brusque, Joinville, São Bento, Nova Trento e Rio do Sul (DECRETOS, nº 122, 1931, p. 59, 60).

As diferenças e semelhanças entre a década de 1910, o início de ações que geraram a nacionalização do ensino, e a década de 1930, momento de reorganização desse nacionalismo escolar, caminharam juntas, quando nos referimos à elaboração de novos planos para a educação. Partimos do princípio de que estes governos tentaram implantar e adequar o plano de ensino nacionalista em suas administrações, porque consideravam a educação um meio primordial de moldar o cidadão (NUNES, 2001, p. 105; CAPELATO, 2009, p. 121, 122). Por essa razão, acreditamos que as mudanças na educação, na exaltação da nacionalização ou no esquecimento dela durante governos republicanos, foram frutos de políticas governamentais e de tendências de grupos sociais específicos.

Nesta perspectiva, sabemos que o projeto de nacionalização do ensino foi elaborado e aplicado em Santa Catarina por um grupo social, político e econômico representante da etnia luso-brasileira (Ramos), que, por muito tempo, esteve envolvido com a construção da

brasilidade. Este envolvimento existiu a partir da primeira reforma republicana moderna e patriótica catarinense, se estendendo até a reestruturação do sistema de ensino, na década de 1930, e sua intensificação através do projeto no Estado Novo. Isto é, durante os anos de 1911 e 1914, foi elaborado um plano de ação escolar patriótica que foi parcialmente aplicado, por Vidal Ramos, pertencente ao grupo latifundiário; nos anos de 1930, este plano foi reestruturado, com as Interventorias dos sul-rio-grandenses, das quais Cândido Ramos, neto de Vidal Ramos, fazia parte, mantendo viva a participação dos latifundiários no projeto, e, finalmente, nos anos de 1938 até 1945, este plano foi intensificado com o Interventor Nereu Ramos, filho de Vidal, e, portanto, parte do mesmo grupo. Essas ações constituíram (com o tempo e em fases) a nacionalização do ensino, até alcançar sua forma final.

Seguindo nesta perspectiva, iremos acompanhar como se estabeleceu o plano nacionalista no meio escolar, mais especificamente nos métodos de ensino, tanto no método intuitivo utilizado durante a reforma da gestão Vidal Ramos, quanto no método escolanovista “despertado” com vigor durante os anos de 1930. Esta discussão se torna importante, para que possamos compreender mais algumas semelhanças entre a educação nacionalista das reformas estudadas.

3.5.1 Métodos de ensino: o intuitivo e o escolanovista

Entre as semelhanças e diferenças das reformas estudadas até este momento, cabe lembrar que o modelo de ensino escolar foi um dos fatores primordiais para uma compreensão do tema. Portanto, se a reforma de Vidal Ramos propôs novos meios de ensinar e aprender, já que considerava o método de ensino anterior algo descolado da realidade, a década de 1930 também propôs reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar. Assim, buscamos compreender como esses modelos se tornaram realidade, e quais suas características fundamentais.

Na primeira Reforma do Ensino republicana catarinense, havia um cronograma de ação que buscava adequar o ensino aos objetivos do Estado. Naquela época, olhava-se para a sociedade anterior com desdém, criticando-se a falta de investimento em educação do sistema político imperial e o descaso com o aparelho escolar catarinense existente até a década de 1910. O método de socialização do ideal de educação, além da formação de profissionais pelas Escolas Normais, deveria integrar o corpo docente de todas as escolas estaduais e municipais, especialmente os Grupos Escolares – escola-modelo para a reforma da gestão Vidal Ramos.

Para tanto, houve um esforço financeiro diferente daquele que se aplicava no estado, antes da década de 1910.

O ensino-modelo que deveria ser utilizado nos Grupos Escolares, e, conseqüentemente, nas demais escolas do estado, foi socializado por Orestes Guimarães e sua equipe de confiança – à qual pertencia sua esposa, Cacilda Guimaraes, e mais alguns normalistas e diretores das instituições. Isto é, havia um método de ensino, chamado de intuitivo¹⁴², e que precisava ser consolidado no meio educacional catarinense. Assim, sempre que possível, Guimarães se fazia presente em todas as inaugurações dos Grupos Escolares, e lecionava aos professores as primeiras aulas, para socializar a base do método intuitivo. Quando não podia estar presente, alguém de sua equipe assumia este papel, tão importante para a formação (minicurso) dos professores das escolas estaduais. Em outras palavras, a cada instalação dos Grupos Escolares, Orestes e Cacilda Guimarães proferiam aulas nos tais grupos, no intuito de repassar a professores e diretores o modo de como deveriam agir em suas aulas.

Orestes e Cacilda Guimarães, juntos, ministraram 2.252 aulas nos Grupos Escolares Conselheiro Mafra, Lauro Müller, Jerônimo Coelho e Vidal Ramos. Para eles, este fato constituía um ponto importantíssimo da reforma, por demonstrar o modo pelo qual foi remodelado o ensino público e foram introduzidos no aparelho escolar os modernos métodos.

Completando, em 1914, 23 anos de carreira de professor, e com uma bagagem de quem havia dirigido escolas em São Paulo (e em Santa Catarina ocupava o cargo de Inspetor Geral do Ensino), Guimarães entendia que havia mais proveito em ministrar aulas a seus inspetores e professores para lhes demonstrar a compreensão dos métodos de ensino, do que, simplesmente, expedir instruções improfícuas cheias de literatura pedagógica, que não fossem absorvidas pelos professores – nem todos formados – existentes naquele momento. “É mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações” (RELATÓRIO 1914, p. 158). Em momento algum excluiu a necessidade de promulgação e socialização das normas escritas referentes ao processo de ensino, também necessárias para a remodelagem do sistema escolar, apenas acreditava que, ao se fazer presente e lecionar aos seus subordinados, teria mais sucesso na consolidação das novas regras. Desta forma, aquele momento adquiriu características particulares, na medida em que o governo

¹⁴² Para melhor compreensão deste modelo, ver Fernanda Vicente Azevedo (2012): *Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920)*, Ana Paula da Silva Freire; Ademir Valdir dos Santos (2014): *Políticas e práticas na escola primária catarinense (1911-1945): pedagogia tradicional ou escolanovista?*.

sancionava as leis do ensino, e sua equipe de confiança demonstrava como elas deveriam ser aplicadas.

Com o passar dos anos e a instalação de novas escolas, a presença de Guimarães acaba sendo substituída, pois se tornava impossível estar presente em todas as inaugurações. Por exemplo, nos Grupos Escolares Silveira de Souza, Victor Meirelles e Luiz Delfino, a socialização do método intuitivo ficou sob a responsabilidade de seus diretores, ou seja, a metodização do ensino, dentro das normas estabelecidas pelo decreto número 974, de 1914, e regimento interno dos Grupos Escolares – baixado pelo decreto número 795, de 1914 – foi de inteira responsabilidade dos diretores das escolas, que já haviam presenciado as aulas do “mestre” Orestes Guimarães.

A importância do método de ensino é compreendida pela sua eficácia: “No ensino o método é um dos mais importantes fatores, os programas vêm em ordem secundária. Como em todos os Ramos da atividade humana, os métodos devem produzir o melhor no menor tempo” (RELATÓRIO 1914, p. 158). Segundo Guimarães, os métodos adotados pelo ensino catarinense eram ótimos, e gerariam bons frutos no desenrolar do ensino escolar. O ensino foi visto como um processo lento, e dado ao longo da idade escolar. A compreensão desta metodologia pela escola catarinense formaria as classes mais elevadas nos Grupos Escolares, responsáveis por ocupar os principais cargos públicos. Por outro lado, a maior parte das escolas e dos professores ainda estava escorada no modo tradicional de ensino, passando por um processo de transição e aprendizado metódico, que se configurou relativamente longo.

Segundo Pedro Nolasco Vieira, um dos professores paulistas, de renomado currículo, contratado pelo estado catarinense como inspetor escolar, “não pode ser melhor a leitura, desembaraço e aproveitamento revelado pelos alunos, em virtude dos métodos e processos que observei”. A aplicação do método de ensino aos alunos dos vários segmentos da educação geraria um inculcamento do processo de educação como um todo, ou seja, iniciando a aplicação do método no primeiro ano escolar, e continuando sequencialmente com o mesmo método nos anos seguintes, tornaria o método facilmente compreendido no último ano escolar. Gradualmente, o método intuitivo era aprendido pelos professores e alunos. A ideia apresentada queria exaltar que a turma de terceiro ano, a qual observou o inspetor Pedro Nolasco Vieira, era fruto de um aprendizado metódico construído no primeiro e segundo anos do grupo Conselheiro Mafra, e que, no terceiro ano, já com o método interiorizado, os alunos podiam demonstrar habilidades (RELATÓRIO 1914, p. 159). Essa absorção dos métodos de ensino pelos alunos que se formavam na escola pública era extremamente importante na formação do cidadão regrado pelo Estado, e, ao mesmo tempo, na formação das levas de professores que seriam

formados pelas escolas Complementares e pela Escola Normal. Um aluno que passou anos de sua vida convivendo com as regras e o método de ensino, inculcando símbolos patrióticos e os ideais governamentais, que optasse por seguir carreira no magistério, contribuiria com a socialização dos ideais do Estado.

Torna-se compreensível que o método intuitivo era um avanço no processo de aprendizagem, naquela reforma empreendida a partir de 1911. Já em 1930, com uma bagagem de conhecimento mais avançado em métodos e modelos pedagógicos, renovam-se as formas pedagógicas educacionais, e tenta-se aplicar no ambiente escolar um novo jeito de pensar a educação, apesar da manutenção de alguns princípios tradicionais. Ou seja, o modelo tradicional e os novos métodos pedagógicos conviveram simultaneamente no processo de ensino-aprendizagem.¹⁴³ Em uma perspectiva de renovação (nos anos 1930) surge o movimento da escola nova¹⁴⁴, assim como surgiu o método intuitivo para a década de 1910.

O método intuitivo foi elaborado por Basedow, Campe e Pestalozzi, na Alemanha, no final do século XVIII, e consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento. Em outras palavras, era baseado na prática da observação e dos sentidos para a aquisição do conhecimento das coisas. Este método, também era conhecido como ‘lições de coisas’, ‘pedagogia dos sentidos’ ou ‘pedagogia do olhar’, e se opunha as constantes repetições comuns do método tradicional. Foi um método que propunha uma nova abordagem de aprendizagem, respeitando os sentidos e interesses dos seres, como uma tentativa de oposição à educação de memorização simplesmente conteudista. Neste sentido, “o ensino deveria partir do simples para o complexo, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, e do concreto para o abstrato” (TEIVE, 2008). Esta teoria pedagógica mudava o modo de pensar e de observar a criança em seu meio de aprendizagem, respeitando seu desenvolvimento mental, como afirmava Orestes Guimarães, em 1909: “O aluno é o aluno, é a criança doce e inocente, em cuja alma indelevelmente se cravam as primeiras impressões, para todo o sempre, e, é só como criança que ele deve ser tratado, na escola primária”.¹⁴⁵ De certa forma, compreende-se o respeito pela infância e pelo processo de aprendizagem baseado nos interesses reais dos indivíduos e suas vivências diárias, mas, ao mesmo tempo, determinando conteúdos curriculares necessários para a formação do cidadão que se desejava formar.

¹⁴³ Para compreender melhor este assunto ver D. Saviani (1983): *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, T. D. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*.

¹⁴⁴ Para um estudo aprofundado dos conceitos da Escola Nova ver Lourenço Filho, M. B (1978): *Introdução ao estudo da Escola Nova*.

¹⁴⁵ Guimarães fez essa afirmação em 1909, no *Relatório do Colégio Municipal de Joinville*. (parte deste relatório foi discutido por Denise de Paulo Matias Prochnow em seu texto *cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1911-1935)*).

“A memória, considerada uma capacidade intelectual inferior, deveria ser suplantada pelas lições de coisas, onde o concreto, o racional e o ativo tomariam forma em primeiro lugar na aprendizagem infantil”. As crianças deveriam aprender sobre seus lares, suas práticas sociais, sobre a lavoura, sobre higiene, sobre a realidade do seu estado e seu país. Não era possível, no método intuitivo, espaço para a abstração de coisas pertencentes a uma realidade não vivida pelo aluno. “A escola deveria estar munida de materiais concretos e instrumentos pedagógicos, como apêndices, cartazes ilustrativos, que auxiliassem e permitissem o ensino intuitivo”, estimulando a percepção das crianças para determinadas imagens e determinados símbolos que lhes fizessem sentido – tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Os objetos concretos deveriam ser apresentados, visualizados e manuseados pelas crianças, antes de iniciarem as lições do livro, antes de iniciarem a forma teórica do objeto já conhecido (PROCHNOW, 2009, p. 178). A realidade alheia ao aluno, assim compreendida pelo Estado, era aquela que não representava a nacionalidade brasileira, visto que nas escolas étnicas os alunos possuíam conteúdos direcionados à realidade de outros países. Desta forma, aquilo que o estado considerava importante no processo de aprendizagem talvez não fossem os conteúdos de interesses dos alunos, causando uma dicotomia do método.

Para o método intuitivo, “a introdução dos materiais pedagógicos tornaria as aulas mais animadas pela riqueza do material ilustrativo, onde cada noção a ser transmitida estaria apoiada na viva impressão sensorial” (PROCHNOW, 2009, p. 178). Era uma ideia avançada, que conciliava o ensino teórico com a prática aplicada do conhecimento. Por outro lado, o método enriquecido pedagogicamente não foi difundido em larga escala para todas as escolas de Santa Catarina, por falta de pessoal teoricamente capacitado para aquele objetivo. Os Grupos Escolares, que eram modelos de escolas monumentais, também foram os escolhidos para a aplicação dos métodos, que, posteriormente, chegaram a outras localidades de Santa Catarina, mas que ainda dividiam o meio escolar, marcado pelo modelo de ensino tradicional. Aliás, as relações sociais da realidade escolar eram complexas e ricas, em suas particularidades, na medida em que os modelos de escolas eram diferentes, os lugares onde estavam inseridas eram diferentes e os professores eram diferentes (mesmo de uma mesma unidade escolar). Assim a convivência de métodos diferentes, em um mesmo período, pode ser considerada algo real.

Com o método intuitivo, que servia de base para o trabalho docente nos Grupos Escolares, opera-se uma reordenação das atividades pela qual a figura do professor passa a ocupar um lugar central. Lembremo-nos de que até então as escolas primárias adotavam o “método Lancaster” (SILVA, 2006, p. 187).

Nos parece que na medida em se discutia sobre o modelo pedagógico, em meios teóricos e práticos, se criava uma dualidade na prática escolar pedagógica. Enquanto na maior parte das Escolas Isoladas não chegou o novo método de ensino, intuitivo, os professores ainda lecionavam com o método antigo, conhecido por eles. Na medida em que, a partir de 1930, surgem novas discussões sobre a pedagogia, com a Escola Nova, mais um modelo de atuação pedagógica se insere no sistema escolar. A superação de modelos antigos não pode ser vista como algo fácil, mas como um processo complexo e difícil. Da mesma forma que houve inúmeras dificuldades para a criação de uma estrutura física escolar de qualidade no estado catarinense, também foi difícil estipular um só modelo pedagógico para a atuação dos professores, seres complexos, com suas diferentes vontades e seus deveres.

A socialização dos novos métodos começou pelas cidades e escolas maiores, por exemplo, os Grupos Escolares da reforma de Vidal Ramos, “foram projetadas de forma a abrigar com maestria os pressupostos do método intuitivo, ou lição das coisas” (SILVA, 2006, p. 181). Por outro lado, pode-se dizer que havia um modelo de sociedade a se formar, e se buscou um método (neste caso, foi o método intuitivo) para aplicar nos Grupos Escolares, projetados pela modernidade republicana. Seria através das melhores escolas que se faria a aplicação dos mais avançados métodos. De todo modo, ao mesmo tempo em que o método intuitivo se utilizou dos Grupos Escolas, estas escolas também se utilizaram do método para a formação da sociedade ideal.

Se coloca neste momento, a ideia de que o método intuitivo fez parte fundante da nova ordem escolar (a partir de 1911), das novas estruturas, dos novos professores e diretores. Criou-se, de fato, um modelo escolar que foi planejado do alicerce até o método de ensino e material didático, e que perdurou por todo o período estudado neste trabalho. Porém, educado apenas uma parcela da população, visto que a maior parte estudava nas Escolas Isoladas.

O modelo intuitivo estava baseado na pedagogia moderna, seguindo uma cartilha de lições curtas e diversas, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais.¹⁴⁶ “Procurava-se explorar a curiosidade natural da criança e dar-lhe, como ambiente de estudo, prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino”.¹⁴⁷

Como pudemos observar no discurso de Guimarães, deveria recorrer-se insistentemente ao uso dos sentidos, através do contado pessoal e de demonstrações de como

¹⁴⁶ Disciplinas presentes na grade escolar dos Grupos Escolares, como vimos no primeiro capítulo.

¹⁴⁷ Para melhor compreender a questão entre a modernidade e o método, ver Neide Fiori (1991) *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*.

se fazer, acarretando uma melhor compreensão do público presente. “Os alunos são incitados a utilizar os sentidos: ver, ouvir, tocar, cheirar e provar. A experiência do concreto é inerente ao ato educativo” (FREIRE e SANTOS, 2014, p. 204). Este método de ensino, inaugurado em Santa Catarina pela reforma iniciada em 1911, mudava a atuação da própria direção do sistema de ensino, na medida em que acreditavam que a didática praticada deveria ser ensinada e assistida por alunos e pelos futuros professores, para que pudessem reproduzi-la de forma igual, e, por isso, a preocupação de Guimarães e sua equipe em lecionar os primeiros meses de aula e “treinamento” do pessoal dos Grupos Escolares.

Pode-se perceber que o método intuitivo faz parte de uma crítica ao método tradicional de ensino, com a problematização de pontos negativos e positivos de um sistema, e a proposta reflexiva de um novo modelo pedagógico, compondo uma relação dialética do tradicional e do moderno. Neste mesmo sentido, surge um novo método, que ganha visibilidade a partir de 1930. Para J. F. Herbart, intelectual que escreve sobre a pedagogia tradicional, e que colabora com ideias para uma nova pedagogia, existem três aspectos que orientavam a pedagogia escolanovista, e que nos parecem muito próximos das ideias apresentadas por Guimarães na sua reforma na década de 1910. Entre eles: O governo, que compreende o controle da agitação da criança, inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres, cuja finalidade é submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução, significando a ordem, as regras e o controle do comportamento; a instrução, principal procedimento da educação, pressupõe o desenvolvimento dos interesses que determina quais ideias e experiências receberão atenção; a disciplina, que é responsável por manter firme a vontade educada no caminho e propósito da virtude, preservando a formação do caráter, num processo interno a partir da autodeterminação (HERBART, 1971).

O governo, a instrução e a disciplina são pilares apontados pela reforma iniciada em 1911, e que, também, fazem parte de uma pedagogia emergente na década de 1930, que é a Escola Nova. As mesmas regras podem ser aplicadas para a reforma do Estado Novo. Nestes três momentos, o governo pretende compreender a criança como parte integrante da sociedade, como uma geração que virá a se tornar cidadã, e, portanto, parte do mundo adulto, cercanda-a de regras, e modelando seus comportamentos. A instrução é vista como capaz de mudar os destinos da sociedade, do Estado e da nação, através da educação, desenvolvendo interesses específicos a serem cultivados e socializados no seio da sociedade. E a disciplina, que através da escola molda os hábitos, determina caminhos e o caráter dos indivíduos que constituem a sociedade.

Em uma estranha relação do tradicional e do moderno, em diferentes épocas, o Estado se utilizou dos mesmos pilares para desenhar uma sociedade que deveria estar de acordo com o caminho que os governos haviam escolhido. Neste sentido, surgiram novos métodos, novas escolas, novas estruturas, novos personagens, e novos rumos para a educação, conforme os interesses do Estado e da configuração social estabelecida.

Na década de 1930, foi a Escola Nova, em seu contexto de mudança político e técnico profissional, que tentou reconfigurar alguns princípios da escola tradicional. Fica claro que os discursos pedagógicos e governamentais estão ligados por semelhanças e diferenças, mas que se utilizam um do outro para se solidificar. Ou seja, o governo se utiliza de novos métodos pedagógicos para governar, enquanto os novos métodos se utilizam do governo para sua aplicação. Este fato acaba por forçar o Estado e os pedagogos a pensarem suas realidades e suas sociedades para tentar configurá-las de acordo com os mesmos princípios: governo, instrução e disciplina. Para além destes pilares, em todas as reformas se discutiu a seriação escolar, as classes homogêneas ou heterogêneas, o ensino da língua, a regulamentação e uniformização do tempo escolar, o enquadramento da disciplina, a organização do espaço escolar, etc.

O método pedagógico tradicional, que perdurou, e ainda estende seus laços até a atualidade, foi dominante durante boa parte da história da educação.¹⁴⁸ As muitas vertentes que surgiram contra ele, nunca conseguiram destruí-lo. Algumas características desse método são bastante marcantes, como a forma docente, que é dividida em etapas pré-estabelecidas. A diferença deste modelo para o intuitivo é a concepção de que a criança não deve decorar conteúdos sem sentido para a sua realidade. Mas a verbalização do conteúdo e a disciplina são algo que ainda se percebe nas escolas catarinenses, durante as três reformas estudadas.

Neste âmbito, é enfatizada a exposição de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, apoiada sobre rigidez disciplinar que prioriza a formação moral, bem como a memorização através da repetição. Os conteúdos são apresentados sem relação com o dia a dia do educando, que deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. De modo geral, a instituição tradicional é caracterizada pelo conteudismo, por repetitivos exercícios de fixação de base mnemônica. Ou seja, o conteudismo, o aspecto intelectualista e enciclopédico e o distanciamento dos conteúdos da experiência discente e da realidade social marcam o tradicionalismo (SAVIANI, 2007; FREIRE e SANTOS, 2014, p. 200).

¹⁴⁸ Para um boa leitura sobre a história da educação brasileira ver Otaíza de Oliveira Romanelli (1986): *História da educação no Brasil*.

O conteúdo ou o “conteudismo” não foi algo abolido pelos outros métodos aqui observados, todos eles priorizavam certos conteúdos específicos, como meio de se chegar a um fim. O professor ainda continua sendo uma autoridade dentro da sala de aula, ainda estabelecendo a hierarquia escolar. Aquilo que parece ter mudado foi a forma de aplicabilidade dos conteúdos e o modo de abordagem desses conteúdos. Aliás, os conteúdos aprendidos nas escolas das três reformas que estudamos foram fundamentais para a Constituição de cidadãos instruídos pelo patriotismo. Tanto o conteúdo, a disciplina e o professor são “itens” indispensáveis para os métodos pedagógicos. Não parece que estes métodos propõem um novo tipo de escola, mas se tenta mudar, pontualmente, alguns elementos, para torná-la mais atraente ao aprendizado, ou um melhor aproveitamento dos alunos que ali passam grande parte de suas vidas.

A Escola Nova é um movimento internacional da educação, que penetrou no Brasil no início do século XIX, e aqui conviveu, criticando a escola tradicional. Uma das oposições entre estas teorias estava calcada na característica da escola tradicional ser caracterizada pelo seu caráter religioso e a Escola Nova pelo seu caráter laico, técnico, científico.

As ideias da Escola Nova se apresentavam como inovação e, de certa forma, eram diferentes (do modelo tradicional) em muitos pontos. Havia a preocupação com a aprendizagem do aluno (um ser ativo, observador, questionador, capaz de resolver problemas, criativo e participativo). O professor adquire a função de facilitador do processo de aprendizagem, dando significação prática e social aos conteúdos. Por sua vez os conteúdos estavam pautados por questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978).

A Escola Nova compreende o aluno para além daquilo que ele havia sido compreendido pelos outros métodos. O aluno, teoricamente, é colocado como um ser pensante e individual, é visto como único e produtor de conhecimento, ligado ao seu meio de vida e sociedade. Esta visão da Escola Nova cria novas discussões no campo educacional, mas não modifica imediatamente o sistema que está em vigor na década de 1930. Seria praticamente impossível pensar este modelo na prática, já que o Estado não possuía um quadro de professores suficientemente formados e qualificados para suprir sua necessidade escolar. No entanto, o método intuitivo demonstrou avanços educacionais, e a Escola Nova também possuiu espaço para atuação, dentro de um sistema de governo que buscava a reconfiguração do aparelho administrativo, incluindo o educacional.

Na concepção escolanovista,

os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Na escola técnica e científica da década de 1930, em Santa Catarina, analisadas a partir dos relatórios e decretos governamentais, não se percebe um espaço de atuação muito grande para a concepção escolanovista, ao menos não em sua totalidade. Como vimos anteriormente, e veremos mais adiante, as normativas educacionais estavam bem determinadas, e a atuação do docente fazia parte do conjunto de regras a serem cumpridas. Havia material didático definido e símbolos a serem inculcados a todos. A criticidade era aplicada clinicamente, com a determinante de que a crítica fosse direcionada ao modelo político e econômico não praticado pelo governo. No entanto, ainda em meio a esta realidade, pode-se perceber que há a percepção do professor como um ser pensante e no processo criativo do saber (ver capítulo 3).

A Escola Nova, e sua teoria de educação, deveria levar em consideração a realidade social do aluno, assim como pensava o método intuitivo. “Democrática. A educação devia adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, promovendo um processo ativo de construção do conhecimento” (FREIRE e SANTOS, 2014, p. 202). Um método de educação bastante parecido com aquele que Orestes Guimarães pensava na década de 1910. Talvez o problema de aplicabilidade, de modo integral, da teoria pedagógica da Escola Nova tenha sido a ambiguidade do seu modelo de tipo democrático e o modelo de governo autoritário, instalado com a revolução de 1930.

A luta deste movimento pedagógico buscava a exaltação do seu caráter científico, de forma a comprovar, através da ciência, que o novo modelo era melhor que o da escola tradicional:

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, [...]. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova (AZEVEDO, 1956, p. 70).

A libertação (do método escolanovista) do empirismo acaba diferenciando-a do método intuitivo, que tinha por base a observação, para a atuação e prática de professores e alunos. Do mesmo modo, a Escola Nova se diferencia da tradicional quando se coloca a favor da ideia de que deveria haver a “satisfação das necessidades do próprio indivíduo”.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem), a buscar todos os recursos ao seu alcance (AZEVEDO, 1956, p. 70).

Os diálogos pedagógicos estavam fervilhando na década de 1930. Se o Estado propunha um modelo de educação rígido e coberto de regras pré-estabelecidas, a Escola Nova vinha no sentido de superar este sistema. Podemos acreditar que alguns dos princípios deste modelo pedagógico foram aplicados em escolas catarinenses por professores-ideólogos que, em suas atuações, foram além das normativas estaduais de educação. O próprio Manoel Lourenço Filho¹⁴⁹ ocupou cargos no cenário governamental, e em sua prática como professor nas escolas paulistas pôde aplicar os princípios escolanovistas, assim como outros educadores se identificaram com o modelo, e optaram por defendê-lo.

A Constituição de 1934 foi um momento importante para este movimento, pois nela seus integrantes conseguiram consolidar algumas discussões sobre educação, obtendo algumas vitórias para o movimento pedagógico, e assim, a seguir, conseguiram estender suas atuações para dentro do Estado Novo. Não temos indícios de repressão deste movimento em Santa Catarina, mas ao que tudo indica, suas ideias estavam presentes em parte do governo do período estudado, como é o caso de Carlos Gomes de Oliveira (como veremos no próximo capítulo), o qual defendeu uma melhor educação no campo, o papel criativo do professor, e o discurso do abandono da educação causado pela falta de intervenção estatal. De todo modo, prevaleceram, nas fontes analisadas, princípios autoritários, no âmbito da educação estadual.

A falta de intervenção do Estado na educação dos menos favorecidos, como citado, foi um dos problemas levantados pelo Governo Provisório para “difamar” a prática governista

¹⁴⁹ Referência feita no relatório apresentado ao Ministro Capanema no 1º trimestre de 1937. APESC. Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10/03/1897, na Vila de Porto Ferreira, SP. Formou-se professor normalista em 1914. Em 1915, iniciou sua carreira no magistério como professor primário substituto, em sua cidade. Foi professor substituto de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal de São Paulo. Em 1922, passou a atuar no estado do Ceará como diretor da instrução pública, onde promoveu uma reforma pioneira no ensino. Entre 1925 e 1930, lecionou Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. Em 1929 foi eleito para a Academia Paulista de Letras. Em 1930, foi designado diretor geral da instrução pública do estado de São Paulo. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi eleito presidente da ABE em 1934. Foi nomeado professor de Psicologia Educacional da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi membro do Conselho Nacional de Educação, e, neste mesmo ano de 1937, foi nomeado diretor geral do Departamento Nacional de Educação do MEC. Em 1938, recebeu do ministro da educação, Gustavo Capanema, a incumbência de implantar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que passou a dirigir. Em 1944, lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Continuou contribuindo para a educação brasileira até 1970, quando faleceu (Conselho Estadual de Educação. Galeria de Educadores Paulistas. Manoel Bergström Lourenço Filho. Disponível em: <www.ceesp.sp.gov.br/Lourenco.htm>. Acesso em: 3 jun. 2004).

republicana em relação aos investimentos em educação. Além disso, os métodos de ensino, como pudemos acompanhar, dependeram da intervenção do Estado para seu pleno funcionamento. O modo de olhar para a educação estadual catarinense dependeu do ambiente social que se vivia, e os avanços científicos, em relação às estruturas escolares, ao modo de pensar a educação e como aplicá-la, também dependeram do corpo de intelectuais que compuseram as reformas do ensino. A partir deste momento, iremos acompanhar quem são estes personagens e como eles integraram o sistema que buscou modificar a sociedade através da escola e do método de ensino aplicado.

3.6 Personagens do sistema educacional

Entre alguns pontos que definem o processo de continuidade referente às reformas estudadas neste trabalho, podemos destacar a atuação dos personagens que pensaram e executaram as normativas que compuseram o sistema escolar catarinense. Portanto, o estudo sobre alguns dos indivíduos que iremos visualizar nas páginas seguintes é fundamental, na medida em que eles ocupavam cargos de maior ou menor relevo no sistema educativo, como professores, inspetores e diretores, lugares de confiança para os governos, e imprescindíveis para o funcionamento de todo o aparelho. De certa forma, alguns deles conseguiram se manter, por longos anos, em funções de confiança, em governos diferentes, outros foram realocados ou exonerados de suas posições, conforme seu posicionamento político.

É certo afirmar que os dirigentes da educação estadual catarinense que ocupavam seus cargos anteriormente a 1930 foram duramente responsabilizados pela falência do sistema, levantada pelo movimento aliancista. Estes personagens, por conveniência do Governo Provisório, foram exonerados, e somente um quinto do montante de indivíduos que compunham o governo de Adolpho Konder, foram reaproveitados. Ou seja, quatro quintos daqueles que ocupavam cargos públicos importantes na educação, e que participavam ativamente do governo de Konder, foram excluídos do sistema gerido pelos Interventores do Rio Grande do Sul que governaram Santa Catarina, depois de 1930. Em números específicos, apenas 8 dirigentes se mantiveram no governo, até meados de 1936, período em que Nereu Ramos se efetivou como governador catarinense. Se Konder e Ramos não possuíam relações amistosas, é provável que os 8 dirigentes se mostraram indispensáveis para continuarem a ocupar cargos de importância nos dois governos. São eles: professor Germano Wagenführ, professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, professor João dos Santos Areão, professor Adriano Mosimann, professor

Marcílio Dias de San Tiago, professor Hermínio Heusi da Silva, professor Alfredo Xavier Vieira e professor Adolpho Silveira.¹⁵⁰

Há certamente um movimento de reaproveitamento de alguns indivíduos, e a formação de novos quadros de dirigentes para a ocupação dos cargos vagos. Além do fato de que aqueles que foram reaproveitados puderam exercer novas funções de confiança, conforme suas carreiras, adequação às novas exigências e interesses governamentais. Assim, visualizando a coleção de decretos de 1933, podemos perceber que alguns dos oito sujeitos anteriormente assinalados são promovidos: Professor Germano Wagenführ passa de Diretor do Grupo Escolar Professor Orestes Guimarães, de São Bento para, interinamente, exercer o cargo de inspetor escolar da 2ª circunscrição com sede em Blumenau (DECRETOS, 1933, p. 131); Luiz Sanches Bezerra da Trindade toma o cargo de Diretor da Instrução Pública (DECRETOS, 1933, p. 204); João dos Santos Areão, para a quarta circunscrição escolar, com sede na cidade de Tubarão (DRECRETOS, 1933, p. 131); Adriano Mosimann, para Inspetor Escolar da segunda circunscrição escolar, com sede na cidade de Blumenau (DECRETOS, 1933, p. 201); Professor Marcílio Dias de San Tiago, Professor Hermínio Heusi da Silva e Professor Alfredo Xavier Vieira não foram encontrados; Professor Adolpho Silveira, manteve-se em cargo de diretor em outro Grupo Escolar (DECRETOS, 1933, p. 163).

As mudanças ou manutenção dos cargos foram clinicamente pensadas, motivo pelo qual alguns dos homens citados tiveram de se deslocar de uma cidade a outra para ocuparem as novas funções, fato que pode significar a desconstrução de redes de sociabilidade e interesses locais que haviam sido construídos durante o período republicano. Outros foram promovidos para inspetores de fiscalização escolar nas mesmas regiões onde trabalhavam, situação que os elevou a um nível maior de confiança para o novo governo catarinense. Estes homens foram vistos como potencial para ajudar o Estado na construção de um modelo de educação mais sólido, mais confiável naquilo que se refere à fiscalização e à propagação do ideal nacionalista. Garantir alguns nomes de carreira educacional integrantes do governo republicano, poderia dar legitimidade ao Governo Provisório em compreender e melhorar o sistema de ensino, tornando-se exímio conhecedor das práticas políticas e educacionais que se aplicavam no momento anterior da história. Por outro lado, se pensarmos em alguns nomes específicos, como o de João dos Santos Areão e Luiz Trindade, podemos inferir que eles foram formados de acordo com as normativas educacionais de Orestes Guimarães, e, por isso, foram aproveitados e promovidos,

¹⁵⁰ No texto de Flavio Gentil (2015): *Acervo Professor Elpidio Barbosa: Nacionalização do Ensino, Culturas Políticas e Escolares (Santa Catarina, 1930-1940)*, se detalha os nomes de alguns intelectuais que foram excluídos dos seus cargos.

durante a década de 1930, momento em que se espelhava e valorizava a reforma de Vidal Ramos e Orestes Guimarães realizada na década de 1910 (veremos as carreiras destas personagens mais adiante).

Em se tratando dos três indivíduos sobre quem não foram encontradas informações, pode-se pensar que mantiveram os mesmos cargos e nas mesmas escolas, caso contrário também estariam citados nas resoluções dos anos investigados. As mudanças não foram simples, e como vimos anteriormente, o momento pós-30 foi de tensões políticas, de reestabelecer a ordem e de remodelar o Estado, tanto econômica, política, quanto educacionalmente. Ao mesmo tempo, eram necessárias tanto a possibilidade de mudanças pontuais quanto continuidades específicas, como os modelos escolares, os princípios de nacionalidade, porém com a construção de novos símbolos e a implementação e o aumento da estrutura pública escolar.

As nomeações feitas após 1930, rebaixando, exonerando ou levando a acender indivíduos específicos a cargos educacionais, representam uma mudança de sistema, de objetivos, e a instalação de novas regras. Aqueles considerados mais adequados às normas que viriam a ser instituídas foram aproveitados pelo novo governo. E, naquela época, como também acontece em tantas outras de momentos instáveis, houve um constante movimento de políticos que “vestem novas camisas”, e passam a “jogar no time” adversário, conforme o interesse em manter seu gabinete. “Nos decretos da época, não é difícil encontrar promoções para o cargo de Professor de Grupo Escolar e Diretor de Grupo Escolar em um espaço de tempo de cinco meses; ou, ainda, o rebaixamento de antigos inspetores a Chefes Escolares” (GENTIL, 2015, p. 70). Essa realidade nos fornece a dimensão da realocação dos personagens, em busca de uma estabilidade do aparelho educacional, estabilidade que foi conquistada com o passar dos anos, e a escolha dos nomes certos para o Estado intervencionista.

Como dito anteriormente, percebemos que foram poucos os indivíduos que trabalharam no setor educacional de governos republicanos e de governos pós-30. E as exonerações e nomeações poderiam ser revertidas conforme o interesse dos governantes. Em outras palavras, o governo poderia exonerar alguns indivíduos e contratá-los em algum outro momento, para ocupar os mesmos cargos ou outras vagas existentes, desde que estivesse claro que a situação o exigisse. Esse movimento é a busca incessante pela estabilidade de todo o sistema, cabendo lembrar que as nomeações não respondiam somente à capacidade técnica e intelectual dos indivíduos, mas às influências políticas que poderiam exercer. Além disso, parece que, neste instante de busca pela estabilidade, estavam sendo feitos alguns testes com

tais personagens e suas capacidades em responder de modo aceitável, apropriado e útil, ao governo, nas funções e no trabalho que teriam de desempenhar.

Por outro lado, pode-se inferir que, nomeando estes mesmos servidores de governos passados, o governo atual cooptava-os¹⁵¹ para seu lado, buscando calar as eventuais críticas que circulavam. Com as novas medidas educacionais do Governo Provisório, como pudemos perceber anteriormente, novos cargos foram criados, novas escolas foram abertas, novas inspetorias, novos professores, entre outros cargos, que foram ocupados tanto pelos sujeitos citados com experiências na área educacional vindos de outro governo, quanto por outros personagens formados pelo próprio Estado autoritário, e que viriam a compor o quadro de funcionários do pós-30, como, por exemplo, Elpídio Barbosa (falaremos deste personagem mais adiante).

Havia, em 1928, um núcleo de diálogos sobre educação, composto no governo de Adolpho Konder, e entre os personagens envolvidos, pode-se destacar a presença de professores de maior ou menor grau, de homens e mulheres, de médicos, padres, policiais, dentistas, escritores e políticos. Aqueles que possuíram maior importância e que servem de análise para nosso trabalho são: Prof. Francisco Barreiros Filho¹⁵², Prof. Antônio Mâncio da Costa¹⁵³, Prof. Francisco Xavier Zartmann¹⁵⁴, além de três nomes ligados a trabalhos liberais, como os médicos Ary Bittencourt Machado, o secretário da Polícia de Blumenau, Fernando Steinhauer, o médico e escritor Osvaldo Rodrigues Cabral,¹⁵⁵ e a escritora Maura de Senna Pereira (GENTIL, 2015, p. 73).

Estes indivíduos foram palestrantes na *1ª Conferência Estadual de Ensino Primário* de Santa Catarina, acontecida em 1928, explicitando que a realidade deste evento de educação

¹⁵¹ Para uma compreensão melhor da questão da cooptação dos intelectuais para os governos, ver Sérgio Miceli (2001): *Intelectuais à Brasileira*.

¹⁵² Nascido em Tubarão (1891), faleceu em Florianópolis (1977). Neto de Hercílio Pedro da Luz. Foi membro da Academia Catarinense de Letras, onde ocupou a cadeira número 24. Foi secretário particular do interventor Ptolomeu de Assis Brasil e dos governadores Aderbal Ramos da Silva e José Boabaid. Foi deputado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina na 1ª legislatura (1935-1937), eleito pelo Partido Liberal Catarinense. Participou da Diretoria da Instrução Pública até 1932. Nomeado Diretor da Escola Normal Catarinense e Escola Modelo de Aplicação anexa, em 1932.

¹⁵³ Nascido em Desterro (1886), faleceu em Blumenau (1971). Secretário particular do governador de Santa Catarina Hercílio Luz, foi subintendente interino de Florianópolis. Foi deputado estadual (1923-1924). Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. Até 1932, foi Diretor da Escola Normal Catarinense e Escola Modelo de Aplicação anexa.

¹⁵⁴ Como jesuíta, em 1917, foi membro fundador da 1ª Escola Apostólica de Pareci Novo (RS) e esteve no governo da Missão Sul-Brasileira da Companhia de Jesus até 1921. Em 04/02/1925, foi nomeado Diretor do Ginásio Catarinense pelo Governador do Estado, permanecendo até 1927.

¹⁵⁵ Cabe ressaltar que Osvaldo Rodrigues Cabral, no contexto da nacionalização de Nereu Ramos, teve um papel importante na afirmação daquele projeto de governo. Além disso, Cabral em alguns de seus textos, como o livro *Santa Catarina: história e evolução*, de 1937, teve como preocupação central atestar a vitória da colonização açoriana em Santa Catarina, buscando positivar a lusitanidade do litoral.

expõe uma situação preocupante. Ou de fato não havia um número suficientemente de pessoas qualificadas para compor uma comissão de diálogos sobre educação, ou se excluía profissionais da educação para abrir espaços a profissionais influentes de outras áreas que buscavam contribuir ou interferir no meio educacional. De um modo ou de outro, a situação era bastante complicada, e, após 1930, foram implementadas mudanças, que só foram viáveis no longo prazo, quando, em 1936, já havia especialistas para esses diálogos sobre educação estadual. Deste modo, visualiza-se que a educação ainda necessitava de avanços em formação de intelectuais capacitados e especializados na área com relativo destaque no cenário estadual. Se voltarmos à reforma da gestão de Vidal Ramos, veremos que naquela época também não havia pessoas capacitadas em número suficiente para ocupar cargos importantes no sistema de ensino, e por isso foram contratados alguns pedagogos de São Paulo, para suprir aquela necessidade. Assim vemos que no governo de Adolpho Konder também poderia haver falta de funcionários capacitados na área da educação, mas não percebemos o esforço de suprir esta necessidade com a contratação de pessoal adequado. Todavia, em todos os períodos estudados, a formação de professores e profissionais em educação, seja para exercer funções de confiança ou de professores nas escolas públicas, era um problema enfrentado em todas as reformas, e que se refletia na qualidade do ensino ministrado às crianças em idade escolar quando frequentavam as escolas, além do debate teórico sobre educação. A falta de professores era constante para as escolas existentes, mas as próprias escolas não eram suficientes.

A situação acima ainda nos mostra a presença de pessoas intimamente ligadas a governos republicanos, como, por exemplo, o neto e o secretário de Hercílio Luz (um dos mais ilustres personagens da história de Santa Catarina). Mesmo com laços íntimos com Luz, os dois exerceram cargos após 1930, e aquilo que mais impressiona é que Francisco Barreiros Filho (o neto de Hercílio) ocupou cargos no governo de Ptolomeu de Assis Brasil e de Aderbal Ramos (este integrante da oligarquia Ramos), pois, como sabemos e vimos anteriormente, Hercílio Luz foi responsável por um dos motivos pelos quais Nereu Ramos e seu pai Vidal Ramos saíram do Partido Republicano, na década de 1920. Isso significa que, mais uma vez, o oportunismo político (que poderia ser aplicado a políticos de ambos os lados) foi um dos motivos que levaram Francisco Barreiros Filho a aliar-se à oligarquia contrária a todos os princípios de seu avô.

O número de pessoas que conseguiram manter-se em cargos públicos de alto nível em educação na transição da República para o Governo Provisório é mínimo. Por outro lado, provavelmente, muitos professores de Escolas Isoladas se mantiveram ativos em ambos os governos, devido à falta de professorado adequado ao novo sistema – problema que se tentou

resolver, mas que se estendeu até o período do Estado Novo. O foco das discussões sobre educação passou a ser mais complexo, à medida que a formação dos profissionais em educação passou a ser exigida, mesmo que nem sempre foi condição para ocupação de cargo por nomeação. Mas de todo modo, com o passar dos anos, e principalmente com a instalação do Estado Novo e o governo de Nereu Ramos, Santa Catarina figurou entre os estados que mais investiram em educação, e conseguiu ocupar o quadro dos intelectuais do sistema educacional com profissionais qualificados na área (como veremos no próximo capítulo). Talvez não fosse uma especialização de alto nível em educação, mas, no mínimo, havia a preocupação com a experiência educacional do indivíduo que fosse ocupar um cargo no aparelho de ensino. Uma exigência importante que tomou o lugar daqueles eruditos que eram formados em outras áreas, e participavam ativamente da pasta educacional. Que se pode inferir é que estas pessoas não formadas na área da educação pertenciam a uma elite dominante que discursava e demarcava seu território em todos os Ramos governamentais, principalmente antes da revolução de 1930, onde se vê essa situação mais presente. Percebe-se que esta discussão passou a fazer parte de um processo de modernização do Estado, e que foi se solidificando, no meio educativo, com as *Semanas Educacionais*¹⁵⁶, que ocorreram durante os anos de 1936-1945, ligadas ao movimento escolanovista catarinense (Bombassaro, 2006).

Para Flávio Gentil, três homens das letras ligados a Hercílio Luz foram exonerados com a revolução de 30:

Francisco Barreiros Filho, Antônio Mâncio da Costa e Francisco Xavier Zartmann, respectivamente, neto de Hercílio Luz; Secretário pessoal e Diretor da Instrução Pública; e Diretor do Colégio Catarinense, todos nomeados por Hercílio Pedro da Luz. Esses integrantes da Conferência mostram ser de uma geração mais recuada da que será levada ao poder na década de 1930. Ao menos Antônio Mâncio da Costa e Francisco Barreiros Filho são oriundos das duas últimas décadas do século XIX, sendo possível também supor o mesmo a Xavier Zartman, já que em 1917 ocupa um cargo importante de membro fundador da 1ª Escola Apostólica de Pareci Novo (RS) (GENTIL, 2015, p. 75).

Se estes homens realmente foram exonerados, eles foram reincorporados ao sistema

¹⁵⁶ Para regular todas as obrigatoriedades impostas as escolas, assim como o caixa escolar, o governo criou algumas outras organizações ou eventos para reunir professores, inspetores, diretos e comunidade, como por exemplo as chamadas Semanas educacionais. Estas foram realizadas em 1942, pelo departamento de educação, onde se realizavam várias reuniões por todo o estado, para a discussão e estudos de problemas e assuntos educacionais. Tais semanas educacionais foram importantes para manter contato entre os superiores e os subordinados com oportunidade presencial para troca de conhecimento, orientações dos métodos e legislação do ensino (RELATÓRIO 1943, p.69). Me parece que estas reuniões serviram para além das argumentações do relatório, como por exemplo para intimidar o professor local a seguirem as normativas estaduais, vindas de cima. Além disso, demonstra a presença do estado em diversas regiões, fiscalizando de perto o trabalho feito pelas escolas, professores, chefes escolares e inspetores de ensino.

logo após as exonerações, pois, além de compor o órgão educacional do governo de Hercílio e de Konder, também compuseram os de Ptolomeu de Assis Brasil. Há uma certa incoerência nos dados apresentados na citação, mas que podem ser explicados conforme o reordenamento do sistema pós-30, como dito anteriormente. Já com o Estado Interventor instalado, novos nomes passaram a figurar no ambiente de discussão das normativas escolares, principalmente aqueles ligados ao departamento de educação, o que caracteriza uma medida diferente daquela existente em governos anteriores, quando profissionais de outras áreas participavam dos debates sobre educação.¹⁵⁷

A instalação de um novo governo em 1930 parece ter tentado modificar esta realidade, pelo menos até 1945, determinando que o pessoal apto a discutir sobre educação seriam aqueles pertencentes ao Departamento de Educação, e, ao que tudo indica, os seus integrantes possuíam conhecimento e experiência na área de atuação.

Conforme a tabela abaixo, podemos visualizar as carreiras dos homens que ocuparam os cargos de direção da educação estadual.

Tabela 1 - Inspectores Escolares no ano de 1936 em Santa Catarina

Nome do inspetor	Circunscrição	Cargos na Educação
Antonio Lucio	1ª.	Diretor do Grupo Escolar Manoel Cruz, São Joaquim, em 1931. Diretor do Grupo Escolar Jeronimo Coelho, Laguna, em 1932. Diretor da <i>Revista de Educação</i> . Escreveu na <i>Revista de Educação</i> nos seguintes anos, volumes e nome do artigo: Ano I, n. 1 “A Educação Física na Escola”; Ano I, n. 2 “Educação Física”; Ano I, n. 3 “Educação Física”; Ano I n. 4 e 5 “Educação Física”, Ano I n. 6 “Educação Física”. Patrono de uma escola em Balneário Camboriú-SC.
Celso Rilla	2ª.	Patrono de uma escola em Irati-SC. Exonerado do cargo de Diretor no Grupo Escolar Jeronimo Coelho, Laguna, em 1932.
Germano Wagenfuehr	3ª.	Professor em Indaial durante os anos de 1920-23. Diretor no Grupo Escolar Orestes Guimarães, em São Bento do Sul, depois passa a ser diretor no Grupo Escolar Felipe Schmidt, em São Francisco do Sul. Em 1932, é promovido a Inspetor Escolar. Patrono de uma escola em Porto União-SC.
<u>Adriano</u>	4ª.	Diretor no Grupo Escolar Hercílio Luz, em Tubarão,

¹⁵⁷ Ainda na atualidade, é comum a prática de nomeação de profissionais de áreas diferentes para atuação em cargos políticos e públicos do nosso país, e cujos conhecimentos específicos, decorrentes de sua formação, não representam qualquer afinidade com a área em que irão atuar. Assim, em Santa Catarina, por exemplo, do ano de 2012 até 2017, Eduardo Deschamps atua como secretário da educação do Governo Raimundo Colombo, e tem formação na área de Engenharia Elétrica. É professor titular na Universidade Regional de Blumenau, nunca tendo atuando no ensino básico, sendo, porém, autor de uma ampla e negativa reforma na carreira do magistério de seu estado.

<u>Mosimann</u>		durante os anos de 1926-1930. Em 1931, é convidado para representar o estado de Santa Catarina no convênio para uniformização das estatísticas educacionais. No ano seguinte, é o enviado pelo estado para fazer relatório sobre a Quarta Conferência Nacional de Educação. Patrono de uma escola em Braço do Trombudo-SC. Decano do Departamento de Educação. Diretor Interino da Instrução em Santa Catarina, no ano de 1933.
Casemiro Leopoldo Chociay	5 ^a .	Professor da Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar “Feliciano Pires”, de Brusque, 1931. Diretor do Grupo Escolar Manoel Cruz, durante os anos de 1932-1934, em São Joaquim-SC.
Marcílio Dias de San Tiago	6 ^a .	Diretor do Grupo Escolar Hercílio Luz, durante os anos de 1920-1924, em Tubarão-SC.
José Joaquim da Lima Xavier	7 ^a .	Vogal no Diretório Municipal de Geografia de Rio do Sul, em 1940.
João Romário Moreira	8 ^a .	Inspetor, desde 1918, ficando com duas circunscrições, até 1930, 8 ^a . e 9 ^a . Patrono de uma escola em Romelândia-SC. Em 1932, passa a ser Chefe Escolar do município de Mafra-SC.
Drausio Celestino da Cunha	9 ^a .	Patrono de uma escola em Major Vieira - SC
Pedro Paulo Philippi	10 ^a .	Professor do Grupo Escolar “Professor Venceslau Bueno”, de Palhoça, até 1930. Diretor do Grupo Escolar “Professor Joaquim Santiago”, de Joinville, em 1930. Escreveu um artigo na <i>Revista de Educação</i> .

Fonte: Flávio Gentil, 2015.

Segundo alguns indícios, podemos perceber que quase todos os nomes constantes na tabela, fizeram parte da educação básica estadual, fato que lhes dava certa bagagem para compreender a realidade escolar. Alguns foram professores, outros diretores e alguns patronos de escolas (pois não há mais informações sobre suas carreiras), e, de certa forma, muitos dos que começaram em sala de aula ascenderam a cargos de confiança do governo, como, por exemplo, inspetores escolares.

A importância das reformas estudadas se torna visível quando observamos que os nomes de intelectuais que pensam a educação durante a década de 1920, e chegam até o departamento de educação nos anos 1930, faziam parte de uma geração que foi formada ou inspirada na reforma da gestão Vidal Ramos, uma reforma importante, e que deixou seu legado para a educação estadual.

Isso significa que a base escolar, construída por Vidal Ramos, e reaproveitada pelas demais reformas, proporcionou a formação de indivíduos aptos a ocupar cargos públicos e

políticos em futuros governos. A base escolar, com o grande modelo de modernidade calcado nos Grupos Escolares, foi o trampolim para que homens formados na área da educação se lançassem a carreiras promissoras

Também podemos afirmar que os indivíduos reaproveitados pelo pós-30 e que atuaram em governos republicanos, foram obrigados a se adequarem às novas regras para continuarem exercendo suas posições, mesmo que as mantendo por conta de laços políticos de maior influência. Neste caso, aqueles que estavam mais próximos da oligarquia Ramos e que figuraram no meio educacional catarinense, foram alocados no Governo Provisório, devido à influência que Vidal Ramos exercia junto a Getúlio Vargas (foram colegas de estudos realizados no Rio Grande do Sul) e a influência de Nereu Ramos como amigo de Ptolomeu de Assis Brasil.¹⁵⁸

Dos inspetores escolares presentes no quando acima,

com exceção do inspetor João Romário Moreira, todos iniciam sua carreira de inspeção após 1930, momento de transformações sociais no Brasil e aumento efetivo da inspeção escolar. Na época em que Moreira começou a atuar como inspetor, em 1918, havia apenas quatro pessoas ocupando esse cargo. Já em 1936, o número de inspetores sobe para quinze. Dos quatro inspetores que trabalharam no ano de 1918, restou apenas ele fazendo o mesmo trabalho em 1936 (GENTIL, 2015, p. 81).

Esta informação fornece uma dimensão de que a partir da tomada de poder pelos Interventores gaúchos, a política de nomeações foi algo recorrente, e que a posição de inspetor escolar era uma dessas carreiras de confiança do governo, que deveria ser exercida conforme aos objetivos do Estado. A inexperiência como inspetores escolares da turma nomeada a partir de 1930 pode ter sido um fator de dificuldade para a boa qualidade das inspeções escolares, afinal, a maior parte dos nomeados estava começando naquela posição, a partir do novo governo. Por outro lado, haviam sido professores ou diretores de Grupos Escolares, fato que lhes dava uma boa base de conhecimento dos procedimentos a serem cumpridos e fiscalizados. Estes indivíduos estavam adquirindo novas experiências, e se consolidando nos cargos, ou, então, eram demitidos, conforme o interesse do Estado e suas funções. A experiência adquirida por eles beneficiou-os com promoções, ou, ao menos, com a manutenção de seus cargos, durante o governo Nereu Ramos. Então, de fato, se Nereu Ramos conseguiu solidificar uma Reforma do Ensino mais avançada que as demais estudadas neste trabalho (como veremos mais adiante), foi por conta da estruturação dos modelos escolares, das normas que regiam e regulamentavam a nacionalização, e por competência do Governo Provisório em adequar os

¹⁵⁸ Sobre esta relação de amizade entre os políticos, ver Walter Piazza (1983): *Santa Catarina: Sua história*, e (1995): *Dicionário político catarinense*.

professores e diretores às funções públicas, colocando-os em cargos de confiança. São estes indivíduos que farão o trabalho de campo nas inspeções escolares, e o trabalho intelectual de pensar o melhoramento da educação. Esta foi uma herança valiosa e providencial que Nereu recebeu das reformas anteriores.

Um fator interessante a ser destacado – que não iremos aprofundar, mas que merece ser investigado – é o papel da mulher nesse meio educacional de alto nível. Sabemos que elas foram muito importantes para o governo, durante as reformas, foram elas capazes de confiar no seu próprio trabalho para a educação das futuras gerações. Elas foram “treinadas”, formadas e moldadas às normativas do Estado, e trabalharam como “formiguinhas”, na construção de um ideal de modernidade e nacionalidade. Foi no chão da escola – muitas vezes escolas ruins – que demonstraram todo seu vigor e sua coragem no alfabetizar as crianças em língua portuguesa, mesmo que seus alunos não conhecessem este idioma. Foram infinitamente elogiadas pelo governo Nereu Ramos (como também veremos mais adiante), e cobradas da mesma forma. Porém, nos cargos de alto nível, poucas foram reconhecidas, situação de cunho preconceituoso se pensarmos na importância que tiveram dentro do sistema educacional catarinense.

Se olharmos atentamente para os nomes apresentados até aqui, não veremos mais que dois ou três nomes de mulheres que integraram o ambiente educacional catarinense, como mentoras de ideias e capacitadas para tais assuntos. É perceptível que elas ocuparam cargos inferiores, e que foram totalmente excluídas de altos cargos educacionais, a partir de 1930. Ou seja, ainda em 1928 havia o nome de Maura de Senna Pereira¹⁵⁹, representando as mulheres nas discussões de alto nível que se faziam sobre os conceitos de educação, posteriormente, na década de 1930, os nomes são exclusivamente de homens.

Se em 1911, quando se iniciou a reforma de Vidal Ramos, se verificava a presença de mulheres em funções importantes, como, por exemplo, nas inaugurações e na socialização das normas educacionais para professores, inspetores e chefes escolares – e uma destas mulheres era Cacilda Guimarães –, no passar dos anos, as mulheres conseguiram avanços mínimos, em participação, em cargos públicos de alto nível. Foram consideradas muito importantes para o Estado, desde que ocupassem suas profissões de normalistas, atuantes nas variadas escolas do Estado ou particulares. No entanto, dentro do meio escolar, eram os homens que mais ocupavam cargos de chefe escolar ou diretor escolar. Se em 1927, oito mulheres apresentaram teses para a conferência de educação que se realizou naquele momento, com a

¹⁵⁹ Nasceu em Florianópolis (1904), faleceu no Rio de Janeiro (1991). Atuou como professora, jornalista e poeta; fundadora da cadeira 38 da Academia Catarinense de Letras. Suas carreiras poderiam ser melhores do que as de muitos homens, mas estavam excluídas daqueles cargos de maior destaque.

instalação das conferências estaduais e as semanas educacionais, pós-30, não há vestígios de participação delas em cargos mais elevados. Ou seja, elas estavam na linha de frente da nacionalização, mas não em posições de decisão, que eram tomadas por homens.

Por outro lado, em contexto nacional, se olharmos os textos dos anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação, publicado em 1942, veremos que há dezenas de artigos de mulheres refletindo sobre o sistema educativo, fato que demonstra que a presença delas não deixou de ser uma realidade, mas que foram marginalizadas pelos documentos oficiais do governo. Assim, podemos afirmar que estas mulheres trabalharam nos bastidores do sistema de ensino, tanto em discussões teóricas, quanto em atividades práticas no ambiente escolar. Os textos das educadoras e intelectuais mulheres nos permitem vislumbrar a presença delas na produção do conhecimento em educação, que, possivelmente, gerou medidas legislativas. Este é um assunto importante, que deve ser investigado de forma aprofundada, para dar espaço às falas femininas ocultadas.

Em relação aos dados apresentados, vemos que a maior parte dos homens que ocuparam os cargos públicos na educação tiveram caminhos parecidos ou idênticos: primeiro foram professores, logo diretores escolares, chegando à inspetoria do ensino. Suas carreiras e sua ascensão a novos cargos dependiam das carreiras de outros, pois assim com a liberação de um cargo a partir de uma nomeação, outro indivíduo poderia ocupar o cargo deixado em aberto.

Como dito anteriormente, isso significa que as trocas de cargos faziam parte da busca de uma organização eficiente, que o Estado buscava impor. Estas trocas também podem ter feito parte de um momento de enfraquecimento político dos agentes educacionais em suas cidades, pois era constante o remanejamento deles para outras cidades, para atuarem em outras escolas, ou outros cargos, impossibilitando os favores políticos que poderiam se fazer anteriormente. É uma tentativa de enfraquecimento das oligarquias locais, e do poder por elas estabelecido nas regiões de Santa Catarina.¹⁶⁰

Os integrantes da pasta educacional, englobando boa parte do sistema de ensino entre professores e dirigentes, possuíram, a partir do governo Nereu Ramos, um meio importante de debate sobre a educação estadual. A construção de um evento chamado de *Semanas Educacionais*, e a publicação de uma revista chamada *Revista de Educação*¹⁶¹ fundada

¹⁶⁰ O conjunto de resoluções de 1931, 1932, 1933, demonstra o intenso movimento de nomeações, remoções e exonerações da pasta da educação.

¹⁶¹ Foi criada com objetivo de promover os modernos métodos de ensino ligados à concepção escola-novista. Elpídio Barbosa exerceu o posto de secretário da revista por boa parte de sua curta existência (a última edição foi de 1937) e, por vezes, escreveu sobre os Clubes Agrícolas, local em que trabalhou durante sua época de inspetor escolar. Além dele, outros inspetores participam da revista, entre eles: Antonio Lucio (ver quadro 3), diretor da revista, e também o participante que mais encaminhou textos para publicação, tendo um artigo em

em 1936, pode ser considerado um movimento de construção do conhecimento intelectual e estatal, que tanto beneficiava a produção científica, quanto as informações e ações que o governo poderia incorporar às suas políticas sociais.

Este importante evento, que era promovido pelo Estado, determinava e era determinado, em uma relação dialética, por intelectuais e governo, em busca de melhorias para o cenário educacional, refletindo sobre a realidade escolar catarinense e influenciando o meio social através dos agentes escolares – professores –, em suas atuações e formações complementares. Esta aproximação da produção pedagógica do conhecimento escolar, vivida no dia a dia do professor, tinha a intenção de ser debatida, em busca de novas ações para o melhor desempenho educacional. Muito provavelmente, se buscavam soluções, e estas eram vistas nas peculiaridades das escolas e regiões, demonstrando que não poderia haver uma solução padrão para todo o sistema escolar, fato que o governo não parecia entender, pois determinava as mesmas normas e atividades pedagógicas para todas as escolas estaduais, municipais e particulares. O debate nestes meios de produção científica determinava a compreensão desta realidade e propunha um novo modo de compreender a educação. O governo parece ter-se aproveitado de algumas falas para compor seu modelo de ensino de acordo com seus objetivos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se buscava o debate sobre a diversidade escolar, o Estado nacionalista e sua reforma nacionalizadora impunha, de muitos modos, regras pedagógicas, material didático, formação profissional, normas curriculares, etc., que buscavam modelar, de um só modo, todo o sistema.

3.6.1 Do político ao administrativo

Veremos neste pequeno item uma característica própria da década de 1930, acontecida devido ao ostracismo político eleitoral determinado por uma nova realidade, após a tomada do governo por Getúlio Vargas. Nesta perspectiva, tomaremos conhecimento dos nomes de alguns homens que foram incorporados ao corpo de funcionários do estado, e que se mantiveram atuantes no sistema de ensino até o fim do Estado Novo, demonstrando sua importância para o novo governo, devido às suas carreiras e à formação pedagógica recebida

cada uma das seis primeiras edições. Seus textos tratavam das aulas de Educação Física, ressaltando a importância do corpo saudável. Adriano Mosimann também deixou sua contribuição nos números quatro e cinco da revista, com um texto intitulado “A missão do Professorado Primário”. Pedro Paulo Philippi escreveu o texto “Frutos da Semana de Educação”, no sexto número da *Revista de Educação*. Nessa mesma edição, Humberto Hermes Hoffmann escreveu o texto “Brusque”, tecendo um comentário sobre a geografia da cidade (FAVARI, 2013).

do professor Orestes Guimarães.

A mudança de perspectiva política da década de 1930 levou os agentes eleitorais a mudarem suas atuações no contexto social e político-estatal. Eles passaram a organizar o Estado a partir de funções administrativas, e não apenas pertencentes a órgãos políticos. Segundo Adriano Codato (2011) O governo de Vargas teve como missão conhecer e ensinar a sua população, assim o Estado criou instituições federais dentro dos espaços das unidades regionais, sinalizando a ocupação de políticos nos departamentos administrativos criados após a “política sem partido” de Getúlio Vargas. “Os homens públicos migram para as práticas administrativas, deixam de lado o seu pertencimento ao debate político e ocupam cargos administrativos da área de sua formação”.

Homens políticos deixam de lado a cena pública para ingressarem em um Estado à procura de especialistas. Uma mudança nítida na lógica social é o fato de que se passa a trabalhar não mais como Brás Cubas, mas como especialistas em determinadas áreas sociais (GENTIL, 2015, p. 88).

Aquilo que se propõe com a nova lógica governamental, segundo os autores, é modelar o espírito político de acordo com funções administrativas, em áreas afins do conhecimento específico de cada político a ser alocado no sistema. Se primeiro ocorria a escolha do integrante para depois alocá-lo no cargo, ou primeiro se criavam cargos para depois escolher seus integrantes, não é uma regra estabelecida, mas parece haver um entrelaçamento das duas opções, visto que, para o novo governo, era necessário integrar determinados políticos influentes no funcionalismo público, e, ao mesmo tempo, empregar especialistas a funções específicas.

Por outro lado, com base nas citações, seria inocente acreditarmos que os políticos do passado deixariam de ser políticos, apenas por estarem ingressando no sistema funcional do governo Vargas, direcionados a cargos administrativos. O que não é comentado pelos autores, é a possibilidade de uma dualidade de papéis, onde os personagens carregam seus conhecimentos políticos e suas influências de grupo ao trabalho administrativo que incorporaram, naquele momento oportuno. A saída da cena política, mesmo que por tempo determinado, não significa o abandono da prática política, mas sim, a paralização da candidatura eleitoral e, também, por tempo determinado. Aquilo que se infere, neste ponto, é a necessidade de integração do Estado com os políticos que disputam seu poder. Neste sentido, os políticos são redirecionados a funções de suas formações profissionais (ou de interesse maior), por constituírem a classe letrada dominante da sociedade, e, ao mesmo tempo, passam a aceitar e responder por estas responsabilidades, disponibilizando seu reconhecimento profissional, para ficar sob constante

visibilidade na cena social. Estas ações acontecem de forma consciente, para um objetivo eleitoral futuro, ou mesmo um meio de autopromoção intelectual

Dos nomes apresentados até este momento, dois foram políticos de carreira, e foram nomeados a cargos públicos após a tomada de governo por Vargas, em 1930. São eles: Francisco Barreiros Filho e Antônio Mâncio da Costa. Da mesma forma que políticos integraram cargos administrativos, alguns personagens do corpo administrativo se tornaram políticos partidários. Após o fim do Estado Novo, alguns daqueles que estavam ocupando cargos públicos se candidataram, e foram eleitos a cargos políticos, como Elpídio Barbosa, José Mota Pires e Aristides Largura (GENTIL, 2015, p. 91). Isso significa que havia uma certa conformidade de interesses entre o Estado em incorporar políticos a seus cargos administrativos, e dos políticos a se promoverem em tais cargos, até o momento de disputarem, novamente, eleições municipais, estaduais e nacionais.

Aquilo que podemos analisar a partir dos dados trazidos no quadro a seguir, é a existência de um reaproveitamento dos indivíduos que já ocupavam cargos públicos antes de 1930, e que, a partir desta data, passaram a compor as vagas existentes e criadas pelo novo sistema de governo (aqui referimo-nos a área da educação).

Tabela 2 - Funcionários frente ao Departamento de Educação em Santa Catarina, em 1942¹⁶²

Denominação do cargo ocupado	Repartição	Nome do funcionário	Nº. de cargos no Depto. Educação	Observação
Subdiretor	Depto. de Educação	Roberto Moritz	3	Extinto quando vagar, Casado
Subdiretor	Depto. de Educação	João dos Santos Areão	3	Casado, 3 filhos
Subdiretor	Depto. de Educação	João Ambrósio da Silva	3	Viúvo, 5 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Celso Rilla	17	Casado, 3 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Dráusio Celestino da Cunha	17	Casado, 2 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Hermínio Heusi da Silva	17	Casado, 4 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	João Rodrigues de Araújo	17	Casado, 1 filho
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Casemiro Leopoldo Chociay	17	Casado, 5 filhos

¹⁶² Eleição nominal dos ocupantes dos cargos integrantes do quadro do estado, que se publica em cumprimento ao disposto no art. 20 do decreto-lei nº 663, de 14 de junho de 1942. Transcrição do contido no Ensino Escolar 1942. Fonte: Flávio Gentil, 2015.

Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Mário Garcia	17	Casado, 1 filho
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	José Mota Pires	17	Casado, sem filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	João Romário Moreira	17	Casado, 2 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Pedro Paulo Phillippi	17	Casado, 6 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Marcílio Dias San Tiago	17	Casado, sem filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Alfredo Xavier Vieira	17	Casado, 12 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	José Joaquim de Lima Xavier	17	Casado, 6 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Alinor Vieira Corte	17	Casado, sem filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Elpídio Barbosa	17	Casado, 2 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Adriano Mosimann	17	Casado, 6 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Germano Wagenführ	17	Casado, 5 filhos
Inspetor Escolar	Depto. de Educação	Manuel Coelho	17	Casado, 2 filhos

Com a instalação do Governo Provisório, como vimos anteriormente, novos nomes figuraram ao lado de velhos conhecidos políticos, nos cargos de confiança do governo. Dos nomes apresentados no quadro acima, 13 já compunham o governo autoritário, e se mantiveram a frente de cargos de confiança. Esse fato nos fornece bases para afirmar que a estrutura educacional catarinense foi construída com o passar dos anos e em função de interesses de grupos. Na medida em que se excluíram muitos indivíduos da administração estadual republicana, a partir de 1930, foi se construindo uma base de intelectuais que se manteve em seus cargos, ou foram remanejados para outros, demonstrando um reaproveitamento do quadro de dirigentes que o Estado aliancista construiu. Cabe destacar que, com a admiração que se expressava nas décadas de 1930/40 pela reforma de Vidal Ramos, e do espelho que ela se tornou para aquelas acontecidas nestes anos, muito se aproveitaria dos homens que trabalharam naquela primeira reforma, como, por exemplo, Orestes Guimarães, que ficou por longas décadas em cargos educacionais, da mesma forma João dos Santos Areão, trazido de São Paulo, onde havia sido formado por Orestes, e que se manteve em cargos educacionais após 1930. Como estas reformas ocorreram em épocas afastadas, houve a necessidade de uma renovação dos dirigentes, porém se aproveitaram aqueles que ainda estavam com saúde, e que haviam sido

formados na reforma de 1911.

Se olharmos mais atentamente para os dados do quadro acima, veremos, ainda, a presença exclusivamente masculina, deixando novamente as mulheres fora dos principais cargos do sistema educacional. Notamos, também, que todos os homens são casados, e quase todos eles possuíam filhos, fato que, na época, poderia criar um imaginário de um homem sério e compromissado com seus afazeres e com sua família. Entre os indivíduos citados, destacam-se João Romário Moreira (político incorporado ao quadro funcional do pós-30), João dos Santos Areão (que fora formado por Orestes Guimarães, e ocupou cargos importantes em governos republicanos) e Elpídio Barbosa (que ingressou no serviço público educacional após o início dos anos de 1930). Os dois últimos se tornaram homens de confiança no sistema educacional, e continuaram em cargos públicos até o fim do governo de Nereu Ramos. Ambos juntos, e somando a eles Luiz Trindade, participaram ativamente das comissões e discussões sobre educação, formando aquilo que alguns autores catarinenses chamam de “Santíssima Trindade da Educação”.¹⁶³

Em relação a estes integrantes da “Santíssima Trindade”, sabemos que foram importantes para o processo reformista de todos os períodos estudados: 1911-1914, 1930-1933, 1935-1945. Estes homens, com o tempo, formaram suas carreiras na área educacional, e se tornaram os intelectuais pensantes do governo, por isso, iremos a partir de agora conhecer um pouco de suas carreiras e modo de agir dentro do aparelho escolar.

3.6.2 O papel dos intelectuais-pedagogos no sistema de ensino nacionalista

O pensamento político nacionalista era, de fato, representado pelos pedagogos que trabalhavam em favor do Estado catarinense e brasileiro. Havia, nas primeiras décadas do século XX, uma camada da intelectualidade catarinense que viveu um período de efervescência, derivada dos acontecimentos nacionais. Esta intelectualidade estava posicionada em favor do governo, e integrava a Academia Catarinense de Letras, fundada em 1924. Lá se reuniam escritores, literatos e políticos renomados, para a discussão de assuntos importantes, como a política cultural estadual. Estes homens também compunham o Instituto Histórico e Geográfico

¹⁶³ Este termo é comentado por Cristiani Bereta (2014) em seu livro *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*, e por Norberto Dallabrida (2001): *A Fabricação Escolar das Elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República*.

de Santa Catarina e o Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, pontos de encontro e referência da intelectualidade da Capital.¹⁶⁴

A atuação dos professores, políticos e escritores que compunham o sistema educacional catarinense deveria pautar as ações nacionalistas já discutidas nos centros mencionados, sob o prisma da construção da unidade nacional, que se tentava impor, naquele momento histórico. O nacionalismo e seus movimentos teóricos¹⁶⁵, encontraram em Santa Catarina um terreno fértil para sua aplicação. Este estado foi palco de uma enxurrada imigratória europeia, que se espalhou por muitas regiões, estabelecendo-se tanto nos centros urbanos quanto no meio rural, compondo comunidades coloniais capazes de manter uma cultura e uma educação de acordo com as origens na “pátria mãe”. Algumas estratégias, como estamos acompanhando, para deter a continuidade das práticas culturais diferentes das criadas pelo Estado brasileiro e catarinense foram aplicadas, mas nem sempre funcionaram. Os intelectuais catarinenses estavam imbuídos do ideal de pensar novas estratégias para que o dilema cultural fosse resolvido. Entre aqueles de maior destaque, podemos citar João dos Santos Areão.

Estes pedagogos trabalhavam no meio educacional, e a escola era pensada como um lugar de divulgação e inculcação das práticas culturais do Estado. A instituição escolar adquiriu papel de destaque na formação da identidade do Estado patriótico. Através das salas de aula, poderia formar-se a nova geração comprometida com a identidade da sociedade luso-brasileira, reduzindo o número de “desnacionalizados”. “A educação seria capaz de traduzir em manifestações cívicas, brincadeiras e práticas esportivas a devoção patriótica, o progresso intelectual e o vigor físico que o Estado Novo pretendia imprimir, nos hábitos diários da população brasileira” (UNGLAUB, 2008, p. 3). O professor, a escola e os currículos escolares serviram de ferramentas para o Estado construir um modelo de cidadão nacionalista. Este era o objetivo tanto do Estado quanto da elite que o compunha.

Com a leitura do texto, até este momento, poderemos afirmar que o Departamento de Educação Estadual, submetido à secretaria do interior e justiça, era o órgão responsável pela orientação, administração e organização do ensino público estadual. Foi exatamente neste sistema de hierarquia que os principais mentores da educação trabalhavam: João dos Santos Areão (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas), Luiz Sanches Bezerra da Trindade

¹⁶⁴ Para ver melhor estas discussões, ler Tânia Regina da Rocha Unglaub (2008): *Pensamento político pedagógico nacionalista em Santa Catarina disseminado por cantos de brasilidade e a ação do inspetor Federal do ensino João dos Santos Areão*.

¹⁶⁵ Discussão feita na introdução.

(Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização) e Elpídio Barbosa (Inspetor Escolar).

Esses inspetores definiam a escola como o local onde se preparavam os novos brasileiros dentro do verdadeiro espírito de nacionalidade, através de professores orientados para este fim. Para eles, a escola teria que ser uma oficina de caracteres adaptáveis ao regime político brasileiro. Coerente com essa visão, as inspeções focavam a parte pedagógica de acordo com a o pensamento político-pedagógico nacionalista (UNGLAUB, 2008, p. 4).

A cartilha de atuação dos inspetores mencionados foi escrita anos antes, por outro pedagogo, Orestes Guimarães. O nacionalismo que tomou conta do debate educacional e político do Estado, esteve intrínseco no projeto patriótico moderno da reforma organizada por Orestes. Além disso, Areão e Trindade foram formados pelo pensamento de Orestes (também trabalhando ao lado deste), e por conta disto se mantiveram por longos anos à frente de cargos educacionais. Não é coincidência que eles foram promovidos a cargos superiores, após 1930, quando a oligarquia Ramos retomou a liderança política do estado.

O modelo de escola formador de padrões culturais determinou as ações de todos estes pedagogos, pois compartilhavam de discussões teóricas e práticas, e trabalhavam para um mesmo empregador, o Estado representado pelos Ramos, e todos os seus argumentos de legitimidade cultural.

A primeira reforma de ensino republicana, conhecida pela historiografia como primeira nacionalização do ensino, foi fundamental para as demais reformas que vieram posteriormente. Ela forneceu as bases de atuação, os modelos teóricos e práticos, a legislação e organização escolar, criou novos tipos de escola e capacitou professores, além de tudo, formou a classe pensante que determinou os rumos dos movimentos reformistas educacionais que se seguiram.

Trindade e Elpídio Barbosa eram catarinenses natos, já João dos Santos Areão¹⁶⁶ chegou a Santa Catarina logo após concluir seu Curso Normal, em São Paulo, a convite de Orestes Guimarães, em 1912. Desempenhou várias atribuições no ensino como Diretor do Grupo Escolar de Laguna (um dos primeiros grupos criados pela reforma da gestão Vidal Ramos), e, no ano de 1933, assumiu o cargo de Inspetor Geral das Escolas Subvencionadas pela União. Esta função foi ocupada primeiramente por Orestes Guimarães, tendo permanecido neste trabalho até o dia de seu falecimento, 30 de dezembro de 1931. Passado um ano, João dos

¹⁶⁶ Sobre este autor ver livro de Gladys Mary Ghizini Teive (2014): Professor Areão: Experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950).

Santos Areão substituiu seu professor e amigo Orestes Guimarães. A principal responsabilidade desta função era fiscalizar, em âmbito estadual, aquelas escolas primárias que se localizavam em áreas de densa população “estrangeira”. A partir do golpe do Estado Novo, essa nomenclatura foi alterada para “Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal e Nacionalização do Ensino”. Mais do que a mudança de nome, vemos que a partir de 1930 há uma preocupação do Estado brasileiro com a nacionalização, diferentemente da década de 1910 que este cargo era exclusivamente do plano estadual catarinense.¹⁶⁷

O continuísmo do modelo de educação patriótica ultrapassou barreiras políticas, até mesmo após o fim do Estado Novo. Paulistas e catarinenses desenharam um sistema de ensino eficiente, e repressor, em muitos momentos. Em outras palavras, Areão veio de São Paulo, foi aluno de Orestes Guimarães, e acabou ocupando seu lugar, anos mais tarde, demonstrando ser um bom discípulo. Trindade era diretor da instrução pública, e Barbosa inspetor escolar, guardador de dezenas de documentos históricos sobre a educação catarinense.¹⁶⁸ Todos possuíam funções importantes, e todos faziam o trabalho de fiscalização escolar, trabalho fundamental para a consolidação do ideal governamental no meio da sociedade, através da escola. Areão passou a responder ao governo federal, enquanto os outros respondiam ao governo estadual, mas suas funções eram as mesmas: listar erros, corrigi-los, impor regras, punir, relatar acertos, etc., presentes nas diversas escolas catarinenses.¹⁶⁹ Eram autoridades, e se comportavam como tais, pois tinham a consciência do papel e do cargo que ocupavam.

¹⁶⁷ Para uma leitura sobre o plano Federal de nacionalização do ensino, comum para o sul do país ver (FIORI, 1991).

¹⁶⁸ Estes documentos podem ser encontrados no Museu do IDCH, em Florianópolis.

¹⁶⁹ Em uma das suas visitas, o inspetor Federal João dos Santos Areão, dirigindo-se a Gustavo Capanema, “descreveu várias irregularidades frente ao projeto nacionalizador do Estado Novo, e comentou de sua dedicação para alcançar os objetivos do Estado. Em uma de suas visitas a um colégio particular de Timbó, no primeiro trimestre de 1938, Areão notou que o corpo docente daquele colégio não podia merecer a confiança do Estado. Indignado, denunciou que os professores desse colégio cultuavam a língua alemã, e desconsideravam a língua brasileira. Assim concluiu, porque os alunos compreendiam o português, mas não tinham a pronúncia correta. Também identificou que os professores e alunos daquele colégio consideravam o Brasil como segunda pátria, pois entoavam o hino alemão após o Hino Nacional brasileiro. Observou ainda a propaganda de ideologia estrangeira” (UNGLAUB, 2008, p. 6).

Figura 2 - Foto da “Santíssima Trindade da Educação”¹⁷⁰



Fonte: Foto de 1945. Coleção Elpídio Barbosa – Museu do IDCH (UDESC).

João dos Santos Areão, quando Inspetor Geral das Escolas Subvencionadas, informava, por meio de seus relatórios ao Ministro Capanema, sua preocupação em relação aos estrangeiros, principalmente os imigrantes alemães e seus descendentes. Ele não via justificativa para uma escola funcionar no território brasileiro, tendo professores estrangeiros, que conseqüentemente negligenciavam a pronúncia correta do português e disseminariam a cultura de sua pátria de origem. Ele fazia críticas ao currículo que previa aulas da língua estrangeira com duração de quarenta minutos diários (AREÃO, 1º. trim., 1934. In: UNGLAUB, 2008, p. 6).

Conforme a ideia que define os intelectuais como seres adaptáveis aos modelos sociais de Estado implantados, Areão esteve intimamente adequado ao Estado Interventor nacionalista. Ao remeter ao ministro da educação seus relatórios, expressou exatamente o pensamento do governo catarinense, ao se posicionar frente ao “problema” linguístico existente. Ao mesmo tempo, Areão diferiu do pensamento de seu mestre Guimarães, na década de 1910, quando acreditava que o uso de outras línguas poderia facilitar o aprendizado do português no ambiente escolar. Mas isso é compreensível, visto que o próprio Guimarães amadureceu seu

¹⁷⁰ Ao fundo, na parte superior dos degraus da escada, encontra-se Luiz Trindade (esquerda), João dos Santos Areão (centro), Elpídio Barbosa (direita). Esta foto não possui legenda, mas podemos perceber que ela é composta por uma grande maioria de mulheres, que desempenhavam papel de professoras e alunas. Esta foto representa parte das discussões feitas até o momento, visto que a grande maioria de funcionários escolares são mulheres e que os homens ocupam os principais cargos de destaque. Assim, percebe-se que o grupo está posicionado em frente a uma unidade escolar em uma possível recepção dos agentes escolares enviados pelo estado para supervisionar as escolas.

pensamento, ao longo dos anos, e que as políticas educacionais se acirraram a partir da instalação do Estado Novo. Além disso, concordando com o governo catarinense, já que compunha parte da cúpula daqueles que pensavam a educação no estado, e remetendo seus relatórios ao governo federal, Areão estava legitimando as ações nacionalistas empreendidas em Santa Catarina, e, ao mesmo tempo, contribuindo com justificativas para eventuais pedidos de verbas (entre estado e união) para o desempenho adequado do plano de educação nacionalista.

Os inspetores estavam se adaptando, como camaleões, em meio a novos cenários políticos. Ler estes relatórios, é buscar compreender as opiniões de seus autores, do governo em que estavam inseridos, e para quem trabalhavam. Areão, Trindade, Barbosa e outros, como vimos anteriormente – os que foram reaproveitados por governos diferentes –, foram sempre políticos para compreender o ambiente de trabalho. O que nos faz, novamente, contrariar Flávio Gentil, quando afirma que os políticos abandonaram a cena política para ingressar em cargos administrativos.

Além das obrigações dos cargos, poderiam inovar, caso tivessem condições. Areão, por exemplo, passou a dar visibilidade a um de seus interesses pessoais, aplicados ao trabalho e à nacionalização. Em suas visitas às escolas catarinenses, insistia que o canto coletivo deveria ser trabalhado como fator de civismo e disciplinamento.¹⁷¹ “Talvez, o fascínio deste educador pela música possa ser atribuído aos seus conhecimentos musicais, sua formação pedagógica e à influência do seu antecessor e mestre Orestes Guimarães” (UNGLAUB, 2008, p. 6).

E como parte da sua obrigação como inspetor, assim como tantos outros inspetores também o faziam, exigia dos professores o ensino da língua vernácula e dos hinos oficiais. João dos Santos Areão dizia que “através do canto seria possível levar às longínquas escolas espalhadas pelos sertões colonizados por alienígenas a palavra vivificadora da alma nacional” (UNGLAUB, 2008, p. 6). Parece que este educador vislumbrava na música (tanto na letra quanto na melodia), a possibilidade de inculcar nas crianças, de modo mais atraente, os símbolos nacionais.

João dos Santos Areão estava afinado com a proposta do Interventor Nereu Ramos, mostrando-se disposto a lutar em prol da nacionalização do ensino. Estava antenado aos acontecimentos pedagógicos externos ao Brasil, e se inspirava em pedagogias como a japonesa

¹⁷¹ Para melhor compreender este tema, ver Marcelo Téó (2014): *Partitura política: O caso de João dos Santos Areão e a nacionalização em Santa Catarina*.

e estadunidense, que se utilizavam de cantos e hinos como prática nacionalizadora. Para ele, e para o governo, o canto deveria ser uma obrigação em todas as escolas.¹⁷²

Companheiro de fiscalização escolar de Areão, Elpídio Barbosa era o mais novo entre os três integrantes da “santíssima trindade” da educação, nasceu em 1909, em Florianópolis, e começou sua atuação profissional um pouco depois dos seus colegas. Estudou no tradicional Colégio Coração de Jesus, instituição religiosa, onde completou o ensino primário, em 1916. Nesta data, seu colega Areão já havia sido convidado por Guimarães para trabalhar em Santa Catarina. Em 1922, Elpídio ingressou no Colégio Catarinense, de caráter jesuítico, onde concluiu o ensino ginásial. Logo passou a lecionar no magistério catarinense, e entre 1931 e 1934 foi inspetor escolar. Formou-se em Direito, em Santa Catarina, obtendo, em 1938, o título de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Em 1935, o Interventor Aristiliano Ramos o convida para ocupar o cargo de Subdiretor técnico no Departamento de Educação do Estado. Neste cargo, fica até o ano de 1940. Foi um dos mentores da Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, implantada pelo Decreto Estadual nº 298, de 13 de novembro de 1946 que referendou as normas da Lei Federal do Ensino Primário, reestruturando o ensino primário catarinense nos moldes da Escola Nova. Entre 1951 e 1955, foi deputado estadual pelo Partido Social Democrático (PSD). No Governo de Celso Ramos, em 1963, é nomeado Secretário de Estado da Educação e Cultura (FIORI, 1991, p. 145, 146).

A carreira de Elpídio Barbosa à frente da educação catarinense foi longa. Começou atuando como professor, e rapidamente ascendeu a cargos de maior expressão. Em 1930, Barbosa passou a ser diretor do Grupo Escolar Professor Luís Neves, em Mafra, em seguida, foi inspetor escolar, no período de 1931-1934, e, então, subdiretor técnico do Departamento de Educação (1935-1940). “Entre 1940 e 1951, atua como Diretor Geral no Departamento de Educação, de 1955 a 1957, foi Diretor da Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina” (GENTIL, 2015, p. 45). Pode-se perceber que Elpídio percorreu um caminho diferente de alguns outros personagens da história catarinense, que acabaram ocupando cargos públicos. Vemos que, primeiramente, este homem se formou professor, ingressou no magistério, foi elevado a cargos de maior visibilidade e futuramente tornou-se político conhecido, diferentemente daqueles indivíduos que migraram do processo eleitoral para o administrativo. Elpídio foi promovido por Aristiliano Ramos, e a partir daí foi exercer cargos de confiança,

¹⁷² Em 1930, quando Luiz Trindade já era Diretor da Instrução, determinou-se que o canto (assim como a ginástica) eram unidades curriculares obrigatórias: “Os professores dos Grupos Escolares são obrigados ao ensino de canto e ginástica nas classes que regem, de acordo com os respectivos programas e horários, devendo os diretores comunicar a esta Diretoria quais os professores que lecionam sem eficiência, isto é, quais os que não cantam e não fazem os exercícios de ginástica (CIRCULARES, 1930, p. 63).

durante todo o governo de Nereu Ramos, de 1935 a 1945. Em outro governo da oligarquia Ramos (gestão Celso Ramos), foi convidado para ser secretário de Estado da Educação e Cultura (1963-1963). Com o fim do Estado Novo, ainda se manteve atuante no meio educacional, fazendo parte do movimento em que consolidou as teorias da Escola Nova na legislação catarinense.

Evidentemente, Elpídio Barbosa estava engajado com os ideais da oligarquia Ramos, visto que ocupou papel de destaque em três governos desta família. Tanto em sua vida administrativa quanto política esteve ao lado de Nereu Ramos. Foi indicado por este a cargos educacionais, como inspetor escolar, como também nomeado, em 1945, para a Comissão de Estudos dos Serviços Públicos Estaduais. Além disso, fez parte da criação do Partido Social Democrático (PSD), fundado no estado pelo próprio Nereu Ramos (GENTIL, 2015, p. 45).

Elpídio Barbosa atuou como professor de escola particular religiosa, como no Colégio Coração de Jesus, e na Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina. Também foi professor na Faculdade de Ciências Econômicas, onde exerceu a chefia do Departamento de Ciências Jurídicas. Tendo exercido outras funções importantes, integrou o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. Contribuiu para a estruturação da fundação da Universidade de Santa Catarina.

Com o advento da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC, fruto de estudos do Conselho Estadual de Educação, que presidia, aprovada pelo Decreto n. 2.802, de 20 de maio de 1965, implantou-a e foi o seu primeiro dirigente, e ali estava como Reitor, ao falecer no mês de outubro de 1966 (CUNHA, 2016, p. 4).

Elpídio foi um homem de destaque para a educação estadual, e importante na guarda de documentos históricos que compõem a legislação, as normas, e peculiaridades do sistema de ensino de Santa Catarina. Existe um acervo no museu do IDCH, composto, sobretudo, por documentos que demonstram essas transformações na educação. Sua carreira foi marcada por “suas atuações como professor, político e educador que atuou de forma ativa no delineamento e configuração de projetos educacionais em Santa Catarina, desde a década de 1940 e daí vem a importância desse acervo para a História da Educação em Santa Catarina e no Brasil” (CUNHA, 2016, p. 5).

À frente da educação catarinense, dividindo responsabilidades com outros personagens importantes, Elpídio foi caracterizado como um intelectual, representante de uma elite letrada, participante de órgãos pensantes e produtores de conhecimento, como o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. Atuou como professor primário e superior, possuindo

vasto conhecimento do processo pedagógico, fato que lhe deu subsídios para atuar em cargos como o de inspetor escolar. Seu acervo pessoal possui, em sua maioria, arquivos referentes ao Departamento de Educação. Provavelmente foi valorizado por onde passou, pois deixou de atuar na advocacia, para se dedicar aos cargos em educação.¹⁷³

Foi de fato uma figura pública e se tornou um dos mais conhecidos homens do setor educacional. Esteve à frente do processo de Reforma do Ensino catarinense, durante muitos anos de sua vida. Atuou ao lado de Trindade e Areão, e sob o comando de Nereu Ramos, sempre sob um prisma nacionalista e patriótico. Tornou-se um dos mentores e aplicadores da reforma iniciada nos anos de 1930.

Muitos dos homens que seguiram um caminho parecido com o de Elpídio foram formados pelos padres jesuítas no Ginásio Catarinense: De acordo com Dallabrida (2001, p. 246), mais da metade dos ex-alunos dos padres jesuítas ingressaram no aparelho estatal como funcionários públicos, geralmente fazendo parte dos médios e altos escalões, e/ou ocupando cargos políticos de relevo. Entre alguns dos demais indivíduos que passaram pela instituição, destaca-se o próprio Nereu Ramos e seu secretário Ivo D'Aquino.

Os integrantes de cargos públicos, naquela época, pertenciam à elite da sociedade que estudou nas melhores escolas e possuiu uma educação melhor que as demais crianças catarinenses. As escolas particulares religiosas eram as que figuravam com melhor qualidade, e por mais que a escola pública buscasse o melhoramento de sua atividade (pensada por intelectuais formados em escolas particulares), ainda ficavam em segundo plano, frente às instituições tradicionais da época. É evidente que os Grupos Escolares também passaram a educar parte da elite do estado, quando sua qualidade passou a ser melhor que a educação pública fornecida nas Escolas Isoladas. Além disso, parece que a educação pública de qualidade formava um segundo escalão da elite social, que também ocupava cargos públicos em vários setores do governo. Para Norberto Dallabrida, a escola particular tradicional, como o Colégio Catarinense, tinha um perfil de alunos composto pela classe dominante da sociedade, como comerciantes, empresários, latifundiários, entre outros (DALLABRIDA, 2001, p. 238).

Elpídio e seus colegas foram os alunos desta instituição que se tornariam homens ilustres para o governo do estado de Santa Catarina.

¹⁷³ Elpídio foi o primeiro presidente do C.E.E., permanecendo no cargo desde 1962 a 1966, ano de sua morte. O intelectual ganhou uma homenagem em forma de biografia, escrita por Walter Piazza (1985), no livro comemorativo de 30 anos da instituição. [...]. A personagem ainda foi homenageada com o nome do prêmio concedido pelo C.E.E., “Prêmio Educador Elpídio Barbosa”, criado em 1992, muito posteriormente a sua morte, o que demonstra o reconhecimento de gerações posteriores como um dos expoentes catarinenses da educação (GENTIL, 2015, p. 41, 42).

Assim como Elpídio Barbosa, Luiz Sanches Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis, em 1892, formou-se no Ginásio Catarinense e iniciou sua carreira no magistério em 1912. Durante sua longa jornada na área de educação, ocupou os cargos de diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna, entre 1917 e 1918, e do Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages, no ano de 1919. Tornou-se inspetor escolar em 1920, e em 1926 exercia a função de inspetor escolar junto à Diretoria da Instrução, além disso foi o primeiro diretor do Departamento de Educação, criado a partir de 1935. Durante o Estado Novo, Trindade passou a exercer a função de inspetor escolar das escolas particulares e nacionalização do ensino (BOMBASSARO, 2006).

Luiz Sanches Bezerra da Trindade foi um professor catarinense e intelectual formado pela linha de ação pedagógica de Orestes Guimarães. Durante sua permanência na chefia do Departamento de Educação, órgão máximo responsável pela orientação e administração do ensino público estadual, promoveu uma reforma no ensino, em 1935, que ficou conhecida como “Reforma Trindade” (Decreto nº 713, de 5 de junho de 1935). Entre os anos de 1935 a 1950, liderou as principais mudanças no setor educacional catarinense, ao lado de João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa.

Segundo Vera Regina Pereira (2004),

o poder que estes homens detinham, nas questões do ensino, era tão grande, que muito incomodava, inclusive o Interventor Federal catarinense Nereu Ramos, que habilmente, em 1938, para não criar rupturas, criou a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça, à qual ficaram subordinados todos os serviços referentes ao ensino, inclusive o Departamento de Educação.

Aparentemente, a influência pedagógica dos personagens citados era bastante grande, e, segundo os textos e relatórios estudados, estiveram sempre ao lado do governo, respondendo às ações de nacionalização que Nereu Ramos ordenava através da legislação estadual. Neste caso, os inspetores contribuía mais com o sistema do que o criticavam, dando ao estado estabilidade para a manutenção dos planos educacionais.

O cargo no Departamento de Educação, a princípio, foi ocupado pelo paulista professor Sebastião de Oliveira Rocha, mas que, segundo Neide Fiori (contrariando a ideia de Tatiane Modesti), não teve um bom desempenho, sendo substituído, em 1940, por Elpídio Barbosa (FIORI, 1991. p. 124). Com a efervescência da nacionalização, dos planos patrióticos e das ações empreendidas neste sentido, mais especificamente em relação às escolas particulares (como veremos no próximo capítulo), foi criada a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, e confiada ao professor Luiz Sanches Bezerra da

Trindade.

[A “Reforma Trindade”, implantada no ensino catarinense em 1935, teve como] preocupação básica dotar o Estado de uma superestrutura administrativa, criando para tanto o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça (Decreto nº 713, de 5/01/1935). Seria o Departamento de Educação, através do Decreto-Lei nº 124, o órgão responsável por comandar a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino (PEREIRA, 2004, p. 143).

Neste ano, em 1935, o governo já estava sob o comando da oligarquia Ramos, que redimensionava a preocupação com a educação catarinense, sob um prisma patriótico e cultural. A Reforma Trindade fez parte desse redimensionamento, e teve como objetivo principal a formação de professores. Esta preocupação que a “Reforma Trindade” propõe significa a tradução das leis já elaboradas na reforma de Vidal Ramos e dos decretos-leis promulgados pelos Interventores sul-rio-grandenses. Aquilo que se buscou, neste momento, foi analisar e sistematizar um plano de ação para a realidade vigente, acrescentando nova roupagem a uma preocupação antiga não resolvida. Além da realidade que se herdava, da vigência de regras já elaboradas e estabelecidas em relação à educação estadual, a “Reforma Trindade” teve como principal inovação o estudo pedagógico escolanovista.¹⁷⁴

Diante dos pilares de sustentação da educação nacional e catarinense (cultura, nação e patriotismo) os preceitos escolanovistas foram sendo minimamente incorporados, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo Estado. Ou seja, se estes pedagogos estavam trabalhando para o governo, deveriam seguir as linhas ideológicas do governo, mas com a possibilidade de compreender o sistema e suas aberturas, para a introdução de novos itens (a partir de seus interesses teóricos).

De certa maneira, a reforma empreendida no governo de Ptolomeu de Assis Brasil, e continuada por Rui Zobarán, partiu da necessidade de se reincorporar no ambiente escolar a necessidade intervencionista do Estado, capaz de socializar os símbolos ideológicos pretendidos. Foi ressignificando a escola, ampliando suas bases, formando novos agentes educacionais, criando um novo panorama para o ensino que se conseguiu criar uma nova mentalidade social. Os poucos anos em que ficaram à frente do sistema político catarinense não

¹⁷⁴ Para Bombassaro (2006), a introdução de métodos considerados modernos na educação no Brasil foi difundida por teóricos da Escola Nova, que se inspiraram na ciência para transformar os métodos educacionais, de forma que, durante o governo Vargas, a busca pela unidade nacional se firmava no conceito e formação de um “homem novo” que pudesse contribuir com o País. Em meio a esse contexto político, as reformas do ensino público, como a Reforma Trindade, de 1935, em Santa Catarina, visava à introdução e ampliação das ciências da educação nos cursos de formação docente, com disciplinas como psicologia, sociologia e biologia, a fim de capacitar os professores para a transformação desse homem de acordo com o contexto político de então.

foram suficientes para que os sul-rio-grandenses solidificassem um sistema de ensino completo, mas suas ações foram importantes para o desenho da Reforma Trindade, criada poucos meses antes do início da gestão de governo Nereu Ramos que se estende até o Estado Novo. Cabe ainda lembrar que a Reforma Trindade está posicionada em um momento de “abertura política”, quando fervilharam ideais diferentes de sociedade, principalmente com a constituinte em 1934, fato que significa que havia certa liberdade pedagógica em um sistema de ensino não muito enrijecido por atuações autoritárias, como é o caso dos primeiros anos de 1930 e dos anos de Estado Novo. Outro ponto a destacar, é que durante o Estado Novo e a Reforma do Ensino que se estabelece neste período, vão se apontar e corrigir falhas no ambiente escolar como resultado da reforma Trindade (veremos no próximo capítulo).

“A formação dos professores foi uma das discussões centrais do estado de Santa Catarina durante o período Vargas, pois a política educacional ‘objetivava construir e difundir valores, crenças e ideias que pudessem legitimar o regime político e integrar a nação’” (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 24). Para acrescentar, cabe lembrar que os autores não levam em consideração que esta foi uma preocupação herdada pela era Vargas, que ressignificou a formação de professores. Uma preocupação que permeou todas as reformas aqui estudadas, e que não foi diferente durante a Reforma Trindade. Vidal Ramos e Orestes Guimarães, no início da década de 1910, já haviam compreendido que formar seus professores de acordo com os ideais do governo era a maneira mais correta para alcançar objetivos educacionais e sociais, por isso se criaram as Escolas Normais e as complementares, e por isso se permitia, naquele momento, o ensino em língua estrangeira (desde que associado ao ensino do português), maneira encontrada para germinar o embrião do patriotismo.

A Reforma Trindade¹⁷⁵ reorganizou as nomenclaturas do sistema educacional, ação importante quando se busca modificar o modelo de atuação. A Diretoria da Instrução Pública que foi ocupada por Orestes Guimarães, em 1911, foi substituída pelo Departamento de Educação, ocupado por Luiz Trindade, em 1935. Ao mesmo tempo em que se estabeleceu uma ruptura da nomenclatura do órgão e da possibilidade de um sistema de ensino mais avançado, definiu-se um laço de continuidade pela formação pedagógica, visto que Trindade foi discípulo de Guimarães. Assim podemos visualizar que tanto Luiz Trindade como Areão, discípulos de

¹⁷⁵ Considerando a necessidade de adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado para aplicações de novos métodos de ensino, o Interventor Federal de Santa Catarina Aristiliano Ramos através do Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935, promoveu a reforma da instrução. Essa reorganização escudada pelo professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade teve dois pontos importantes: as Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação; e foi criado o Departamento de Educação no lugar da tradicional Diretoria da Instrução Pública, subordinado à Secretaria de Interior e Justiça. Esse Departamento de Educação seria constituído por Institutos e Subdiretorias (PEREIRA, 2004, p. 68, 69).

Orestes Guimarães, ocuparam dois cargos que o próprio Guimarães havia ocupado ao longo de sua carreira. A Reforma Trindade tentou criar uma descompactação do sistema, criando institutos e subdiretorias, como as outras reformas também fizeram, com a criação das circunscrições escolares. De qualquer modo, todo o sistema ainda permanecia sob a fiscalização do órgão central, que, posteriormente, durante a Reforma de Nereu Ramos, será parte da centralização administrativa. Se em 1935 se construiu uma Reforma do Ensino que buscava conciliar as normas tradicionais da educação com os princípios escolanovistas, como resultado da própria Constituição elaborada pela constituinte de 1934, durante o Estado Novo críticas foram feitas àquilo que se chamava de liberal (como veremos no próximo capítulo).

Foram os mesmos intelectuais que propuseram a reforma em 1935 que viriam a solidificar a reforma da gestão Nereu Ramos. Os rumos teóricos escolanovistas não desapareceram durante o Estado Novo, mas perderam um pouco da sua dimensão diante do patriotismo e do nacionalismo cultural. O momento político se transformou, mas o trabalho intelectual e pedagógico dos homens citados nesta parte do texto acabou sendo reconhecido. Neste sentido, Luiz Trindade foi nomeado por Nereu Ramos para uma posição de destaque no processo de transformação do sistema de ensino catarinense, a partir de 1937. Como havia a necessidade de um olhar mais afinado para a questão das escolas particulares, Trindade, a partir de sua bagagem, foi o escolhido para ocupar a posição de diretor da superintendência das escolas particulares.

Mesmo antes de ser nomeado por Nereu Ramos, “Trindade considerou que o trabalho de ensinar a língua vernácula deveria mesmo ser feito na escola, tendo em vista que no âmbito familiar a criança só falava o idioma de seus pais” (PEREIRA, 2004, p. 161). Este foi um princípio fundamental da cartilha nacionalista carregada pelo Interventor Nereu Ramos, durante todo o seu governo (e grande parte de sua vida profissional). A língua foi fator fundamental para a instalação do nacionalismo cultural, e, se Trindade compartilhava (antes e depois) desse ideal, seria ele um bom representante para ser alocado no órgão de maior visibilidade e de fiscalização das escolas particulares “estrangeiras”. Lá estavam os maiores focos de proliferação da língua estrangeira, e estes focos precisavam ser extintos, como de fato o foram (como veremos no próximo capítulo). Trindade julgou necessário estimular o uso da língua nacional, pois, mesmo com a fiscalização dos professores, nas escolas particulares ainda se falava em língua diferente do português. Portanto, ele criou a Liga Pró-Língua Nacional¹⁷⁶

¹⁷⁶ Essa liga, cuja finalidade era incentivar o uso da língua portuguesa nas escolas e ao mesmo tempo conscientizar os alunos da importância de todo o processo de nacionalização, “foi um interessante trabalho que deu certo”, não significando com isto dizer que as Ligas Pró-Língua Nacional foram as responsáveis pela nacionalização

nas escolas onde existia o “problema” com outros idiomas.

Para Trindade, o idioma era apenas um dos meios para atingir um objetivo, precisava-se ir além da língua falada e escrita.

Não basta falar a língua nacional, devemos também formar o espírito brasileiro da criança, que sendo brasileira de nascimento, conhece as grandezas da pátria de origem de seus pais ou avós, delegando para um plano secundário o conhecimento da nossa vida nacional e, portanto, da nossa história e das nossas tradições (RELATÓRIO, 1939-1940, p. 91).¹⁷⁷

Se Trindade estava engajado com os planos educacionais do estado catarinense, atuou ao lado de outros nomes importantes para a educação nacional, como Lourenço Filho, o mentor da Escola Nova. Isso deixa claro que a atuação pedagógica destes homens esteve ligada aos dois movimentos (nacionalista e estadonovista), e, ao mesmo tempo, convivendo com o modo tradicional de ensino e com o modelo intuitivo.

Quando em 1937 o professor Lourenço Filho foi nomeado para o Departamento Nacional de Educação, ao qual o inspetor federal Areão estava subordinado, Trindade já ocupava cargo de destaque na educação catarinense. Para estes homens, o debate teórico da escola nova era importante, e para o governo o importante era manter estes homens de capacidades pedagógicas elevadas, em seus quadros funcionais.

O pensamento do Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino, João Areão, no que concerne à nacionalização, há muito já vinha afinado com o Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, Luiz Trindade, e com ele trabalhando por essa causa. Como Trindade, o Inspetor Areão definia a escola como o local onde se prepararam os novos brasileiros dentro do verdadeiro espírito de nacionalidade, com professores orientados para esse fim. Considerava, Areão, que ler, escrever e contar fora outrora a missão da escola, que na verdade formava os semianalfabetos, elementos estes talvez mais “perniciosos” do que mesmo os completamente ignorantes. A escola teria que ser uma oficina de caracteres adaptáveis ao regime político da sua nacionalidade (PEREIRA, 2004, p. 165).

Ao que tudo indica, todos os professores aqui citados compartilhavam de ideais educacionais, todos eles respondiam ao governo e trabalhavam por ele, e todos se mantiveram em cargos importantes por muitos anos, na educação e política catarinense. O movimento das reformas estaduais esteve entrelaçado ao movimento da pedagogia nacionalista, patriótica e cultural, como também com laços íntimos com as modernas teorias da Escola Nova. Foi esta

do ensino em terras catarinenses. Essa política adotada pelas Ligas deu certo justamente por compartilhar com os alunos a responsabilidade daquilo que se considerava o “problema da nacionalização” (RELATÓRIO, 1942). Também podemos encontrar uma boa discussão sobre este assunto em Cristiani Bereta da Silva (2013): *Ligas Pró-Línguas Nacional e a afirmação da identidade nacional (Santa Catarina, 1937-1945)*.

¹⁷⁷ Relatório do Inspetor Luiz S. B. da Trindade ao Departamento de Educação (trecho encontrado no texto de PEREIRA, 2004, 161).

mistura de poder, de saber, de ação e de submissão que caracterizou as reformas aqui discutidas.

3.7 Escola Isolada e a perspectiva do ensino rural

No contraponto de todas as políticas elaboradas para a educação catarinense, havia um problema constante e preocupante, as Escolas Isoladas. Este modelo de escola foi realidade em todas as reformas, e por isso finalizamos este capítulo com a análise de quais reflexões eram feitas na década de 1930 sobre as Escolas Isoladas, que já haviam merecido certa atenção na reforma da gestão Vidal Ramos, mas que há anos estavam ao desfavor dos investimentos governamentais. No início do século XX, a expansão da indústria provocou a efervescência de debates ruralistas no Brasil, que tinham como proposta para a zona rural o povoamento/colonização, a modernização/racionalização da atividade agrícola e a educação (MENDONÇA, 1997, p. 83). Os debates em torno da modernidade urbana industrial, dos planos econômicos do período do Governo Provisório alcançam novos ideais quando direcionados ao ensino. “Neste período, segundo Neide Fiori (2002, p. 233), os ruralistas ainda não tinham consciência da dicotomia entre escola rural e escola urbana”, situação que dificultou o entendimento do processo educativo, compreendido como espelho das realidades sociais vividas e dos ambientes em que a escola se inseria. Em outras palavras, a escola que era construída como modelo de modernidade no meio urbano, não teria a mesma eficácia no meio rural. Neste sentido, poderemos ver, no próximo capítulo, que o mesmo modelo de escola instalado em Florianópolis e em Lages trouxe resultados diferentes para o governo. Segundo Tatiane Modesti (2011, p. 39), “o ruralismo estava preocupado com o desenvolvimento das atividades agrícolas, como a superação do ‘atraso’ do campo. Dessa forma, a educação era associada à implementação de modernas técnicas agrícolas”, no estando, o cenário de precariedade do interior de Santa Catarina e o baixo desenvolvimento dessas regiões, estava distante da implantação das técnicas modernas referidas. Significa que se havia ideias para a implementação deste modelo de produção, ainda não estavam em execução e em funcionamento, em grande parte do solo catarinense, visto que Chapecó, por exemplo, nesta década, era apenas um vilarejo.

Por outro lado, cabe lembrar que os modelos de escolas utilizadas no interior do estado catarinense eram as Escolas Isoladas, que ainda na década de 1930 podiam ser comparadas em estrutura e modelo pedagógico com as da década de 1910. Isso significa que o ensino rural estava mais associado a uma perspectiva e a debates pedagógicos do que a realidade existente naquele momento, visto que a mudança estabelecida entre as Escolas Isoladas de 1910

para 1930 estava concentrada em poucos fatores, como na quantidade de escolas oferecidas pelo Estado, que durante os anos de 1930 passaram a um número mais elevado.

As Escolas Isoladas existentes na década de 30 em Santa Catarina podem ser comparadas às características de escolas de outros estados, como, por exemplo, às de São Paulo, centro pedagógico brasileiro, na época. Conforme Denise Silva (2004) as Escolas Isoladas do estado de São Paulo funcionavam em péssimas condições, com falta de material, de professores e fiscalização. Assim como em Santa Catarina foram vistas como um “mal necessário”, pois poderiam atuar sem um prédio construído com a finalidade de abrigar a escola. Recebiam menos material e a mobília era reaproveitada de outras escolas. Para além desses fatores, os professores eram recém-formados, com salários¹⁷⁸ inferiores, e o custo geral de manutenção era pequeno.

O formato das Escolas Isoladas paulistas e suas características são parecidos com as catarinenses, principalmente com as da Primeira República, como vimos anteriormente. Esta realidade gritante instigou os primeiros Interventores catarinenses a tomarem medidas legislativas que pretendiam mudar o cenário precário de muitas Escolas Isoladas, cabendo ainda pensar que a aplicação da lei escolar, ainda em 1930, seguia uma lógica urbana, onde as escolas do interior eram as últimas da lista entre as que iriam receber as melhorias implantadas no sistema de ensino. Desta forma, as Escolas Isoladas, apesar de serem modificadas, principalmente com a união de meninos e meninas nas mesmas salas de aula, ainda possuíam professores menos qualificados, material didático insuficiente e mobílias antiquadas, reaproveitadas de outras escolas, sem falar dos prédios escolares, que poderiam ser alugados em lugares improvisados.

De fato, para as propostas de ensino rural, estas Escolas Isoladas, do modo que estavam postas, não serviriam para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Os debates inspirados nas teorias escolanovistas buscavam um novo conceito de ensino para o mundo rural, um ensino moderno, e que pudesse refletir as necessidades locais, com

¹⁷⁸ Segundo o IBGE, em 1940, São Paulo ocupava o primeiro lugar entre os estados, possuindo a maior média entre os salários urbanos do país, que poderia girar em torno de 240 mil reis. Segundo o Decreto-Lei número 663, de janeiro de 1942 (que estabelece os vencimentos dos funcionários públicos de Santa Catarina) o Diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina recebia 19 contos e 200 mil réis (até 1942) mantendo o mesmo salário (a partir de 1942), um lente do Instituto de Educação de Florianópolis recebia 10 contos e 800 mil reis (até 1942) mantendo o mesmo salário (depois de 1942). Por sua vez, um professor do mesmo Instituto recebia 7 contos e 800 mil reis (até 1942) e 7 contos e 200 mil reis (depois de 1942). Estes valores correspondem aos salários anuais dos indivíduos citados e como visualizado, os salários daqueles que estavam ocupando função mais baixa na hierarquia tiveram seus salários reduzidos. Mensalmente um professor recebia 600 mil reis, mais do que o dobro de um trabalhador urbano de São Paulo, e muito inferior aos salários dos seus superiores. Ainda cabe lembrar que haviam salários menores para professores menos experientes e que trabalhavam em outros tipos de escolas (DECRETOS, 1942).

racionalidade, e voltado para o processo produtivo do interior, podendo compreender que o mundo urbano e o mundo rural eram diferentes, em muitos aspectos. Era necessária a instalação de modelos escolares mais avançados nas cidades do interior.

Na década de 1930, associado aos sentimentos nacionalistas, o chamado “ruralismo pedagógico” é defendido por Sud Mennucci. Para ele, era necessário criar um modelo de escola rural visando à modernização do ensino para o interior. Ou seja, agregar a racionalidade e os conhecimentos necessários ao professor e ao aluno que se formaria nessa escola, pelo ensino de saberes para a atividade no campo, como agricultura, em escolas primárias, técnicas e normais rurais, com a finalidade de nele inculcar o amor à terra e ao trabalho agrícola. Para Mennucci, havia uma diferenciação entre o mundo rural e o urbano, de modo que era preciso “separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e o ensino da zona litorânea [...]. Em última análise, temos que criar, com características próprias, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar”. Para ele, havia um fracasso no ensino rural no Brasil, que se dava pela forma como estava organizado, pois um modelo de escola da cidade era “transportado e enxertado nas atividades rurais” (MENNУCCI, 1932, apud MONARCHA, 2007, p. 28).

Apesar das discussões teóricas bem elaboradas¹⁷⁹ em torno de uma compreensão da educação rural, havia uma distância enorme em comparação com a prática governamental. As Escolas Isoladas, apesar de ruins, eram vistas como um “mal necessário” pelo governo Nereu Ramos. Uma ideia que representa a falta de condições de superação da precariedade e da necessidade de manutenção daquele modelo escolar para atender às populações localizadas mais ao interior. Seria impossível construir Grupos Escolares no interior do estado, ou as Escolas Normais Rurais¹⁸⁰, visto que a densidade demográfica do interior era pequena, e não haveria uma visibilidade da modernidade por gama expressiva da população. Para além disto, a oferta de educação pública no interior estava, havia muitos anos, condicionada a escolas pequenas, já constituindo parte da cultura local dos povoados e das ações dos governos.

No início dos anos 1930, a população no Oeste catarinense, como vimos anteriormente, era incipiente se comparada com a extensão de terras existentes.¹⁸¹ Levando isto em consideração, Nereu Ramos justificou a permanência de Escolas Isoladas em Santa Catarina, conforme consta no relatório de 1939: “As Escolas Isoladas são ainda no interior do nosso país mal necessário, já pela pouca densidade de sua população, já pela escassez de

¹⁷⁹ A escola rural pensada pelos ruralistas pedagogos teria a secção agrícola voltada às atividades do campo, com disciplinas de agricultura, noções de zootecnia e profilaxia rural, máquinas agrárias, noções de nivelamento, irrigação e drenagem, enquanto o currículo da parte industrial compreendia mecânica agrícola, manejo, montagem, desmontagem e reparo de máquinas. Propunha-se a ensinar ao agricultor a utilizar máquinas agrícolas, o que fazia parte da racionalização das atividades do campo, incentivada pela modernização da agricultura (MODESTI, 2011, p. 43).

¹⁸⁰ Para uma leitura aprofundada do assunto, ver Flávia Obino Corrêa Werle (2005): *escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional*.

¹⁸¹ Para melhor ver esta situação, ler (NODARI, 2009).

recursos financeiros da maioria das suas unidades federativas, já pela falta de professores habilitados para outro gênero de escola” (SANTA CATARINA, 1940, p. 11).

Há uma tentativa, de modo lento, em modificar as Escolas Isoladas no estado catarinense, principalmente com as reformas estudadas neste trabalho, e o processo de melhoramento não pode ser compreendido como algo inerte.

Parece que o debate que versa sobre o modelo de escola ruralista esteve presente durante a década de 1930-40, mas somente teve avanço concreto após o fim do Estado Novo:

A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira, enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominasse as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (MODESTI, 2011, p. 41).

Até aquele ano de 1946, as escolas rurais eram as Escolas Isoladas, que se desenvolveram no interior, por falta de estrutura física e pedagógica que pudesse comportar um outro modelo escolar. Outros fatores que impediam o desenvolvimento destas escolas no interior são aqueles atribuídos expressos no relatório mencionado acima, como à falta de professores ou de preparo dos professores, dificuldade financeira, etc., desculpas utilizadas pelo governo para justificar a falta de investimento nas escolas do interior. Por outro lado, os intelectuais integrantes do governo sabiam da precariedade das Escolas Isoladas do interior e da necessidade de melhorá-las. Assim, já dizia o inspetor federal das escolas subvencionadas da União, em Santa Catarina, João dos Santos Areão: “precisamos dar mão forte ao professor rural que infelizmente não está sendo compreendido como bem merecia” (SANTA CATARINA, 1937a, p. 4).

O modelo de escola rural pensado por Areão provavelmente iria muito além daquele existente durante o tempo em que exerceu seus cargos públicos no setor educacional. Neste período, especificamente na década de 1940, havia uma preocupação em criar programas sociais e escolares que, de certa forma, se aproximavam das escolas pensadas pelos ruralistas e buscavam alternativas de arrecadação financeira, no meio da comunidade escolar, para investir no melhoramento das escolas do interior, sem o uso do orçamento governamental.¹⁸² Nesse sentido, foram criados, em 1942, os clubes agrícolas¹⁸³ com o objetivo de integrar o meio rural a ação escolar.

¹⁸² O caixa escolar é um bom exemplo desta situação.

¹⁸³ Para uma leitura sobre este assunto ver Neide Fiori (2002): *Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola*.

O objetivo do ensino rural nas escolas primárias do estado catarinense era despertar o interesse e o gosto pelas atividades agrícolas. Temos que formar a nova geração pelo menos compenetrada do valor do amanhã do solo para que com tais elementos possamos ter no futuro trabalhadores rurais mais conscientes das suas possibilidades (SANTA CATARINA, 1937a, p. 21).

Se analisarmos o relatório do governo de Nereu Ramos do ano de 1942, veremos a implementação de alguns programas escolares que foram inseridos nas escolas públicas estaduais. Estes programas não compunham diretamente a grade escolar, que ainda estava padronizada para a escola urbana e rural, mas buscavam integrar as comunidades à escola por bases de ações beneficentes ao ambiente de ensino. Entre estes programas funcionavam os clubes agrícolas.

Além do já exposto, os avanços no meio educacional, principalmente ao modelo de Escola Isolada, podem ser percebidos em momentos anteriores, mais especificamente em três fases descritas por Paulo de Nobrega: A primeira, aconteceu entre 1903 e 1912, quando as Escolas Isoladas constituía o único tipo de escola no estado; a segunda, entre 1913 e 1917, se deu quando os primeiros Grupos Escolares entram em funcionamento, momento em que se registra redução na oferta do ensino primário para as Escolas Isoladas; e a terceira fase, entre 1918 e 1929, se deve a um aumento na quantidade de Escolas Isoladas no estado, justificada pela urgência da nacionalização das populações estrangeiras, por consequência da Primeira Guerra Mundial (NÓBREGA, 2006, p. 112-114).

Este movimento percebido pelo autor é importante para que possamos pensar que as Escolas Isoladas nunca perderam seu papel atuante no ambiente social, primeiramente oferecendo ensino a boa parte das regiões do estado, e, posteriormente, oferecendo educação pública às regiões mais ao interior, onde os Grupos Escolares não estavam presentes, visto que foram construídos nos centros urbanos. Isso significa que as fases descritas por Nóbrega indicam uma mudança no paradigma da escola, e, em certa medida, nas bases estruturais. É importante pensar que estas escolas eram precárias, tanto na República quanto no Estado Novo, mas que havia certa diferença entre elas. Provavelmente com a ampliação do sistema de ensino, existiam escolas de estruturas variadas, algumas das quais seriam melhores do que outras, havendo aquelas comparáveis com as primeiras escolas criadas em Santa Catarina. São estas as que correspondem à primeira fase descrita acima. De 1913 a 1917, elas foram melhoradas com o incentivo da reforma de Vidal Ramos, e no entremeio da Primeira Guerra Mundial o panorama do ensino nacionalista se tornou visível a todos, com a existência da obrigatoriedade de oferta do ensino patriótico. No caso catarinense, vistas grossas se fizeram sobre as escolas

estrangeiras, que, apesar deste panorama de desconfiança, continuaram existindo e atuando nas colônias. Não foi a Primeira Guerra Mundial a responsável pelo fechamento completo das escolas “estrangeiras” em solo catarinense.

A inicialização do processo de criação de escolas rurais e o desenvolvimento do ensino industrial, “nas décadas de 1930 e 1940, se deu num contexto de nacionalização em que o Estado buscava desenvolver e integrar o interior à Nação, fixar o homem no campo, assimilar grupos estrangeiros, bem como fornecer mão-de-obra qualificada ao setor industrial” (MODESTI, 2011, p. 41). Os dois processos, rural e urbano, estão interligados, mas, ao que tudo indica, não caminharam com o mesmo desenvolvimento e a mesma velocidade. Ou seja, enquanto a indústria catarinense se fortaleceu na década de 1930, o meio urbano avançou lentamente em direção à modernização. Foi neste sentido que a base cultural luso-brasileira foi utilizada pela oligarquia Ramos como legitimação e manutenção do poder, frente aos industriais germânicos da região norte do estado. Neste sentido, pode-se afirmar que o desenvolvimento de escolas no interior deveria estar de acordo com os ideais dos latifundiários nacionalistas. Porém, este fator não foi compreendido naqueles primeiros anos de governo Nereu (quando os debates pedagógicos mais avançados determinavam que o modelo de escola no interior deveria ser diferente), e compreendido apenas na metade da década de 40, quando o mesmo governo Nereu Ramos estava chegando ao fim. Os indícios apontam para um debate teórico inspirado na Escola Nova e feito pelos intelectuais que trabalhavam para o estado, visto que eles produziam discursos neste sentido (veremos no próximo capítulo o engajamento de um membro da oligarquia Ramos nestes debates).

Para este modelo de pedagogia, era necessária a formação de uma escola específica rural, pois consideravam que “os professores formados nas cidades não eram preparados para o meio rural, para atender a uma clientela diferente dos habitantes urbanos, bem como os conteúdos não estavam adequados, pois não contemplavam as atividades agrícolas” (MODESTI, 2011, p. 14). Como mencionado anteriormente, havia a necessidade da idealização e a instalação de Escolas Normais rurais, conduzindo de maneira adequada a formação docente voltada para a zona rural, ou seja, precisava-se de escolas técnicas profissionalizantes e um ensino primário específico para a zona rural.

Porém, em 1930, dez anos antes da instalação da primeira escola agrícola catarinense – Escola Elementar Agrícola de Lajes, criada pelo Decreto-lei nº 458, e que possuía a racionalização do trabalho agrícola e o emprego de técnicas modernas neste setor, destinada à “preparação de trabalhadores, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 247; MODESTI, 2011, p. 43) –, a situação das Escolas

Isoladas ainda era precária, apesar dos discursos governamentais apontarem para um melhoramento do sistema. No relatório de receitas e despesas do município de Chapecó, encaminhado ao governo do estado em 1931, descreve-se o problema escolar: “O problema de maior importância neste Município e, não há contestar, é a alfabetização do seu povo. [...]. Devido à sua falha organização, está ainda por principiar a Instrução Primária, necessitando de prédios para o regular funcionamento destes estabelecimentos de ensino” (DECRETO, nº 130, 1931). O problema persiste na cidade por anos, e somente em 1939 Chapecó emite normas para regular o ensino, de acordo com a lei estadual n. 714, de 3 de março de 1939. É de se esperar que muitas outras cidades catarinenses enfrentassem o mesmo problema, pois o município e o estado ainda não custeavam a construção de prédios escolares para abrigar adequadamente a educação pública.

“Muitas vezes, a municipalidade alugava casas para abrigar as escolas. A falta de pagamento ou a não-contratação desse aluguel, porém, podia atrasar o início do ano letivo” (MODESTI, 2011, p. 51). Essa era uma prática criticada pelo secretário do governo Vidal Ramos, Caetano Costa, em relação às escolas herdadas do período do Império, algo que não deveria mais existir em Santa Catarina, e que ainda na década de 1930 era realidade. Torna-se repetitivo o problema da educação catarinense e das Escolas Isoladas, um problema enfrentado durante todo o período estudado neste trabalho, e que, a muito custo, foi sendo superado lentamente e se estendeu a muitos anos após o fim do Estado Novo.

Para o debate pedagógico ruralista, o desenvolvimento urbano dos municípios rurais era indispensável enquanto política de modernização. “Isto garantiria a presença do Estado, a permanência desse homem no campo, o progresso do setor agrícola e a assimilação cultural dos grupos coloniais, ou seja, seria um projeto nacionalista por unificar e integrar a Nação” (MODESTI, 2011, p. 44). Porém o desenvolvimento desejado para os municípios rurais era incompreendido em muitos locais, onde o progresso estava longe de ser atingido, como, por exemplo, Chapecó.

A dificuldade em organizar o sistema de ensino no interior nos parece mais difícil do que na Capital, devido ao maior incentivo escolar nos centros urbanos e a mão do Estado atuando diretamente nestes locais. Quando na década de 1940 a preocupação com a educação se direcionou para o interior, o Estado se utilizou de seus braços municipais para alcançar e ofertar a educação pública, como veremos no próximo capítulo.

Porém é certo afirmar que haviam municípios incapazes de fornecer todos os subsídios necessários para as crianças frequentarem as escolas, como a dificuldade do acesso à escola (estradas e transporte), que foram empecilhos durante toda a história da educação

brasileira, e ainda hoje esta realidade se faz presente. Isso significa que os povoados eram distantes, poucos alunos frequentavam efetivamente as escolas e os Grupos Escolares, escolas técnicas e rurais não teriam condições de funcionar nestas localidades. Os municípios, que ainda eram pequenos, tinham pouca arrecadação, pouco investimento, e a educação, desta forma, não conseguiria ter qualidade. Mas, como veremos mais adiante, durante a reforma do Nereu Ramos, devido a parceria feita entre estado e municípios, o número de Escolas Isoladas se multiplicou e angariou uma camada de crianças que até então não possuíam educação escolar. Em questões estatísticas poderemos notar um aumento do número de escolas, mas a qualidade do ensino ofertado é algo que se pode questionar, além do fato de que estas escolas não eram aquelas projetadas pelos intelectuais escolanovistas.

4 A REFORMA DO ENSINO DA GESTÃO DE NEREU RAMOS E AS AÇÕES DE NACIONALIZAÇÃO NO ENSINO EM SANTA CATARINA

Iremos discutir nesta parte do texto as nuances da Reforma do Ensino da gestão de governo de Nereu Ramos, que se estende de 1935 a 1945, um período longo e de importantes transformações na educação catarinense. Assim, discutiremos como esta Reforma do Ensino foi aplicada, quais laços ela possuiu com as demais reformas apresentadas, e quais inovações foram implantadas no aparelho escolar. Veremos que as preocupações da reforma, assim como nas demais, foi diminuir a influência cultural diferente da luso-brasileira, com determinações mais enérgicas, e com o fim da possibilidade do funcionamento das escolas “estrangeiras”. Teremos a dimensão do plano de educação aplicado neste momento, muito mais sólido e eficiente do que os demais estudados, graças à bagagem histórica, intelectual, estrutural e social adquirida e absorvida das outras reformas da gestão Vidal Ramos e da gestão dos sul-rio-grandenses. Compreendemos ainda que esta reforma é parte da atuação política da oligarquia Ramos, e do poder do latifúndio sobre a administração do estado de Santa Catarina. Assim, buscamos interpretar os discursos de alguns personagens importantes desta reforma, suas falas de desqualificação das leis republicanas, inclusive da Constituição de 1891 e de 1934. Veremos quais modelos de escola vigoraram, quais medidas foram sancionadas pelos principais decretos de nacionalização, quem teriam sido os culpados pelo desvirtuamento da cultura brasileira, qual foi o sentido da nacionalização, a importância da diferenciação do ensino urbano e rural, que os professores ocupavam papel fundamental no sistema de ensino e que sem eles nada poderia ser feito, e entre outros assuntos que também merecem atenção. A busca do conhecimento das outras reformas foi fundamental para a compreensão da reforma da gestão Nereu Ramos, pois acreditamos que elas estão intimamente ligadas, e estudando-as separadamente não teríamos a mesma dimensão de todo o plano de ensino catarinense sob o governo da oligarquia Ramos.

4.1 Contexto nacional

Durante a década de 1930, alguns acontecimentos mundiais acabaram influenciando a política nacional brasileira, que se tornou peculiar com o governo de Getúlio Vargas e seu modelo de administração do país. Os fatos econômicos e políticos externos, como a Primeira Guerra Mundial, a Grande Depressão de 1929 e a Segunda Guerra Mundial foram determinantes para o fortalecimento do Estado brasileiro. Segundo Tatiane Modesti (2011), na medida em que o governo Vargas foi influenciado por doutrinas totalitárias e científico-racistas,

a pluralidade de culturas não foi mais tolerada. Por outro lado, esse Estado centralizado e Interventor não demonstrou ódio, pura e simplesmente, pela pluralidade cultural (como por exemplo, na Alemanha nazista), estava mais preocupado com a instalação de um modelo de sociedade organizado e patriótico, com a formação do cidadão que compreende o seu papel social e seu pertencimento à nação. Aquilo que passou a ser expurgado foi o sentimento alheio àquele que o Estado permite, ou seja, a regra se estabelecia para todos, independentemente da raiz familiar.¹⁸⁴ No caso catarinense, como veremos mais adiante, usou-se do discurso da padronização e nacionalização para enfraquecer culturalmente os políticos das regiões de colonização alemã. A interpretação do nacionalismo coube às elites locais, no intuito de utilizá-lo em seu favor.¹⁸⁵

Segundo Tatiane Modesti (2011, p. 37), e sua interpretação sobre o texto de Vera Regina Pereira (2004, p. 10),

a intenção de Vargas **era atuar de forma coercitiva para assimilar culturalmente imigrantes**, principalmente com uma atuação a partir dos estabelecimentos de ensino primário, com um currículo voltado para “conteúdos nacionais”, exaltando a pátria, a língua e as tradições nacionais. O ensino deveria passar por um processo de modernização, que visava à sua padronização em todo o território nacional, além da expansão no número de estabelecimentos para que atingissem todas as regiões e servissem de base à concretização da política nacionalista.

Ainda nos parece que a forma coercitiva de assimilação cultural não se pode limitar a uma só interpretação, visto que os africanos, imigrantes europeus, asiáticos, além de republicanos liberais e comunistas, assim como as populações interioranas carentes de conhecimento escolar, deveriam compor o Estado. O ensino primário, através de seu currículo, atuou como integrador de todos estes indivíduos ao padrão nacional brasileiro, calcado em símbolos como o próprio presidente, a bandeira e o hino.

Veremos nas páginas seguintes como se processou o nacionalismo em território catarinense e como as intensões políticas atingiram o meio cultural. Veremos que a propagação do ideal nacional (sancionado em leis específicas) foi socializado pelas instituições escolares,

¹⁸⁴ Para melhor compreensão deste assunto ver texto de Cristiani Bereta da Silva *História nacional e a construção do “espírito brasileiro” (Santa Catarina - décadas de 1930 e 1940)*.

¹⁸⁵ Na perspectiva de John Breuilly (2000, p. 156), “sabemos que as doutrinas nacionalistas e a política nacionalista surgem, com frequência, em sociedades e regiões onde falta a grande parte da população um sentimento intenso ou claro de identidade nacional”. Desta forma, podemos supor que o nacionalismo é imposto de cima para baixo, na medida em que a população, em princípio, não compartilha desse sentimento e dessa doutrina. Ou seja, tenta-se, por parte de uma elite, utilizando do aparelho do Estado, estabelecer ao resto da sociedade civil um padrão de comportamento a partir de uma política nacionalista. Este tipo de imposição nacionalista aconteceu no estado catarinense, principalmente na década de 1930, quando parte da elite dominante impôs, de cima pra baixo, um novo modelo de sociedade composta por valores e regras a serem seguidas.

através de um processo padronizado de ensino patriótico. Nesta perspectiva, foram fechadas dezenas de escolas étnicas e abertas outras dezenas de escolas públicas, municipais ou estaduais, por muitas regiões do estado catarinense, com o objetivo pedagógico de assimilação cultural daqueles que se mantinham sob práticas de costumes diferentes aos propostos pelo Estado, e daqueles que, supostamente, pouco conheciam a instituição escolar e a importância do Estado em suas vidas.

A capacidade de compreender a construção da nacionalidade através da escola foi papel dos intelectuais que pensaram o regime do Estado de acordo com os objetivos criados para ele. Se o nacionalismo era o sistema que deveria vigorar por todo o território brasileiro, práticas efetivas deveriam ser utilizadas. A construção da nação seria a construção do modelo de pensamento de seu povo, e a escola, como instituição formadora (ou difusora) de opiniões teria papel fundamental.¹⁸⁶ O ato pedagógico passou a ser uma prática cada vez mais frequente no meio social, decretando regras específicas educacionais com conteúdos morais, patrióticos e higiênicos, voltados para a construção do sentimento da nacionalidade brasileira, com o uso adequado e obrigatório da língua portuguesa como ação principal. Vimos nas reformas estudadas anteriormente que em Santa Catarina foram os pedagogos os principais intelectuais capazes de alterar a realidade, por meio de suas ações escolares, assim continuaram constituindo um corpo atuante e ativo na construção das ações empreendidas na reforma ensino no Estado Novo.

Através da padronização dos conteúdos escolares, frisava-se a importância de modernizar o ensino, para adequá-lo ao projeto nacionalista do governo, com a necessidade de formar “o homem brasileiro, patriota, disciplinado, trabalhador, que contribuísse com o progresso do País” (MODESTI, 2011, p. 37). A formação do cidadão ordeiro, como já discutimos nas reformas anteriores, também fez parte da reforma empreendida durante o Estado

¹⁸⁶ Durante a reforma do ensino da gestão Nereu Ramos utilizou-se da escola para atingir o meio social através da participação popular aos objetivos nacionalistas, através de organizações específicas que se ligavam à escola, aos alunos e à comunidade, como, por exemplo, as organizações intra-escolares e peri-escolares. Quis o governo aproximar a comunidade do ideal da educação nacionalista, incutindo, através destas organizações, um modelo de disciplina, de comportamento, e de pensamento. “As instituições intra-escolares, da mesma forma que as peri-escolares dão à escola caráter eminentemente dinâmico e essencialmente social” (RELATÓRIO 1944, p. 98). As instituições intra-escolares eram compostas pelo clube de leitura, clube agrícola, clube desportivo, pelotão de saúde, escotismo, jornal escolar, cooperativa, orfeão, liga de bondade, etc. Já as organizações peri-escolares eram compostas pelo círculo de pais e professores, conselho escolar e caixa escolar (RELATÓRIO, 1942, p. 59). Em 1942 estas organizações apresentavam os seguintes números: Caixas escolares eram 1.231; cooperativas eram 80; ligas pró-língua nacional eram 829; bibliotecas eram 530; clubes de leitura havia 180; jornais escolares eram 539; pelotões de saúde havia 808; ligas de bondade havia 261; círculos de pais e professores eram 235; clubes agrícolas, 624; museus eram 205; sopas escolares, 33; orfeões havia 40; cozinhas, 44 (RELATÓRIO, 1943, p. 67).

Novo. Torna-se evidente que cada reforma buscou inculcar no meio social, através da escola, símbolos específicos de representatividade do Estado, além dos conceitos de cidadão patriótico.

Segundo Tatiane Modesti (2011, p. 37, 38):

o governo Vargas, nos anos 1930 e 1940, enfrenta grandes mudanças na sociedade, como reflexo da crise no setor agrário provocada pela Depressão de 1929, a expansão do setor industrial e a necessidade de formação de novos profissionais para a indústria e os setores urbanos. Estes fatores repercutiram na área educacional, refletindo-se na necessidade de formação de mão-de-obra específica, bem como na diferenciação do ensino, de acordo com o público ao qual era destinado.

Esta ideia deve ser pensada em um contexto de mudanças sociais que são geradas a partir do modelo econômico de substituições das importações, visto que o Estado precisava de investimento interno, para suprir suas próprias necessidades.¹⁸⁷ Mas também deve ser pensada para além do processo econômico, incluindo o meio educacional e político. Aquilo que Modesti esquece de mencionar podemos visualizar no texto de Oliveira e Mendes:

Entre os estudiosos, a questão da formação da mão-de-obra nessa época no Brasil [década de 1930] costuma ser vinculada, de um modo geral, apenas ao processo de industrialização. No entanto, ainda que seja verdade que essa formação estivesse ligada diretamente a esse processo, ela não foi tratada, pelos contemporâneos, unicamente como uma questão meramente técnica. Ela foi, também, considerada como uma questão política (OLIVEIRA e MENDES, p. 3).¹⁸⁸

Estes fatores influenciaram o modelo educacional, visto que era necessária a formação do cidadão ordeiro e qualificado para o trabalho. Nos relatórios estudados e assinados por Nereu Ramos, podemos perceber uma enxurrada de discursos que buscam enquadrar os cidadãos aos moldes do Estado, e apenas certa preocupação com a formação da mão de obra catarinense, quando se estipulavam bolsas escolares para determinados alunos enviados para São Paulo e Rio de Janeiro para qualificação, nas escolas técnicas (RELATÓRIOS, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943). Esta é uma pequena prática exposta pelo governo catarinense, de relativa importância, mas que não demonstra grandes investimentos na educação voltada para a formação da mão de obra. Por outro lado, havia também a necessidade da formação da elite

¹⁸⁷ Já na apresentação do relatório de 1942, o governo Nereu Ramos teceu elogios ao governo nacional, se mostrando submisso às ordens que devia cumprir, e se colocando à disposição para continuar exercendo papel fundamental no plano econômico do período da Segunda Guerra Mundial. Vangloriando o estado catarinense, o relatório expôs que Santa Catarina era um dos estados mais desenvolvidos no setor econômico daquele período, contribuindo para a nação com seu polo industrial, seu subsolo (com minas de carvão), e com a lavoura na produção de alimentos.

¹⁸⁸ Este texto é intitulado **A questão educacional em Roberto Simonsen**, e está disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0453.pdf>.

nacional, dentro de padrões de qualidade de alto nível, capazes de formar a classe dirigente da sociedade. Para Norberto Dallabrida (2009, p. 186), as modificações sofridas pelo ensino secundário diante da Reforma Francisco Campos em 1931 tinham como objetivo preparar os estudantes para o ingresso no curso superior, “dirigido às elites e partes da classe média”. Por outro lado, haviam os cursos técnico-profissionalizantes e normal, que foram normatizados pelas leis orgânicas instituídas entre os anos 1942 e 1946 e estavam direcionados a parte da população de baixa renda.

Em seu texto *Ensaio Sociais, Políticos e Econômicos*, Roberto Simonsen, um representante da elite industrial brasileira e intelectual que representava estes interesses, observou que a elite dirigente do país levada ao poder pela Revolução de 30, se mostrou deficiente em termos de preparação para a governança. Assim, disse que a elite educada aos moldes da Primeira República, segundo ele, não estava suficientemente preparada para atender às novas exigências históricas (SIMONSEN, 1943, p. 18, 197). Este empresário irá construir tanto escolas técnicas (SENAI e SESI) para a formação da mão-de-obra, quanto escolas superiores (Escola Livre de Sociologia e Política), para a formação das elites.¹⁸⁹

Então nesta época pode-se perceber uma diferenciação nos tipos de ensino, voltados ou para a formação da elite ou para a formação da classe trabalhadora. Neste âmbito, surgiriam os cursos profissionalizantes e o investimento em faculdades, como as de direito, comércio e medicina. Em Santa Catarina, como veremos adiante, a formação das elites políticas estava condicionada às escolas particulares, como o Instituto Coração de Jesus. Por outro lado, a classe trabalhadora formava-se nas Escolas Isoladas ou nos Grupos Escolares, mantendo-se apenas com uma formação básica. Vê-se que ocorreu uma mudança no público dos Grupos Escolares, visto que na Reforma de Vidal Ramos a maior parte dos seus estudantes pertenciam à classe média e alta da sociedade. Por Santa Catarina não ser um grande centro industrial nesta época, não havia uma grande diferenciação no tipo de ensino oferecido à população. No entanto, havia as faculdades de direito e comércio, como também alguns cursos profissionalizantes, mas devido à falta de informação sobre eles, não iremos aprofundar as discussões neste trabalho.

Com base no exposto, em cenário nacional, observa-se uma diferenciação importante entre a educação para o trabalho e a educação para as elites. Os representantes dos setores da indústria (como Roberto Simonsen) demandavam mão-de-obra qualificada, exigindo do governo um ensino voltado a suprir essa necessidade, com cursos técnicos profissionalizantes, destinados exclusivamente ao trabalho. Ao mesmo tempo, quando

¹⁸⁹ Para melhor compreender este assunto, ver Roberto Simonsen (1943): *Ensaio Sociais, Políticos e Econômicos*.

necessários, os próprios empresários investiam na formação dos seus trabalhadores, inculcando a qualificação para o trabalho e a disciplinarização.¹⁹⁰ Assim, há uma regulamentação no ensino industrial, enquanto educação profissional, bem como nos ramos comercial e agrícola.

Já em Santa Catarina, o modelo escolar empreendido pela reforma de Nereu Ramos (e que claramente esteve ligado ao modelo da reforma de Vidal Ramos) foi o modelo de ensino básico e ginásial com princípios nacionalistas e de integração dos “estrangeiros” a padrões educativos públicos. De fato, há uma certa preocupação com o desenvolvimento de escolas técnicas nos centros urbanos, mas não comparáveis às desenvolvidas nos centros urbanos do país, como as de São Paulo. No setor agrícola, como vimos no capítulo anterior e veremos a seguir, discutia-se sobre a expansão da escola pública a lugares longínquos localizados no interior, o que determina que a modernidade ainda não alcançava seus objetivos.

A ideia do processo de modernização do setor agrícola nacional, era a necessidade do desenvolvimento do campo e tornar o trabalho agrícola mais racional e produtivo, para que pudesse atender às necessidades do mercado nacional e servisse de fornecedor de matéria-prima para a indústria.

Na zona rural concentrava-se a maior parte da população estrangeira que precisava ser culturalmente assimilada. Assim, o ensino na zona rural se diferenciava do ensino urbano. Este, voltado à formação técnico-profissionalizante, para atender à indústria e ao comércio; o ensino secundário propedêutico e o ensino superior destinavam-se à formação intelectual do brasileiro. Enquanto um tinha em vista as classes dirigentes, o ensino agrícola se destinava à fixação do homem no campo, ao desenvolvimento da agricultura, à assimilação cultural e à integração do interior à Nação (MODESTI, 2011, p. 38).

O cenário nacional analisado por parte da historiografia, incluindo Tatiane Modesti, está vinculado ao centro-oeste brasileiro, não levando em consideração algumas das outras regiões ou estados da federação. Assim, segundo a autora citada, no governo Vargas se pretendia conciliar os interesses dos diversos setores da sociedade: formação das elites dirigentes; formação técnica do operariado para a indústria urbana; e formação do homem do campo para o desenvolvimento da agricultura. “Assim, seu projeto educacional, com base na política nacionalista, vai sendo escrito com diferenciações entre o mundo rural e o urbano” (MODESTI, 2011, p. 39). Analisando os relatórios de governo de 1937 até 1944, em cenário estadual, não vemos essa diferenciação, de forma evidente, pois o ensino básico esteve calcado em padrões iguais tanto para as escolas públicas de interior como para as urbanas.

¹⁹⁰ Para melhor compreender esta afirmação, ver Terezinha Oliveira (online): *A questão educacional em Roberto Simonsen*.

Assim, as páginas que se seguem, irão abordar as principais medidas da reforma da gestão de Nereu Ramos, que pouco se voltou ao ensino técnico e agrícola, estando preocupada com a construção de um aparelho escolar primário e secundário sólido, capaz de modificar a sociedade e construir um padrão cultural único, mantido sob o poder da oligarquia Ramos.

Iniciando as discussões, passamos a acompanhar o cenário político catarinense e suas relações com o projeto de nacionalização do ensino.

4.2 Contexto político catarinense: as interpretações nacionalistas no Estado Novo

Como vimos anteriormente, a família Ramos constituiu um bloco político pouco competitivo dentro do sistema eleitoral republicano durante a década de 1920. Foram poucos os momentos em que estiveram no poder, até 1930, mas de relativa importância para a história da educação e política catarinense. Na década 1920, esta oligarquia se colocava como oposição ao grupo governante, comandado por Hercílio Luz e Adolpho Konder, “Governadores no período e delegados dos interesses das áreas de imigração do litoral norte” (AURAS, 1991, p. 98-99). Esta construção histórica das oposições¹⁹¹, configurada por grupos políticos e econômicos, determinou um interessante movimento político-cultural refletido nas reformas do ensino catarinense.

A revolução de 1930 excluiu os republicanos (incluindo a oligarquia Konder) do poder, e, automaticamente, elevou a oligarquia Ramos a uma posição de superioridade política. Composto parte das Interventorias instaladas a partir do Governo Provisório (exceto a de Rui Zobarán), os Ramos se mantiveram ativos em cargos administrativos de destaque. Nereu, que já havia se tornado uma figura de destaque político, governou o estado catarinense por 10 anos.¹⁹² Os políticos do Partido Liberal, que antes de 1930 eram a oposição, passaram a compor um sistema autoritário e infligir ações nacionalistas em favor de sua legitimidade frente ao poder estadual e nacional.

¹⁹¹ Posteriormente ao Estado Novo, as mesmas oposições continuaram existindo, entretanto, a máscara partidária foi modificada. O grupo político representado pelo Partido Republicano fundou a UDN – União Democrática Nacional –, enquanto os representantes do Partido Liberal fundaram o PSD – Partido Social Democrático. A UDN foi articulada pelos Konder e por Aristiliano Ramos, que rompeu relações com Nereu Ramos, por interesses relacionados ao governo do estado. “Baseada no Vale do Itajaí área de imigração teuto-italiana, de pequena propriedade e com um processo de acumulação de capital capaz de dar sustento, progressivamente, a densos projetos industriais” (AURAS, 1991, p. 100), a União Democrática Nacional passou a abrigar os membros do Partido Republicano, representantes do grupo urbano/industrial. Já o PSD, fundado por Nereu Ramos, dava sustentação à política de unidade nacional do grupo agrário/nacionalista.

¹⁹² Eleito pela Assembleia Constituinte em 1934, e nomeado interventor no ano de 1937, Nereu Ramos permaneceu na governança de Santa Catarina até 1945.

Quando Marli Auras discute em seu texto *A construção histórica do condomínio Palaciano Ramos/Konder/Bornhausen* sobre as características nacionalistas das ações governamentais de Nereu Ramos, diz que “as medidas de caráter nacionalizador representavam o papel de verdadeiros petardos sobre as cidades inimigas” (AURAS, 1991, p. 101). Por um lado, há um certo exagero nas palavras da autora, que deixa espaço para acreditarmos que estas ações são inéditas e exclusivas do governo de Nereu Ramos, por outro lado, em certa medida, quando o aparelho estadual esteve vinculado ao modelo nacionalista de governar, nas mãos da oligarquia Ramos (representantes da cultura luso-brasileira), as cidades de culturas diferentes – por “desvirtuarem” o patriotismo brasileiro – passaram a sofrer medidas culturais repressivas, como, por exemplo, o fechamento das escolas étnicas (que veremos mais adiante), em busca de um enfraquecimento da legitimidade conquistada pelos adversários políticos, no cenário econômico.

Faz sentido afirmar que, em uma situação oportuna, Nereu Ramos teve a possibilidade de reinterpretar um plano pedagógico patriótico, calcado em bases culturais luso-brasileira, como o uso da língua portuguesa e o conhecimento histórico e geográfico do Brasil, um projeto de ensino que havia sido criado entre 1911 e 1914 por seu pai Vidal Ramos. Desta forma, o processo de nacionalização do Estado Novo, em Santa Catarina, representou algo além de um conjunto de normas federais, pois almejou o fortalecimento político da camada latifundiária através de padrões culturais que enfraqueciam ou deslegitimavam as figuras da oligarquia Konder, que era de ascendência alemã.

Assim, de acordo com as discussões do primeiro capítulo, vimos que as ações pedagógicas patrióticas de Vidal Ramos propiciaram medidas nacionalistas nos anos de 1930, com os sul-rio-grandenses, e medidas mais eficazes a partir de 1935, com Nereu Ramos. Neste governo, verificou-se a preocupação em nacionalizar a população para além da escola, interferindo na vida social cotidiana. Definitivamente, instituiu-se um padrão cultural¹⁹³ em Santa Catarina, o que havia sido tentado, mas não totalmente solidificado. Como as ações

¹⁹³ Sabemos que durante o processo de colonização a sociabilidade entre nativos e povos de muitas outras regiões do mundo, entre eles portugueses, alemães e italianos, socializaram-se conhecimentos e experiências que contribuíram para a formação dos grupos. Entretanto, de acordo com a utilização das línguas diferentes ao português, o governo considerou esses indivíduos necessitados de serem nacionalizados. Para o Estado Novo, representavam diferenças nos padrões culturais, e por isso eram tratados com medidas repressivas e de controle da ordem social. As modificações ocorridas nas culturas “estrangeiras” não foram consideradas importantes para o governo catarinense, pois havia um modelo de cultura a ser seguido, e todos deveriam enquadrar-se nos padrões. Para melhor compreender esta composição do cenário imigratório catarinense ver Edgar Garcia Júnior (2002) e seu texto *Práticas Regionalizadoras e o Mosaico Cultural Catarinense*; e Marcos Juvencio de Moraes (2008): *A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina*.

nacionalistas eram de conhecimento histórico da população, pois foram aplicadas nas reformas estudadas, o governo de Nereu Ramos não aceitava o estranhamento de sua aplicação.

Não pode, portanto, surpreender a quem quer que seja, tome o Estado Novo de vez e definitivamente, providências para reintegrar dentro na alma do Brasil os que nele tendo nascido, dele se acham na realidade apartados pela magma, pela educação, pelos costumes, pelas tradições. Dever nosso é impedir que os que aqui nasceram e aqui vivem, ao invés de à língua e às tradições do Brasil, se apeguem e se aferrem [*sic*] às de outros povos ou de outras nações (RAMOS, 1943, p. 18-19).

Nereu Ramos estava determinando que ninguém mais poderia atrapalhar a aplicação dos valores nacionais (amor à pátria, respeito aos símbolos e aos governantes, à língua portuguesa, etc.) a população catarinense.¹⁹⁴ E eram, exatamente, estes valores que se espalhavam pelo estado, através das escolas, atingindo as populações imigrantes e seus descendentes. Isto significa que os integrantes da oligarquia Ramos conseguiram atingir as zonas de colonização do Vale do Itajaí e litoral norte catarinense, onde estavam localizados os redutos eleitorais dos adversários.¹⁹⁵ Torna-se evidente que o discurso do Interventor do estado estava direcionado às áreas de colonização alemã.

A reestruturação do aparelho do Estado nas Interventorias dos sul-rio-grandenses concretizou uma estrutura administrativa muito mais eficiente para um modelo centralizado de governo. Nereu recebeu como herança um aparelho policial mais forte, um órgão judiciário mais sólido, e um sistema de ensino integrado. Somando-se a isto, temos um período de melhores condições financeiras para o estado, devido ao desenvolvimento capitalista, ao processo de urbanização e à melhor arrecadação tributária.¹⁹⁶ Estes fatores diferenciam o Estado Novo da Primeira República, quando poucos governos investiram em educação pública.

A situação de sucateamento da educação (muito por conta da falta de políticas públicas escolares que acompanhassem o desenvolvimento da sociedade), durante grande parte do período republicano, levou os primeiros Interventores catarinenses a deslanchar várias medidas com a intenção de melhorar o ensino, e torná-lo um meio difusor dos ideais governamentais, assim como Vidal Ramos já havia tentado. No entanto, foi Nereu Ramos que

¹⁹⁴ Segundo Nereu Ramos, “os que aqui (Santa Catarina) nasceram, não nasceram para servir outras pátrias, nem para cultuar outras tradições, nem para alimentar outros sentimentos que os despertados pela bandeira incomparável do Brasil” (RAMOS, 1939, p. 78). Estas palavras denotam algo que deveria ser seguido e incorporado pelos indivíduos, como o trabalho, o amor à pátria, às tradições e os sentimentos à bandeira brasileira. Conjunto de símbolos utilizados nas escolas, para formação dos novos cidadãos.

¹⁹⁵ Para compreender melhor as disputas eleitorais catarinenses que envolveram a oligarquia Konder, a oligarquia Ramos e os Integralistas, ver João Henrique Zanelatto (2007): *Região, Etnicidade e Política: O integralismo e as lutas pelo poder político no sul catarinense na década de 1930*.

¹⁹⁶ Para compreender a formação econômica do estado nesta época, ver Alcides Goularti Filho (2002): *Formação econômica de Santa Catarina*.

tornou o sistema de ensino mais rígido e eficaz, através de medidas autoritárias, e, em certos casos, punitivas.

Quando no início dos anos 1930 se intensificaram as regras destinadas à educação, parte da estrutura física do sistema ainda era frágil. Havia um processo de superação de alguns “problemas”, com a falta de professores adequados às normas nacionalistas, e a existência de escolas étnicas em funcionamento. Foi este sistema educacional que o Interventor Nereu Ramos herdou, um sistema organizado, mas ainda em mutação, e somente a partir do Estado Novo se encontrou a resolução para eles. Determinou-se que a direção tomada pelo Estado seria a construção de uma sociedade homogênea, tomando a educação nas áreas de colonização como principal problemática, na imposição de um amor à pátria e o cultivo das tradições nacionais.

Eis porque o problema educacional, em certas regiões do Brasil, importa-lhe verdadeira defesa da unidade e até da soberania. “Um país, acentuava, há dias, o Presidente Getúlio Vargas, não é apenas um conglomerado de indivíduos dentro de um trecho de território, mas, principalmente, a unidade de raça, a unidade da língua, a unidade do pensamento nacional” (RAMOS, 1943, p. 18).

A unidade nacional dependia da extinção das diferenças culturais e construção de uma Nação e de um Estado de uma etnia só, brasileira de origem portuguesa ou açoriana¹⁹⁷, de um pensamento só, reprodutor das ideologias governamentais, e de uma língua só, da qual todos se obrigariam a falar o português. A unidade, lema da nação brasileira, foi também o lema do estado de Santa Catarina. Os objetivos de nacionalização na Interventoria de Nereu Ramos abrangeram o meio educativo, político e social. Em comparação com a Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos, a de Nereu Ramos, além de seguir uma continuidade na essência patriótica, tornou-se muito capaz de alterar a sua realidade.

A reforma de Nereu Ramos, também, foi além daquela empreendida pelos dois primeiros interventores de Santa Catarina, pois teve a possibilidade de seguir as regras ditadas pelo governo nacional, e complementar o sistema com as necessidades provindas das características estaduais.¹⁹⁸ No estado catarinense, o sistema de governo absorveu

¹⁹⁷ Para uma boa leitura sobre a formação do ideal da construção da cultura açoriana em Santa Catarina, também, de matriz portuguesa, ver Eugênio Pascele Lacerda (2003): *O Atlântico Açoriano: uma antropologia dos contextos globais e locais da açorianidade*.

¹⁹⁸ Naquela época, o Governo brasileiro compartilhava das ideias internacionais de nacionalismo, e socializava esse conhecimento com seus interventores. Segundo Benedict Anderson, Eric Hobsbawm, John Breuilly, José Luis Beired, e outros, o nacionalismo pode adquirir diversas roupagens, dependendo dos interesses de cada nação, ou elite que a interpreta. “A nação foi uma invenção sem patente podendo ser copiada por mãos muito diversas, e às vezes inesperadas” (ANDERSON, 2008, p. 107). “A nação é uma aspiração consciente”, e por isso acreditamos que os indivíduos que se apropriam dela possuem objetivos pré-determinados. Nesta perspectiva, olhamos para o estado catarinense e para a oligarquia Ramos, que traçou um objetivo, e ao mesmo tempo em que se adaptou a um projeto que o levaria à legitimidade e ao poder, também o adaptou a seus

características diferentes de nacionalismo, entre elas, políticas, étnicas e funcionalistas¹⁹⁹. Todas interligadas ao objetivo de consolidar a cultura nacional de acordo com os padrões portugueses. A ideia de formação de uma nação cultural padronizada, levou os representantes desta cultura (oligarquia Ramos) à dedicação quase que exclusiva deste fim, pois, assim, seriam beneficiados pela legitimidade cultural.

Nesta perspectiva de interpretação, o estado de Santa Catarina, governado pelo Interventor Nereu Ramos, passou a se utilizar da educação como principal instrumento nacionalizador, principalmente direcionado para as regiões colonizadas por alemães e italianos, base eleitoral de seus adversários políticos. Segundo seus discursos, Nereu não se colocava contra os indivíduos de origens étnicas diferentes, e, sim, contra aqueles que se recusavam a participar do seu projeto nacionalista. Exaltava que o Estado tinha a obrigação de dar subsídios aos cidadãos que se curvassem à cultura brasileira. Desta forma, o Estado se propunha a fornecer para todos os habitantes de Santa Catarina o mesmo direito e dever, independente das origens étnicas. Os nascidos nessas terras, para o discurso oficial, deviam alimentar o sentimento de brasilidade, e os que assim se comportassem, teriam a proteção do aparelho estatal (RELATORIO, 1938, p. 19).

O principal foco de ameaça à dissolução da cultura nacional, do ponto de vista governamental, eram as escolas étnicas. Como vimos anteriormente, estas escolas se localizavam em colônias de imigração, e também foram alvo das reformas do ensino nos governos de Vidal Ramos e dos sul-rio-grandenses. No entanto, veremos, neste capítulo, que a reforma de Nereu Ramos atingiu estas escolas em proporções maiores. Para Marli Auras (1991, p. 153), foi neste período que se desencadeou um bombardeio sobre as escolas étnicas, boa parte das quais já com bem mais de meio século de existência. Para o governo, as escolas ditas “estrangeiras”, como foram caracterizadas, zombavam da fiscalização e se instalavam sem regras e permissões. Da mesma forma que anteriormente se afirmou, Marli Auras não consideraria as ações nacionalistas como um bombardeio, se compreendesse que estas medidas patrióticas fizeram parte de uma construção histórica, que se estendeu desde a reforma de Vidal

interesses. “A extensão do 'nacionalismo' além de sua região de origem o movimenta além do alcance da análise original” (HOBSEBAWM, 1990, p. 188), isto significa que o modelo original do nacionalismo se modifica na medida em que sai da sua área de criação, podendo ser reinterpretado em territórios diferentes.

¹⁹⁹ Considerando as teorias de John Breuilly (2000, p. 155), podemos nos deparar com três vertentes principais trabalhadas por historiadores, nos estudos do nacionalismo: doutrina, sentimento e política. Acreditamos que o nacionalismo não pode ser instaurado ou mesmo pensado sem a combinação das três vertentes. Ou seja, a utilização de apenas uma das ideias do nacionalismo não é viável pela limitação desses modelos isolados. Exemplo: na utilização de um nacionalismo político em uma sociedade multiétnica, é preciso a utilização de doutrinas no despertar de sentimentos de união, de laços comuns entre povos de origens culturais diferentes. Isso pode ser feito através da religião, da língua, entre outros fatores, tanto objetivos quanto subjetivos.

Ramos. Se no governo de Nereu Ramos as ações patrióticas foram mais enérgicas, isso se deve ao fato de que medidas já haviam sido tomadas, e, na visão do Estado, não haviam resultados efetivos.

A análise governamental determinou que foram os republicanos os culpados pela existência das escolas “estrangeiras”, visto que não estavam preocupados em nacionalizar as populações das áreas de imigração. Dizia Nereu Ramos que “por espírito partidário, estreito e condenável, pretendeu-se negar o fato, que a realidade punha à mostra na exibição de brasileiros que ignoravam a língua de sua pátria, apesar de haverem frequentado escolas dentro do território nacional” (RELATÓRIO, 1938, p. 17). Neste sentido, o governo considera absurdo, exorbitante a existência de escolas étnicas instaladas no Brasil, fato que determina o fechamento de todas elas, em Santa Catarina (ver mais adiante).²⁰⁰

A interpretação que o Estado deu ao papel das escolas étnicas foi o de desvirtuamento do padrão cultural. Para ele, as investidas contra estas escolas não eram medidas violentas e repressoras, pois estavam baseadas na Constituição, cumprindo um dever, e aplicando a lei que deveria ser o prisma das ações dos cidadãos (D'AQUINO, 1939, p. 22). A partir disso, foram fechadas dezenas de escolas étnicas, consideradas “trincheiras inimigas”, contrárias à nacionalização. Por outro lado, podemos inferir que o fechamento das escolas étnicas se constituiu como uma violência contra a história do povo catarinense.

Além da área educacional, o cenário brasileiro levou o Interventor Nereu Ramos a organizar ações autoritárias no campo político, econômico e social, com a intensão de enfraquecer e manter sob controle os seus adversários (AURAS, 1991, p. 154). O governo tratou de manter um esquema de segurança estadual, do qual o DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social – fazia parte. Também foi criado um batalhão do exército na cidade de Blumenau, onde havia grande “influência” alemã (RAMOS, 1943).

No campo econômico, a crescente importância das áreas de colonização na formação econômica do estado de Santa Catarina atordoava o Interventor Nereu Ramos. Neste quesito, Marli Auras (1991, p. 159) afirma que “os adversários mexiam fundo na tradicional estrutura de dominação, assentada no latifúndio e no coronelismo, ou seja, na primazia da vida rural”. Certos de que os descendentes de imigrantes alemães e italianos desenvolviam uma

²⁰⁰ Se de um lado o governo discursava sobre a prejudicial atuação das escolas étnicas, de outro, se propagandeava em favor delas: “Era notório como se propagandeava na época, a superioridade das escolas alemãs em relação às escolas que vinham sendo implantadas pelo estado, e que uma parcela significativa das crianças não falava a língua portuguesa quando entrava na escola” (REGIS, apud ZANELATO, 2007, p. 71). A propaganda em favor destas escolas demonstra uma relação de poder e de resistência à reforma do ensino. Além disso, o ensino nestas escolas poderia ser melhor do que nas escolas públicas recém-criadas.

atividade econômica diferente, baseada no desenvolvimento das cidades, e caminhando na superação do estilo de vida baseado no meio rural, os latifundiários procuraram contrapor seus adversários com ações culturais nacionalistas. Ou seja, tentou-se, de certa forma, mascarar o atraso econômico do grupo agrário/nacionalista com sua legitimidade cultural luso-brasileira. No entanto, o planejamento governamental de Vargas determinou que o desenvolvimento urbano necessitaria de maiores investimentos, marginalizando a oligarquia Ramos latifundiária do plano econômico nacional. Podemos destacar, para além daquilo que Auras afirmou, que o latifúndio não era um investimento ruim, apenas passou a disputar espaço com o setor industrial em ascensão.

No primeiro governo Vargas, a economia brasileira deu uma guinada em direção ao processo de industrialização, por meio do planejamento (ainda limitado) e da intervenção estatal direta na economia, inclusive com a criação de diversos órgãos governamentais incumbidos da racionalização de setores chaves, como DNPM – Departamento Nacional de Produção Mineral – e outros (DRAIBE, 1985), isto é, criação de departamentos administrativos para cuidar e controlar os diversos setores da economia nacional. E mesmo que ainda fosse restrita a industrialização nacional, dentro da lógica da “substituição de importações”, significou a criação de condições internas (desenvolvimento para dentro) para a dinamização da acumulação capitalista (CARDOSO DE MELLO, 1988; TAVARES, 1981). Por grande parte do território, sobretudo a “região concentrada” (estados do sul e sudeste), o país entrou numa fase de urbanização acelerada, e tomou forma uma nova divisão territorial do trabalho (SANTOS e SILVEIRA, 2001). A integração dos mercados e o comando do processo de industrialização por São Paulo são características marcantes daquela fase e da fase posterior (da industrialização pesada), notadamente, destacando-se as indústrias e regiões que estabeleciam ligações mais fortes com aquela região central, como acontecia com as regiões mais ao norte de Santa Catarina, providas desde o período imediatamente anterior de ferrovias e portos, que as ligavam aos mercados do sudeste do Brasil (GOULARTI FILHO, 2002).

Como resposta ao desequilíbrio externo, as substituições de importação contribuíram, no primeiro momento, para a expansão dos setores produtores de bens de consumo, incluído aí a indústria têxtil. Valendo-se da enorme capacidade ociosa das economias já industriais, notadamente devido à crise capitalista de 1929, da expansão do mercado interno e do protecionismo do governo Vargas, o Brasil passou a importar maquinários e insumos, ao invés de bens de consumo terminados, e empregá-los na produção interna de mercadorias. Nesse contexto, o Vale do Itajaí foi uma das regiões beneficiada, industrialmente, com a expansão e criação de estabelecimentos.

O modo agrário que alçou a família Ramos ao poder perdeu gradativamente o significado para a política do planejamento econômico dos anos 1930 e 1940. Vargas tendeu a dar substância à economia catarinense, no aproveitamento das indústrias do norte do estado, e substituir as importações feitas pela nação. Ele pretendia “colocar sob o controle do Estado o núcleo industrial significativo construído pelos alemães” (CAMPOS, 1998, p. 126). As indústrias de origem alemã passaram a atender à demanda do Estado Novo, e Nereu Ramos viu os alemães prosperarem economicamente, em solo catarinense. Mas como Nereu percebeu que competir economicamente não traria para seus aliados uma vitória, procurou substituir membros da diretoria dessas empresas e proibir que funcionários se comunicassem em alemão.

De qualquer maneira, procurou-se atingir as áreas de imigração, seja por influência cultural, ou por influência política. Com o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com a Alemanha, Nereu obteve o apoio de Vargas na perseguição ao chamado “perigo alemão”. As ações nacionalistas de cunho cultural já vinham sendo aplicadas havia anos, pela oligarquia Ramos, visto que esta forma de atuação era uma arma potente na intimidação dos adversários “desvirtuados” por suas origens, e por cultuá-las.

Anos mais tarde, o fim da Segunda Guerra levaria ao fim do Estado Novo, talvez o apoio dado por Vargas a Nereu estaria fora de contexto histórico, pois o fim das relações Brasil-Alemanha gerou uma contradição da política do governo federal, economicamente ligada aos Estados Unidos e ideologicamente ligada ao nacional-socialismo alemão. Presume-se que tal contradição tenha levado ao fim do regime ditatorial do Estado Novo. De qualquer forma, o poder configurado no estado de Santa Catarina foi um grande fator influente nas relações sociais, econômicas e políticas do Brasil.

Ao pensar um programa de governo, Nereu Ramos precisava identificar aqueles que o ajudariam a aplicá-lo. Muitos deles são os intelectuais a que nos referimos no capítulo anterior, como João dos Santos Areão, Luiz Trindade e Elpídio Barbosa. E além desses, outro nome importante de ser destacado é o de Ivo d’Aquino. A relação entre d’Aquino e o Estado torna-se peculiar para compreendermos a importância da cooptação intelectual e, também, os laços de oportunismo político que existiram em Santa Catarina.

4.3 Biografia de Ivo d'Aquino²⁰¹

Como vimos anteriormente, os intelectuais mencionados serviram como mão-de-obra (prática e teórica) para as reformas do ensino estudadas. Se Orestes Guimarães foi o intelectual responsável pela reforma da gestão Vidal Ramos, Ivo d'Aquino teve sua importância para a reforma da gestão de Nereu Ramos, acabando por se tornar o braço direito do interventor durante o período do Estado Novo. D'Aquino destacou-se por ocupar lugar no topo da hierarquia educacional e administrativa. Nasceu em Florianópolis, no dia 5 de agosto de 1895, filho de Alberto d'Aquino Fonseca e de Laura Gondim da Fonseca. Apesar de ser de família abastada (seu pai era engenheiro de minas, formado na Bélgica), acabou indo trabalhar nas minas de carvão da região de Laguna (Santa Catarina), constituindo uma família com 11 filhos.

Passou a infância em Laguna, onde fez seus estudos primários. Posteriormente, cursou o ensino secundário no Ginásio Catarinense, em Florianópolis, e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, formando-se em 1916 (tendo sido colega de turma de Osvaldo Aranha).

Ao término de sua formação, voltou a Florianópolis, onde começou a advogar e a participar da política estadual. Também foi professor, lecionando português e literatura no Ginásio Catarinense. “Ainda em 1917, recém-formado, foi oficial-de-gabinete do secretário-geral de Santa Catarina, passando depois a oficial-de-gabinete do governador do estado, Felipe Schmidt”.

A trajetória de Ivo d'Aquino demonstra que esteve a serviço de governos republicanos catarinenses, convivendo em um círculo político em que estiveram presentes Nereu Ramos, Vidal Ramos, Lauro Müller, Hercílio Luz, Adolpho Konder, entre outros, políticos importantes que romperam relações na década de 1920. Foi consultor jurídico (1917-1920) e procurador fiscal (1918-1919) de Santa Catarina, e “em 1919 foi nomeado juiz de direito da comarca de Canoinhas, município da região ervateira do norte do estado, na fronteira com o Paraná”. Esta região foi habitada, em grande parte, por colonos alemães, o que lhe deu uma experiência interessante para atuar, anos mais tarde, sob um sistema político e cultural nacionalista calcado sob o lusitanismo. Continuou pertencendo ao Partido Republicano até a revolução de 1930, sendo deputado estadual durante três legislaturas, de 1922 a 1930. “Em 1928, foi constituinte estadual, tendo sido um dos signatários da terceira Constituição de Santa

²⁰¹ As informações sobre a biografia de Ivo D'Aquino são retiradas do texto de Mauro Malin, encontrado no site da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC (disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ivo-d-aquino-fonseca> - acesso em 10/05/2017).

Catarina. Entre 1924 e 1930 foi redator e diretor dos jornais *O Dia* e *A República*, de Florianópolis”.

A relação política de d’Aquino e Nereu Ramos foi peculiar, enquanto o primeiro se manteve no Partido Republicano, ocupando cargos políticos no cenário estadual, o segundo, sem espaço para seu desabrochar político, rompeu relações com o PRC, na década de 1920, e construiu uma nova organização partidária, que lhe daria sustentação política e o elevaria como protagonista de uma oligarquia poderosa. No entanto, foram as minúcias do desenrolar político que os uniram durante o Estado Novo, em prol do patriotismo exacerbado. Em relação a d’Aquino e sua profissão de redator dos jornais, cabe ressaltar que o jornal *O Dia* foi fundado por Felipe Schmidt e o jornal *A República* pertencia a Hercílio Luz, homens que pertenciam ao Partido Republicano Catarinense, mas que possuíam desavenças políticas. Então se Ivo d’Aquino trabalhou nos dois jornais, fez parte de um jogo político com atritos consideráveis, somando a isso, Nereu Ramos também possuía desavenças com Hercílio Luz, o que significa que o primeiro trabalhou para dois grupos políticos distintos.

De 1926 a 1928, foi prefeito de Canoinhas, e durante a “Revolução de 1930 encontrou-o no cargo de secretário particular do governador catarinense Fúlvio Aducci”. Este último sucedeu o governo de Adolpho Konder, que naquelas eleições de 1930 se elegeu senador. Desta forma, podemos compreender que d’Aquino trabalhou para adversários políticos, visto que Adolpho era a figura de maior destaque da oligarquia Konder, enquanto Nereu Ramos a de maior destaque para a oligarquia Ramos. Em outras palavras, o governo a que pertencia Ivo d’Aquino, neste período, foi deposto pelos políticos a que ele iria representar anos depois.

Aducci resistiu ao movimento [aliancista] e Florianópolis só capitulou diante dos revolucionários — que já haviam atravessado a região Sul até a fronteira do Paraná com São Paulo — em 24 de outubro, quando, no Rio, o presidente Washington Luís foi deposto e levado preso para o forte de Copacabana. Da mesma maneira que uma série de autoridades estaduais ligadas ao regime deposto, Ivo d’Aquino foi preso e embarcado para a capital federal, de onde deveria seguir para a deportação.

Os acontecimentos de aí em diante levaram Ivo d’Aquino a embarcar na mesma jangada de interesses de Nereu Ramos. Não sendo deportado, voltou para Santa Catarina, para trabalhar como advogado em Cruzeiro do Sul (atualmente Joaçaba). Foi no ano de 1932, quando estourou o movimento constitucionalista, que d’Aquino e Nereu Ramos se aproximaram, pois aquele acabou chefiando o movimento constitucionalista de Cruzeiro, em apoio à Revolução Constitucionalista de São Paulo. Nereu Ramos, durante os primeiros anos da década de 1930,

apesar de participante ativo da revolução daquele ano, foi marginalizado da hierarquia do poder, mantido afastado do cargo de Interventor federal, dado, primeiramente, para Ptolomeu de Assis Brasil, e, posteriormente, para Rui Zobarán. Descontente com as medidas tomadas por Getúlio Vargas, Nereu se aproximou do movimento constitucionalista de São Paulo, empreendendo no estado a resistência do movimento em busca de uma constituinte, visto que, para ele, este seria um caminho viável de conseguir a cadeira de governador do estado. Este movimento, por sua vez, assim como em São Paulo, foi derrotado pelas forças do governo nacional.²⁰² Nesta época, Nereu Ramos foi afastado do Partido Liberal Catarinense, o qual ele havia fundado, e d'Aquino viu-se na contingência de permanecer mais de dois anos refugiado.

Em 19 de maio de 1935, Nereu Ramos – que iria se tornar o chefe de Ivo d'Aquino – foi eleito governador de Santa Catarina pela Assembleia Legislativa. Adversário e oposição a Nereu ao longo da década de 1920, Ivo d'Aquino, a partir de 1932, havia se aproximado do novo governador, e foi escolhido para integrar seu secretariado, ocupando a pasta do Interior, Justiça, Educação e Saúde.

Atuou inteligentemente e com boas relações dentro do partido republicano. Nunca ocupou o papel mais importante na política estadual, mas deteve cargos importantes durante sua carreira administrativa. Assim que Nereu Ramos conseguiu se eleger em 1935, Ivo foi elevado, novamente, a um cargo importante no governo estadual, constituindo uma relação política interessante com o chefe do estado. Ambos haviam sido do partido republicano, na década de 1910, mas, conforme seus interesses pessoais, acabaram ficando de lados opostos, durante a década de 1920. Já nos anos de 1930, se reencontraram, e criaram uma aliança administrativa e política que perdurou até o fim do Estado Novo.

Cabe ressaltar que a trajetória política d'Aquino, no que tudo indica, foi mais coerente (em relação a fidelidade ao partido político escolhido) do que a de Nereu Ramos. Ingressou no partido republicano, e se manteve nele até ser abolido em 1930, ainda assim se manteve na oposição ao governo Vargas, atuando ao lado dos constitucionalistas, que queriam o fim do Governo Provisório, e somente em 1935 foi convidado a mudar de lado político. Nereu Ramos nasceu no Partido Republicano, fruto da influência de seu pai. Permaneceu neste partido até a década de 1920, quando Hercílio Luz lhe tolheu a possibilidade de ascensão política, fundando então o Partido Liberal, e se tornando oposição aos republicanos. Com a revolução de 1930, esteve ao lado de Vargas, que não o indicou para a interventoria catarinense, e por isso passou a lutar ao lado dos constitucionalistas, contra Vargas. Logo depois, em 1935, disputou

²⁰² Para melhor compreender esta situação, ver Marcos Juvencio de Moraes (2012): *As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo*.

as eleições pelo Partido Liberal, pois foi convidado por seu primo Aristiliano Ramos a voltar a ingressar essa agremiação, e em 1937 foi nomeado Interventor federal, reafirmando sua aliança ao lado de Vargas (MORAES, 2012).

Em novembro de 1937, Nereu foi nomeado Interventor e Ivo d'Aquino permaneceu em seu cargo, tendo substituído, interinamente, o Interventor em algumas oportunidades. Atuando à frente da secretaria do Interior, Justiça, Educação e Saúde, foi responsável pela política educacional do estado, cabendo a ele compor parte daqueles intelectuais responsáveis pela elaboração das leis da campanha de nacionalização do ensino.

Ao fim do Estado Novo, representou Santa Catarina no I Congresso Brasileiro de Escritores, promovido pela Associação Brasileira de Escritores (ABDE), em São Paulo, e, também, foi, com Nereu Ramos, um dos articuladores do Partido Social Democrático (PSD), criado por Vargas, através de seus Interventores. Elegeu-se senador pelo PSD para a Assembleia Constituinte, juntamente com Nereu Ramos. Foi eleito, simultaneamente, deputado. Manteve-se ao lado de Nereu Ramos durante a Constituinte, e muitos anos no senado federal. Trabalhou com os governos de Dutra, Juscelino Kubitschek e governos militares. Morreu em 1974.

Foi autor do livro *Nacionalização do Ensino: aspectos políticos*, apontando os erros e as soluções para o “problema” da nacionalização. Assim como outros intelectuais, elaborou e proferiu discursos públicos em favor do governo e de todas as ações realizadas. Como veremos nas páginas a seguir, d'Aquino, assim como outros autores, justificou a instalação do Estado Novo com base em apontamentos falhos dos governos republicanos, a quem pertenceu por muitos anos.

4.4 Erros constitucionais: justificativas para a instalação do Estado Novo²⁰³

Assim como nos momentos anteriores, a Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos justificou novas mudanças – algumas sofisticadas (para o período) necessárias para um melhor desempenho da educação – com análises, majoritariamente, negativas daquilo que havia sido realizado (em governos republicanos), no campo educacional. Mais uma vez, uma reforma

²⁰³ Nesta parte do texto iremos analisar o discurso de Ivo d'Aquino como representante do governo com a função de explicar o significado da instalação e exaltação do Estado Novo como o sistema a ser venerado por todos os cidadãos catarinenses. Função nova para ele, visto que deveria criticar o sistema republicano ao qual pertenceu por muitos anos, como vimos anteriormente. Estaremos relacionando os discursos com as demais reformas do ensino estudadas e quais os pontos que se aproximam e se distanciam, algo ainda não feito pela historiografia catarinense.

foi escorada em erros políticos e administrativos com a intensão principal de extinguir as falhas anteriores, e melhorar os pontos positivos encontrados.

Em discurso pronunciado no estádio da força pública de Santa Catarina, durante as comemorações do primeiro aniversário do Estado Novo, Ivo d'Aquino, secretário do governo, propôs, em sua fala, fazer uma análise do período anterior ao Estado Novo, demonstrando que o debate que tangia à instalação do novo governo não girava apenas em torno do estatuto nacional que regia o sistema político estadonovista e seus significados político, jurídico e social, mas também precisavam de um entendimento mais amplo do cenário republicano que precedia a Constituição de 10 de novembro de 1937 (D'AQUINO 1938, p. 24). Assim, foi sobre as características constitucionais que focalizou suas críticas. A forma como se posicionou o secretário foi bastante parecida com a posição em que Orestes Guimarães se colocava em 1911: um estudioso representante da modernidade que buscava conectar as mudanças do seu presente com o passado imediatamente anterior. Da mesma forma que Orestes, verticalizou sua pesquisa nas falhas e soluções do sistema educacional, Ivo d'Aquino também o fez, ambos com a missão de atualizar o sistema educacional de Santa Catarina, aos moldes daquilo que vinha tentando se implantar em um contexto educacional nacional, mas cientes das dificuldades encontradas no âmbito social catarinense. Se Orestes teve o papel de dar os primeiros passos na transformação do ensino, sob as influências políticas de Vidal Ramos, d'Aquino teve a história – suas frustrações e seus acertos – para pôr em prática ações mais significativas, sob o comando de Nereu Ramos.

Foi com a promulgação da Constituição de 10 de novembro 1937 que se construiu, com bases sólidas, e se lapidou a existência legal do Estado Novo. Este sistema teve como objetivo difundir – por todo o cenário nacional, por meio dos oradores de confiança do governo e através de seus pronunciamentos públicos – a ideologia nacionalista. Foram Nereu Ramos e Ivo d'Aquino os principais responsáveis pelos discursos em Santa Catarina, a esse respeito (D'AQUINO, 1938, p. 23, 24). No ceio de cada pronunciamento, deveria haver a exaltação do presidente, a vitória da revolução de 30, os feitos positivos do governo estadonovista e as falhas do sistema anterior. Estavam tão certos que o modelo de governo que defendiam era infinitamente melhor para o Brasil do que aquele existente anteriormente que em seus discursos diziam: “Tanto mais avultará, assim o valor histórico, como a construção desse estatuto, quanto mais o confrontarmos com os que governaram o regime anterior do Estado Novo” (D'AQUINO, 1938, p. 24). Afirmava-se que, ao se fazer um confronto direto entre os modelos de governo, o modelo do Estado Novo avultaria perante o republicanismo.

Haviam passado oito anos da revolução de 1930, e ainda se declarava que aquele momento histórico havia sido importante e de caráter exclusivamente político, não determinando luta de classes, nem visceral comoção econômica. Para o governo, foram as compreensões das liberdades individuais, o desvirtuamento do regime liberal-democrático, o descumprimento (pelos governantes) da carta constitucional e autocracia, além do abuso do poder executivo, que causaram a revolução e o triunfo aliancista (D'AQUINO 1938, p. 24, 25). Presume-se que a análise de Ivo d'Aquino se refira à superestrutura do sistema, onde não se modifica o sistema econômico capitalista, mas sim se alteram as relações de poder e os setores produtivos. Porém, se a análise for de conjuntura, as disputas realmente foram políticas, mas se estenderam ao meio social e econômico, fato que contradiz o seu discurso. De todo modo, o pensamento liberalista não era visto como algo necessário e adequado para o Brasil, no entanto nenhum liberalista, dono de terras ou industrial, banqueiro ou pecuarista devia ser excluído do processo revolucionário. Buscou-se a diversificação do sistema econômico e consolidação de acordos políticos com grupos locais, mantendo-se as oligarquias próximas ao governo estadonovista, dando a elas e retirando delas, conforme a necessidade e viabilidade, parte do poder governamental. Fato constatável em Santa Catarina, onde a oligarquia Ramos (latifundiária) recebeu nomeações ao governo do estado, enquanto a oligarquia Konder (representantes da zona industrial) esteve atuante no cenário econômico, com o plano de substituições de importações.

O caráter político ressaltado por d'Aquino vem no sentido de tentar explicar a incapacidade da Constituição brasileira de 1891 de organizar politicamente a União. Portanto, “o excesso das liberdades individuais” deveria dar lugar ao poder central do Estado, visto como a única forma de se manter a unidade dos diversos interesses regionais e a diversidade do povo brasileiro. Portanto, aqueles que acreditaram que após a revolução de 1930 se estabeleceria a ampliação das liberdades individuais, se enganaram, visto que a consolidação da vitória deste movimento deu ao Estado um papel que foi além da expectativa e submissão aos textos da Constituição de 1891. O resultado da revolução de 1930 surpreendeu grande parte daqueles que aguardavam por um desfecho diferente daquele fato histórico, acreditando que a Constituição republicana poderia ser cumprida pelo novo governo (já que era constantemente usurpada pelas forças político-econômicas e seus interesses de grupo). Esta ideia está expressa no discurso de Ivo d'Aquino, no ano de 1938, pronunciado no estádio da força pública de Santa Catarina, durante a comemoração do primeiro aniversário do Estado Novo: “Estávamos, em geral, convencidos de que bastaria cumprir com sinceridade a Constituição de 1891, para que a nação atingisse o ideal de felicidade” (D'AQUINO, 1938, p. 25).

Se d'Aquino realmente acreditava na ideia citada, foi através dos seus estudos, da intelectualidade, do convite para fazer parte do governo de Nereu Ramos que mudou sua forma de pensar. Por outro lado, ao fazer aquela declaração, poderia estar construindo uma argumentação de falsa esperança na República, se mostrando enganado pela sociedade republicana – incapaz de cumprir a sua própria carta constitucional –, tomando ciência de que apenas com uma reviravolta política (dada pela revolução de 30) haveria novos rumos de solidificação de um futuro promissor para o país, e assim legitimando a intervenção estatal proposta pelo regime político do Estado Novo. De um modo ou de outro, tornou-se porta-voz do governo de Nereu Ramos, Interventor nomeado por Getúlio Vargas, e escritor do sistema, lançando alguns textos sobre a nacionalização, como por exemplo, *Nacionalização do ensino: aspectos políticos*, de 1942.

Em outras palavras, d'Aquino, naqueles primeiros anos de 1930, não era adepto do modelo autoritário de governar, demonstrando que não esperava os rumos que foram tomados na política nacional após a revolução aliancionista (já que, como visto anteriormente, até 1935 ainda era oposição ao governo Vargas). Já como secretário de governo, afirmou crédulo cumprir a Constituição de 1891 como uma alternativa para a resolução dos problemas encontrados na República.²⁰⁴ Naquele momento, era interessante para o Estado demonstrar que uma figura importante, como o secretário, havia refletido sobre o sistema político republicano e constatado que o estadonovista era melhor, pelo menos, essa imagem poderia convencer tantas outras pessoas de seguir o mesmo caminho. A imagem passou a ser vendida quando d'Aquino tentou fazer acreditar que foi com sua experiência profissional e a partir das reviravoltas políticas que vivenciou que “tomou ciência” da necessidade da instalação de um novo modelo administrativo para a resolução dos problemas políticos vigentes que a própria republica não conseguiu resolver. Compondo o quadro de funcionários e intelectuais do governo Nereu Ramos, seu objetivo era mostrar a todos aqueles que ainda não estavam crédulos no futuro nacional governado pelas mãos da centralidade política, a necessidade da mudança de ideais.

Se o objetivo era desestabilizar as leis promulgadas pelo liberalismo político, a Constituição de 1934 deu bases para severas críticas àquele modelo. Construída em um momento de relativa abertura política, entre dois períodos autoritários, esperava-se que reestabeleceria alguma base liberal, no entanto, este período ainda era administrado pelo presidente Getúlio Vargas, e a Constituição acabou refletindo a influência do governo

²⁰⁴ Alguns desses problemas podem ser traduzidos pela política café com leite e a política dos governadores, que, de certa forma, rasgavam a constituição brasileira, estabelecendo um poder oligárquico entre São Paulo e Minas Gerais, que ditavam os rumos econômicos e se alternavam na presidência do país.

centralizador. Segundo d’Aquino, “para a surpresa de muitos espíritos”, a Constituição de 1934 acabou por se distanciar daquela promulgada em 1891 e sua concepção “ultra individualista”, construindo, com êxito, as bases de uma “democracia social”, armando o Estado com poderes até então desconhecidos em regime legal no país, de intervenção nas atividades individuais, em favor de que nenhuma delas deveria se sobrepor aos interesses do estado (D’AQUINO, 1938, p. 25). Por outro lado, a literatura define a Constituição de 1934 como uma vitória do movimento constitucionalista de 1932, e é sabido que integrantes daquele movimento compuseram a constituinte que elaborou a legislação, neste caso podemos chamar a atenção para o próprio Ivo d’Aquino e Nereu Ramos, os quais participaram das duas situações. Neste caso, a Constituição de 1934 representou o atrito entre grupo políticos contrários e seus interesses contraditórios para a nação.²⁰⁵

Criticando a Constituição de 1891²⁰⁶, e olhando com desconfiança para a centralização de poder da Constituição de 1934, d’Aquino se mostrou um pouco incerto quanto ao destino político brasileiro. Contudo, como parte integrante do governo de Nereu Ramos, viu a centralização de poder como um “mal necessário”, para equilibrar a política desvirtuada pelos republicanos. Em uma estranha passagem de seu discurso, disse que nem todos os países obedecem às suas constituições escritas, pois, além dessa, no subentendido da governabilidade, há outra Constituição, a dos costumes, e a essas obedecem os governos, mesmo que pareça estar sob o prisma da Constituição escrita (D’AQUINO, 1938, p. 28). Com esta abordagem, nos parece que o objetivo foi demonstrar que a Constituição dos costumes políticos representa uma forma de poder intrínseca a sociedade onde foi constituída, e que a Constituição escrita é uma tentativa de proteger e resguardar a nação, mesmo que de forma utópica. Desta forma, seria o centralismo político a forma costumeira da governabilidade brasileira?

Nesta linha de raciocínio, a Constituição de 1891, da forma em que foi escrita, seria inexecutável ao governo nacional. Foi elaborada no Brasil com base no horizonte jurídico da Europa e na doutrina da “razão e da liberdade” de Kant. O Brasil, assim como outras nações da América, sentiu o reflexo dessa teoria, que foi incorporada por jovens nações ávidas por

²⁰⁵ Segundo d’Aquino, “representantes quase todos os constituintes de partidos políticos, forçoso lhes era cortejar a popularidade, exacerbada e intoxicada pela tribuna e pela imprensa demagógica. E o meio mais expedito que acharam para isso foi cercar, no novo estatuto político, a ação do Poder Executivo, esquecidos de que tornavam, desta forma sobre inócuas, ridículas as medidas ali previstas, para a solução dos mais imediatos e importantes problemas nacionais [...] a Constituição de 34, sobre retrocedo em relação à sua época, criou dentro do organismo nacional um foco de periódicos e nocivas agitações” (D’AQUINO, 1938, p. 30, 31). Sobre as constituições brasileiras, podemos citar Marco Antônio Villa (2011): *A história das constituições Brasileiras*.

²⁰⁶ A constituição de 1891 não poderia jamais ser cumprida, pois que, vazada nos moldes de uma concepção individualista exagerada, repousava na ilusão de que era possível governar uma país da extensão territorial do Brasil, de população disseminada, dificuldades de comunicação, com problemas que exigiam uma expedita e decisiva intervenção (D’AQUINO, 1938, p. 26).

liberdade. Segundo o governo, era uma doutrina pouco aplicável ao Brasil, pois este não possuía experiência política necessária para incorporá-la e cumpri-la, mas, mesmo assim, os republicanos “sorveram sem cautela toda a taça inebriante da doutrina individualista” (D’AQUINO, 1938, p. 27). Aplicada no Brasil para satisfazer as aspirações de uma burguesia em ascensão, excitadas por uma mudança de regime, o modelo liberal estava fadado ao fracasso, a partir do momento em que “o organismo da Nação volve à temperatura normal, começam a ressaltar os inconvenientes das medidas ditadas tão só pelo entusiasmo e pelo otimismo de uma vitória política” (D’AQUINO, 1938, p. 27, 28). Por outro lado, a Constituição de 1891 foi considerada uma vitória e um avanço, na medida em que determinava as novas relações de trabalho e se aproximava de um modelo mais justo de sociedade, se comparada ao sistema escravocrata existente, imediatamente anterior, aquele momento. Se utilizarmos a linha de raciocínio de d’Aquino, podemos dizer que o fervor da revolução de 30 e os momentos que se seguiram, levaram os políticos a incorporar teorias europeias de sociedade para construção de uma nova Constituição para o Brasil, e ao que tudo indica, ela seria superada quando não respondesse mais aos objetivos daqueles que governavam. Assim, anos mais tarde, o modelo autoritário de governo, representado na Constituição de 1937, perdeu legitimidade.

Naquele instante de governo intervencionista, aquilo que se pretendeu, ao analisar a Constituição de 1891, foi desqualificar o modelo de governo republicano e seu código de leis fundamentais.

Inteiramente desaparelhado o Poder Executivo, para disciplinar as correntes de opinião, tangidas por agitadores profissionais, e que desregradamente se chocavam no ambiente social da Nação, que se estava transformando em campo de experiência e de prática das mais exóticas ideologias; as massas populares exploradas e iludidas pela logomaquia artificiosa e falaz dos demagogos e dos pretensos iluminados, que negavam a validade moral de tudo o que existia na nação; mas nada propunham para construir; entravados os problemas nacionais por uma escolástica jurídica pretenciosa e dissolvente, que interpretava as leis, menos com o propósito de servir os interesses coletivos, que de negar-lhes aplicação, pela descoberta de imprevistas inconstitucionalidades para objetivar os problemas nacionais; partidos políticos, de programas estandardizados no agradar a ingenuidade popular, mas que no agir agrediam, em lugar de construir, conspiravam, de preferência a doutrinarem, procuravam amar-se, a confiar no sufrágio, que eles-próprios preconizavam; um caudilhismo insolente que era permanente ameaça à tranquilidade das classes laboriosas e uma lamentável exceção de inferioridade política, perante os povos civilizados; o artificialismo econômico, baseado em empréstimos e em valorizações irracionais, que comprometiam o nosso futuro e selavam, cada vez mais, o nosso desprestígio financeiro no exterior; o alheamento completo dos grandes problemas fundamentais, no tocante à segurança e à educação nacionais; os Estados transformados, em regra, em campos de lutas regionais, onde se fomentava o separatismo moral, quando não o político; o poder central legal e praticamente inerte, assim para corrigir todos esses defeitos e abusos, como para edificar uma organização nacional – era este o desolador e desconcertante quadro da paisagem moral e política do país, quando o Sr. Presidente

Getúlio Vargas, tocado por um destino histórico, outorgou a Constituição de 10 de novembro [de 1937] (D'AQUINO, 1938, p. 32, 33).

Aquilo que se vê, após as críticas feitas a respeito das constituições anteriores à promulgação da Constituição de 1937, são exagerados elogios à instalação do novo governo brasileiro. A Constituição do Estado Novo seria quase que um ato divino, libertando o Brasil das trevas e santificando Getúlio Vargas. É como se a partir desta data o Brasil ganhasse um estatuto racional, longe de demagogias, longe de influências estranhas à realidade, longe de crepitações de anarquia e liberalismo, longe de credos exóticos e espetaculares, que pouco se aplicavam às questões de segurança e educação. É como se em 10 de novembro de 1937 se tivesse promulgado a carta de salvação do Brasil, pois foi descrita como um

documento de elevada expressão democrática, não no sentido negativista do individualismo contraposto ao Estado, mas no outorgar aos cidadãos direitos definidos, pelos quais se lhes tornaram acessíveis os benefícios da cultura, da civilização, do conforto, da educação e da assistência social, dirigidos e fomentados pelo Poder Público, como objetivo da felicidade coletiva (D'AQUINO, 1938, p. 34).

A Constituição de 1934 não era vista como algo ruim, pois teve como pontos positivos o uso de exemplos históricos, como o da Primeira Guerra, e dos códigos legislativos europeus, que a qualificaram dentro de um contexto social. Mas a Constituição do Estado Novo trouxe uma perspectiva diferente das anteriores, ao mesmo tempo em que centralizava o poder na mão do executivo, determinava-se democrática, de interesse social, organizadora e orientadora das massas. Certa aproximação com os regimes totalitários, mas que, segundo d'Aquino, essa seria uma comparação feita por indivíduos nutridos de leituras apressadas. Em sua interpretação, a intervenção do Estado brasileiro não se caracterizava como um ato de império, mas sim, como resultado da necessidade de equilíbrio de seus órgãos, ou seja, parte de um apelo das condições existentes no momento (D'AQUINO, 1938, p. 35). A justificativa em suprir algo necessário no ceio social, ou no ceio da instituição estatal, é uma alternativa também utilizada em outros momentos da história. D'Aquino se preocupa em diferenciar o Estado Novo dos regimes totalitários²⁰⁷, para não cair no mesmo erro, quando apontou as constituições

²⁰⁷ Para diferenciar o regime político do Estado Novo dos regimes totalitários, d'Aquino proferiu a seguinte fala: “não temos motivos nenhum, nem biológicos, nem psicológicos, nem morais, nem históricos, para reconhecermos superioridade de raças, funda na pureza de suas origens. Não são mais civilizadas as raças realmente mais puras. Se passarmos aos velhos continentes, veremos tristes farrapos de povos, que conservam inviolados, há mais de dez séculos, o tronco ancestral, como uma ironia às veleidades arianistas. Não há raças superiores; há sim povos com saúde, bem nutridos, com alto índice econômico, armados e convictos do seu valor moral e cívico. Mas isso não são benefícios ingênitos à raça, se não patrimônio social adquirido por um esforço disciplinado” (D'AQUINO, 1938, p. 57).

anteriores como cópias “alienígenas” de outros países. “[...] as linhas irrepreensíveis e a homogênea textura da Constituição de 10 de novembro, que não é cópia, nem arremedo, de nenhum estatuto político estrangeiro, mas a rigorosa definição política, jurídica e econômica da objetividade brasileira” (D’AQUINO, 1938, p. 37).

A afirmação da necessidade da instalação do Estado Novo foi um ponto importante da fala do governo. A Constituição de 1937 foi vista como parte da natureza da necessidade do povo brasileiro, do seu bem-estar e de sua felicidade. A intervenção do Estado era justificada por si mesma, e não como uma intervenção através de pessoa física. A intervenção fora declarada como o resultado da própria vontade do povo, politicamente representado, e assim parte efetiva de uma solicitação social. Estas medidas podem tanto se aplicar a um regime democrático, como a um regime de exceção, mas, para os estadonovistas, aquilo que tornou a intervenção lícita foi a necessidade social (D’AQUINO, 1938, p. 35). Em nome do povo, muitos políticos e governos se dizem falar, representar, porém a real necessidade das massas é invisível aos olhos daqueles que tentam justificar suas práticas em um sistema econômico voltado para o capital.

E aquele momento da história, em que se levantavam em muitos países do mundo regimes ditatoriais deu margem para comparações políticas com o regime brasileiro. Evitando tais comparações, apesar de que são fáceis de serem feitas, d’Aquino tentou expor que a diferença entre o regime Interventor ditatorial e o democrático se estabelece na ideia de que a restrição dos direitos individuais não assume um caráter político, mas apenas um caráter social. Ou seja, nos regimes democráticos, o Estado intervém restritivamente, colhe parte dos direitos individuais dos cidadãos e redistribui a sociedade em benefício da coletividade. O indivíduo torna-se um acionista do Estado, cedendo uma parte de seus direitos individuais para que possa receber uma parte da quota, redistributiva, de todos os outros participantes (todos os cidadãos). Ficando o poder público como o intermediador, fiscalizador e disciplinador desse intercâmbio (D’AQUINO, 1938, p. 36).

E assim, o regime do Estado Novo buscava homogeneizar a legislação no mais alto grau da hierarquia administrava, até a ponta da pirâmide de poder. Todos aqueles responsáveis pela administração de órgãos públicos, incluindo estados e municípios, deveriam caminhar no mesmo passo, juntos, para cumprir o destino histórico que se criou. A forma encontrada para solidificar esse discurso no imaginário social, foi através da instituição escolar. Assim, passamos a compreender como o estado catarinense compreendeu a importância da educação como parte legislativa da Constituição.

4.4.1 Ensino na Constituição

Naquele momento de abertura política de 1934, Nereu Ramos integrava o grupo de políticos envolvidos nos diálogos constituintes. Através da análise de Carlos Gomes de Oliveira²⁰⁸ (sobre este assunto), podemos visualizar que ele também era um representante da oligarquia Ramos, do interesse da solidificação das raízes culturais lusas e do enfraquecimento ou desqualificação daqueles que se colocavam como adversários políticos de base cultural germânica. Esta fonte, riquíssima no fornecimento de conhecimento histórico, ao que tudo indica, foi pouco utilizada pela historiografia²⁰⁹, e por isso iremos aprofundar as análises desse discurso.

Carlos Gomes de Oliveira, parente de Nereu de Oliveira Ramos, demonstra que, anteriormente ao Estado Novo e ao investimento educacional no intuito de nacionalizar a população “estrangeira”, seu grupo já alertava e demonstrava a necessidade de tal medida. O início dessa demonstração foi dado por Vidal Ramos, antes da Primeira Guerra Mundial – quando se passou a olhar os estrangeiros com desconfiança –, e reestabelecido nos anos de 1930 e 1940.

De fato, as preocupações do governo brasileiro com o movimento de nacionalização iniciam no contexto da Primeira Grande Guerra e do alinhamento do Brasil com a Tríplice Entente. Portanto, apesar das ações de patriotismo cultural da oligarquia Ramos (empreendidas na educação escolar) anteceder as preocupações do governo nacional, pouco se considera que aquela reforma representou o início de um projeto oligárquico de legitimação. Foram os acontecimentos mundiais que deram visibilidade ao nacionalismo em cenário nacional, beneficiando a oligarquia Ramos na manutenção desse ideal voltado ao cenário cultural e político. Foi através das ações determinadas pela União que governos alheios aos Ramos foram

²⁰⁸ Carlos Gomes de Oliveira foi inspetor de ensino municipal em Joinville, onde empreendeu, por 5 anos, gratuitamente, a aplicabilidade da reforma estadual, aumentando o salário dos professores, sujeitando-os a exames de qualificação, distribuindo material para as escolas, e constatando que apenas as escolinhas do município não eram capazes de socializar com toda a população a nacionalização (OLIVEIRA, 1939, p. 30, 31). Veja que ele foi inspetor do ensino em Joinville, cidade de grande presença de alemães, onde existiam escolas étnicas, atuando como um braço do Estado e investigando a real situação daquela localidade. Muito provavelmente, em outros locais específicos havia outros inspetores, levantando dados e organizando o ensino nacionalista.

²⁰⁹ Temos conhecimento do uso da fonte num artigo de Máira Pires Andrade (2014): *Nação, língua e ensino: aspectos da nacionalização a partir dos discursos de Carlos Gomes de Oliveira*. O texto tem uma finalidade diferente daquela que abordamos em nosso trabalho, pois entendemos Carlos Gomes de Oliveira como parte de um grupo oligárquico, político e intelectual, que expõe seu pensamento ao sistema educacional, e temos a intenção de entendê-lo dentro deste contexto, legitimando as ações de seu grupo e criticando as dos oponentes republicanos. O texto de Máira pretende analisar alguns conceitos do discurso do autor, como, por exemplo, o de nação, além de considerar apenas o período da nacionalização do ensino do governo Nereu Ramos.

obrigados a empreender certas medidas nacionalistas. Porém acreditamos que as medidas tomadas foram mínimas, pois a cultura alemã e as escolas étnicas demonstraram vigor até meados do Estado Novo. Assim pode-se dizer que, em determinados momentos, houve uma oscilação nos modos de se tratar o nacionalismo em Santa Catarina.

Isso significa que, apesar da reforma de ensino da gestão Vidal Ramos, do reajustamento da educação em 1930, e do “perigo iminente” alardeado diante da guerra mundial, o problema das escolas étnicas ainda não estava resolvido na segunda metade da década de 30. Não houve uma continuidade do programa em todos os governos, mas sim um trabalho compassado, com grandes lacunas no seu entremeio. Segundo Carlos Gomes de Oliveira (1939, p.76), “foi preciso arremeter de novo, contra a Constituição, para impor, nessas escolas, o ensino de matérias de interesse pátrio, como português, história e educação cívica. Isso, porém, não bastava. As mais fortes organizações estrangeiras resistiam”. Ele se refere à Constituição de 1891, que não determina ações neste sentido relacionadas ao ensino escolar, mas, apesar dos acréscimos às leis constitucionais, ainda eram atitudes insuficientes para resolver aquilo que seu grupo considerava um problema.

A busca da resolução desta questão, pelo menos de modo teórico, se deu com a Constituição de 1934, quando se instituiu a obrigatoriedade do ensino público nacional em todas as escolas primárias. Muitos anos atrás, Vidal Ramos já tentara um meio de findar com o ensino “estrangeiro”, mas devido às dificuldades não conseguiu, mesmo assim foi reconhecido, anos mais tarde, pelos intelectuais e governos das outras reformas aqui estudadas:

Iniciada a reforma Vidal Ramos, em 1911, o governo começou a assenhorear-se do ensino, já criando escolas, já regulamentando o funcionamento das escolas particulares e municipais. E, da balbúrdia que era o ensino, passamos a tê-lo orientado em moldes que nada deixam a desejar (OLIVEIRA, 1939, p. 90).

Foi naquela reforma que se abriram escolas municipais e estaduais, e passou a se fiscalizar mais de perto as escolas particulares, mesmo que ainda permitindo seu funcionamento, porém adequadas as normas estaduais.

Carlos Gomes de Oliveira, além de reconhecer os avanços da reforma da gestão Vidal Ramos, também reconheceu alguns pontos positivos encontrados na Constituição de 1934, que podem ser traduzidos pelo espaço que nela foi dedicado à educação, ao ensino em todos os graus, à competência dos vários poderes administrativos, aos recursos com que prover as despesas, ancorados no capítulo “Família, Educação e Cultura”. Os diálogos na constituinte envolviam correntes de pensamento diferentes, onde elaborar uma lei orgânica para o ensino

poderia ser um ponto de discórdia: enquanto um grupo desejava construir um plano geral de educação, detalhando os princípios gerais da orientação educativa e as linhas mestras da organização escolar no país, com tendência para a criação de um sistema educativo único e nacional, que buscava respeitar as condições das realidades estaduais, dando aos estados o direito e o dever de criar e manter os seus sistemas educacionais, outro grupo determinava que os estados seriam apenas braços da união na execução do sistema de ensino, seguindo normativas impostas (OLIVEIRA, 1939, p. 67-70).

As discussões da constituinte de 1934 fizeram parte de um momento importante de relativa abertura político-partidária brasileira, situação peculiar pois se confrontavam adversários históricos gerando um debate rico de opiniões. O resultado dessa constituinte representou o lado governista, mas avanços foram feitos pela oposição. É inegável que esta Constituição teve grande repercussão e insatisfação para o governo, na medida em que pareceu ser um conjunto legislativo misto, com interesses diferentes. Se assim compreendermos esta Constituição, veremos que poucos anos mais tarde ela deu lugar a outra, que respondia fielmente, apenas, aos interesses governamentais.

Na mesma Constituição, previu-se que os estados contribuiriam com 20% da sua receita com a educação, e os municípios com 10%, além de outras contribuições feitas sobre negócios estaduais, como venda de terras públicas. Também se regulou o ensino religioso como matéria da grade escolar, visto que se acreditava que era uma disciplina benéfica para os cidadãos: “Não há contestar os benefícios morais de uma disciplina religiosa nos espíritos”. Um sistema espelhado no alemão, no francês, no inglês e no americano, que haviam se “engrandecido sob a inspiração do mais decidido ânimo religioso” (OLIVEIRA, 1939, p. 72 e 74). Porém, os exemplos dos países citados são diminuídos, quando se considera que a religião era um modo de disciplinar os estudantes, nos moldes do catolicismo, pois o protestantismo ou as religiões de matriz africana (que existiam no Brasil) não constituíam parte da grade escolar.

A Constituição de 1934 também expressa princípios patrióticos, como o ensino de todas as disciplinas escolares em língua portuguesa, exceto a disciplina de língua estrangeira. Um dispositivo que, novamente, tentava vetar o funcionamento das escolas étnicas, que ensinavam em língua diferente ao português: “Qualquer matéria, como geografia, matemática, ciências, etc., só poderá ser ministrada em português. Em língua estrangeira, apenas o ensino delas próprias poderá ser ministrado” (OLIVEIRA, 1939, p. 75). Aquelas escolas levantadas nas colônias de imigração, regiões desprovidas de escolas públicas, onde estudavam os “alienígenas” da sociedade, e onde se formaram gerações de brasileiros descendentes de

alemães, italianos, poloneses, etc. foram impedidas de educar em sua língua, por serem acusadas de desvirtuamento do espírito nacional brasileiro²¹⁰.

A nacionalização do ensino além de acabar com as escolas étnicas, deveria substituí-las por escolas públicas padronizadas (em estrutura, em qualidade, ou, pelo menos, em métodos de ensino), tanto em áreas urbanas quanto rurais. “As exigências da nacionalização impõem, ao mesmo tempo, a abertura de escolas iguais para as populações abasileiradas” (OLIVEIRA, 1939, p. 91). E este poderia ser um grande problema, visto que o objetivo da modernidade brasileira era estabelecer escolas diferentes para as regiões diferentes (urbana e rural). O discurso apontava para uma qualidade de ensino e estrutura niveladas, em escolas públicas de qualquer localidade. Porém, como notamos nos relatórios governamentais, ainda existia uma grande quantidade de Escolas Isoladas, que eram muito inferiores aos Grupos Escolares, tanto em estrutura, quanto na qualificação dos professores.

Após a instalação o Estado Novo, foram criadas e sancionadas outras diversas normativas para o ensino, foi reinterpretado o objetivo da nacionalização, e foi estabelecido um aparelho de vigilância rígido. No intuito de consagrar o Estado Novo como um exemplo de governabilidade, os seus integrantes compartilhavam do discurso de como Carlos Gomes de Oliveira, quando se expressou da seguinte forma: “podemos agora, considerar-nos aparelhados para estabelecer o controle absoluto do ensino” (OLIVEIRA, 1939, p. 91). Esta frase determina a ideia de que nos períodos anteriores houve tentativas válidas com metas de melhoramento da educação do estado catarinense, mas que o Estado Novo foi o responsável por determinar a condição necessária para o pleno funcionamento do ensino.

E assim considerados suficientemente prontos para a nacionalização, um terreno que vinha sendo preparado havia muito tempo, era hora de dar um basta a tudo aquilo que era contra o ideal do governo e da nacionalidade brasileira. Se antes havia sido tentado, e falhas existiram durante a execução, era porque o Estado não estava pronto, assim o aprendizado com os erros cometidos anteriormente foi incorporado ao novo governo. Com mais dinheiro, com pessoal melhor qualificado e estudado, com conhecimento das estatísticas, com conhecimento das práticas passadas, com a bagagem adquirida, com um governo forte e popular, buscou-se acabar de vez com os entraves que dificultavam a consolidação da unidade populacional e cultural.

²¹⁰ Para melhor compreender as questões sobre a formação do espírito brasileiro, ver Cristiani Bereta da Silva (2014): *História Nacional e construção do espírito brasileiro (Santa Catarina – décadas de 1930 e 1940)*.

É tempo, portanto, de dar o ‘basta’ decisivo às organizações que, entre nós, pensam ainda viver esquecidas, ao sabor de programas educativos contrários ao ponto de vista em que nossos melindres de povo e o nosso dever, nos deve colocar [...] dispensaremos a pretensa colaboração de elementos suspeitos ao espírito nacional e de governos alienígenas, na educação dos brasileiros (OLIVEIRA, 1939, p. 92).

Italianos, alemães, japoneses, poloneses e qualquer outra etnia, seriam apenas indivíduos comuns, que deveriam seguir as mesmas regras de todos os outros brasileiros, e aos descendentes de imigrantes “cumpre identificar um e outro pelo espírito, tomando conta dos nossos patriciozinhos de origem estrangeira, porque os queremos iguais a nós, de espírito e de coração” (OLIVEIRA, 1939, p. 92). Por acreditar na unidade, por acreditar que assim a ordem no estado se manteria, declarava Nereu Ramos, que definitivamente emancipava o ensino catarinense de qualquer influência estranha às normas propostas, na concepção brasileira criada para a Constituição de 1937. Portanto, cabe nos perguntar qual o sentido na nacionalização do ensino para o governo catarinense?

4.5 Qual o sentido da nacionalização da Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos?

Em discurso pronunciado em Blumenau, em banquete político, relatado pela imprensa oficial do estado, em 1938, o Interventor Nereu Ramos apontava para a ideia de reconstrução da nação. Uma reconstrução nacionalista, que prezava pela unidade da raça, dos símbolos e dos heróis nacionais. O discurso proferido pelo governante catarinense demonstrava parte do pensamento que se aplicou à educação catarinense, naquele período.

Destacava-se que a hora da reconstrução política e educacional, que se aplicava a toda a federação, se configurava de modo peculiar em Santa Catarina, por conta de problemas étnicos. E as ações nacionalistas teriam papel fundamental na reorganização do meio social, político e cultural.

O Interventor Nereu Ramos explicitava em Blumenau que em Santa Catarina havia “problemas de feição diversa dos de outros estados da federação a enfrentar e resolver, porque aqui se acumularam erros cuja responsabilidade no momento não importa precisar ou definir, impõe-se-nos a obrigação de não esquecer, que ela deve ser evangelho do Estado Novo” (RAMOS 1938, p. 5).

O discurso foi pronunciado em uma cidade que, por muitos anos, esteve sob domínio eleitoral da oligarquia Konder – adversários políticos de Nereu –, demonstrando uma relação de poder extremamente importante e providencial para a ocupação e demarcação do território, pelos governistas, compondo uma disputa de poder local. Discursando a quem

quisesse escutar, Nereu deixou claro que o Estado Novo e suas ações construiriam um caminho alicerçado na unidade nacionalista. Um discurso intencional, que visava à integração de todos os indivíduos catarinenses em um só modelo cultural, linguístico e social. O discurso compreendido em seu contexto, e em suas entrelinhas, estava, em determinados momentos, amenizando a situação cultural supostamente “caótica” existente naquela cidade, procurando por aplausos, por aliados, e não por vaias, e discórdias. Deste modo, não se buscou acusar os blumenauenses como responsáveis pelos problemas étnicos catarinenses, e não se delatou publicamente os nomes dos culpados que deixaram a situação cultural se tornar tão diversa, apesar de que aquela cidade tivesse oferecido resistência às ações nacionalizadoras, pois lá sabia-se existirem os mais dedicados centros de tradição alemã.²¹¹

Por outro lado, Nereu Ramos, alfinetando aqueles que ainda não aceitavam sua administração, disse – ciente de que o povo blumenauense se afeiçoava com a cultura germânica, e se falava alemão em muitos lugares daquela cidade – que não gostava daquele idioma e que ele não fazia parte do seu feitio político e mental (RAMOS, 1938, p. 10, 11). No mesmo sentido, alegou que a língua alemã não deveria fazer parte da sociedade brasileira, porque o decreto-lei federal nº 406, de 4 de maio de 1938, determinou que este idioma não deveria mais ser ensinado pelas escolas rurais (aos menores de 14 anos) para “subtrair” da infância as influências que contrariavam as exigências nacionais²¹² (RAMOS, 1938, p. 10).

Quando não delatou os políticos daquela região como culpados pelos problemas de “desnacionalização” – ou de instigar a resistência de forma direta ou indireta –, procurou amenizar uma possível rejeição ao discurso. Como bom conhecedor das características das regiões catarinenses e dos políticos de seu estado, Nereu parecia saber o que dizer, a hora de dizer e onde dizer. Ter Nereu Ramos como chefe de governo em Santa Catarina, durante o Estado Novo, foi uma boa escolha para Getúlio Vargas, pois tê-lo na oposição não seria algo fácil de lidar, assim como não o foi durante os anos do Governo Provisório.

Para o Estado Novo e Nereu Ramos, o Estado moderno derivava da consagração, precipuamente, da educação do povo. Educar era dar tudo ao cidadão: o saber, o trabalho, a consciência do dever, a intuição da justiça, a força e a doçura, o respeito à lei, a perseverança, a energia, o amor à pátria, o culto às tradições, o altruísmo, a tolerância, a honra, a religião, o

²¹¹ Para compreender a existência dos centros de tradição alemã na região norte do estado ver Méri Frotscher (1998): *Etnicidade e Trabalho Alemão: Outros usos e outros produtos do labor humano*.

²¹² Norma que naquele momento era vista como funcional, mas que se comparada com o conhecimento pedagógico contemporâneo, está na contramão daquilo que se tem por necessidade fazer, na medida em que é na infância que se solidifica o aprendizado de uma ou mais línguas, sem que isso seja associado a uma tradição cultural.

sentimento, o pensamento, o lar e o templo (RAMOS, 1938, p. 6). Dar aos indivíduos este modelo de educação era, futuramente, cobrar deles todos os quesitos aprendidos e necessários para se tornarem bons cidadãos. Através da escola pública, se pretendia inculcar nas crianças e nos adolescentes todas essas ideias de um homem completo, e integrante daquela unidade nacional pretendida.²¹³

As medidas educadoras tomadas vinham no sentido de que havia certeza de que o Estado Novo não aceitava aglomerados de indivíduos que se alocavam no Brasil²¹⁴ e que não fizessem parte das características mencionadas. Não era possível pensar em um brasileiro que não falasse português, era como se este estivesse afrontando a defesa da unidade e soberania da nação. O lema proposto neste período histórico foi a unidade da raça, a unidade da língua, a unidade do pensamento nacional (RAMOS, 1938, p. 6).

Portanto, medidas foram sendo tomadas, ao longo dos anos de governo de Nereu Ramos, atingindo muitos daqueles que não se adequavam ao ideal nacionalista. Em Blumenau, por exemplo, Ramos disse que não podia, portanto, surpreender a qualquer um que o Estado Novo, de vez e definitivamente, tomasse providências para reintegrar dentro da alma do Brasil aqueles que nele tivessem nascido, dela se achassem, na realidade, apartados pela língua, pelos costumes, pelas tradições, pela educação (RAMOS, 1938, p. 7). As regras de convivência estavam definitivamente detalhadas, e aqueles que ainda não estivessem adequados a elas e pretendessem no Brasil residir estavam cientes de que deveriam mudar seus hábitos. Por outro lado, devemos compreender que mudar os hábitos de vida, o idioma falado em casa, a escola a ser frequentada, a escrita da língua oficial, eram coisas difíceis para boa parte da população, e não foi compreendido pelo governo Nereu Ramos como um processo lento.

O sentimento nacional que se buscava implantar, a qualquer custo, nas terras catarinenses e de certa forma no território nacional, estava – apesar de todo o discurso de que o Estado Novo não havia copiado modelos estrangeiros – espelhado em outras nações, sobretudo europeias, que inculcavam no seu povo tradições e pertencimento que se espalhavam para além das suas fronteiras. Imigrantes alemães, italianos, entre outros, que pelo mundo se lançaram, inclusive para o Brasil e para Santa Catarina, carregavam em si mesmos uma bagagem cultural que os fazia parte das nações de origem. No discurso do Interventor Nereu Ramos, estes imigrantes eram admirados, pois mesmo longe de suas pátrias mantinham laços afetuosos com

²¹³ Para compreender melhor o papel da escola na formação do caráter dos alunos, ver Luciana Rossato (2014): *Formar a alma da criança brasileira: as escolas nas áreas de colonização em Santa Catarina*.

²¹⁴ Alguns autores como Tatiane Modesti (2011), Vera Regina Pereira (2004), Flávio Gentil (2015), se arriscam a tomar desta fala para analisar o cenário nacional, não interpretando que este discurso de Nereu Ramos fez parte de um processo de convencimento público daqueles que se colocavam contra as normas de nacionalização.

elas. Ramos queria inculcar este sentimento patriótico nos catarinenses, e o Estado Novo, nos brasileiros.

Na obra de brasilidade que se está incentivando, unidos num só pensamento governos e instituições, autoridades civis e militares, não vai hostilidade a qualquer povo ou a qualquer raça. Bem ao revés, encontra paradigma e exemplo na experiência e nos ensinamentos das nações que mais hão contribuído para o desenvolvimento material do nosso país. Assim como, através de seus filhos, e até além de suas fronteiras, procuram elas conservar e desenvolver o amor das suas tradições e da sua língua, dever nosso é impedir que os que aqui nasceram e aqui vivem, ao invés da língua e das tradições do Brasil, se apeguem e se aferrem às de outros povos ou de outras nações (RAMOS, 1938, p. 7).

Cabe ressaltar que foi a partir do interesse brasileiro em desenvolver sua economia agrária, que se iniciou uma política de imigração²¹⁵, ou uma “transfusão de elementos raciais” de vários lugares do mundo para o Brasil, e, por isso, houve a aceitação, facilitação e o favorecimento da entrada de estrangeiros neste território. Na visão do governo, naquele momento de grandes levadas de imigrantes aportados no Brasil, havia a necessidade de uma política de conscientização da nacionalidade brasileira (que não foi realizada), para que não houvesse embates raciais entre as populações emigradas. A não existência das políticas de nacionalização ocasionou, posteriormente, um auspicioso movimento de resistência, no entrechoque étnico que se manteve por anos. Esse entrechoque, e a resistência das etnias a não admitirem o padrão cultural estatal, levou muitas populações a viverem à parte do povo brasileiro. Por outro lado, a falta de políticas públicas do Estado, levou ao isolamento de parte da própria população brasileira, por exemplo, o caboclo.²¹⁶ A ideia central da nacionalização era integrar todos esses povos, aproveitando suas energias, seu trabalho, e lhes impondo um cerne, um meio e um padrão. Formar-se-ia, assim, um tipo brasileiro, absorvendo as qualidades das etnias europeias, e prevenindo futuras ações contra a unidade política.

A falta de um planejamento governamental para a integração do povo que vivia dentro destas grandes fronteiras, gerou uma estranha relação do estado com os imigrantes e com os caboclos. Durante a República e seu sistema liberal, houve poucas políticas públicas, e parte

²¹⁵ Para melhor compreender a imigração em Santa Catarina, ver Walter Piazza (1994): *A colonização de Santa Catarina*. Ver também, Thiago Juliano Sayão (2004): *Nas Veredas do Folclore: Leituras sobre política cultural e identidade em Santa Catarina 1948-1975*.

²¹⁶ Poli (1995, p. 73) considera caboclo a miscigenação entre a população indígena e os luso-brasileiros. Arlene Renk (1997) aborda os caboclos como brasileiros, explicando que a denominação caboclo havia sido utilizada para designar essa parcela da população pela literatura e pelos colonos instalados na região. Paulo Zarth (2002) – ao estudar o Rio Grande do Sul agrário do século XIX – denomina de “lavrador nacional” os “descendentes de indígenas, portugueses e africanos no processo de formação do trabalho livre na agricultura rio-grandense”. Os “lavradores nacionais”, para o autor, são os conhecidos como caboclos ou caipiras. Segundo Telmo Marcon (2003, p. 328), essa população vivia de acordo com sua cultura e seu modo de vida. Mantinha uma relação com a terra, mais como uma “referência fundamental na sua existência”, não como forma de obtenção de lucro.

da população ficou à mercê dos interesses dos governantes. O Estado assistencialista de Getúlio Vargas vai condenar o liberalismo republicano e intervir no meio social, em setores estratégicos como a educação e a economia.²¹⁷ Segundo Cargos Gomes de Oliveira, “o brasileiro ficou analfabeto, o imigrante continuou estrangeiro, e nessa condição persistiram por gerações adiante” (OLIVEIRA, 1939, p. 12, 13). A possibilidade de atacar as falhas dos governos republicanos era real e satisfatória para o intervencionismo do Estado Novo.

Em comitiva ao interior do estado, na região oeste, especificamente no distrito de Dionísio Cerqueira (naquela época, pertencente a Chapecó), uma comitiva de governo, liderada por Adolpho Konder, em 1929, constatou que naquela localidade de fronteira com a Argentina, haviam brasileiros dependentes dos os serviços assistenciais do país vizinho, como registros civis (nascimentos, casamentos, óbitos) e acesso à educação. “Os filhos de brasileiros, para não ficarem analfabetos, frequentavam a escola argentina de Barracon, onde aprendiam a cantar o hino da nação amiga, como sendo o de sua pátria” (FERREIRA DA COSTA, 1929, p. 38).

Essa realidade demonstra que o discurso governamental de Nereu Ramos e Carlos Gomes de Oliveira estava baseado em situações existentes em Santa Catarina. Por outro lado, para solidificar a necessidade da educação pública nas áreas de interior e imigração, o governo culpou os caboclos por não se importarem com a educação e os imigrantes por se educar em princípios estrangeiros: “tão culpado, porém, é o descendente do imigrante que se conserva estrangeiro, dentro da própria pátria, como é o caboclo, por não saber ler” (OLIVEIRA, 1939, p. 12, 13). No entanto, esta afirmativa faz parte de uma generalização do discurso de Oliveira, pois não é totalmente válida para explicar uma diversidade social tão grande como no estado catarinense. Na citação acima, vemos que o caboclo de Chapecó buscou por educação escolar na Argentina, demonstrando sua preocupação com o aprendizado escolar. Por outro lado, a situação legitima o discurso de Oliveira, na medida em que se comprova que não havia escolas naquela localidade, e que o Estado precisava intervir.

Cabe ainda lembrar que a comitiva de Adolpho Konder, lançada ao interior do estado catarinense, não significou uma preocupação com a educação dos caboclos, pois nada foi feito por este governo naquela região (vale considerar que um ano depois os republicanos foram depostos). A viagem fora feita por outros motivos, alheios à educação, como, por exemplo, a resolução de problemas territoriais causados pela Guerra do Contestado, a necessidade de ocupação e demarcação da presença do governo no interior e a expansão do processo civilizador ao povo interiorano (FLORES; SERPA, 2005, p. 130).

²¹⁷ Para melhor compreender este assunto ver Ângela de Castro Gomes (2005): *A invenção do trabalhismo*, e Alcides Goulart Filho (2002): *Formação econômica de Santa Catarina*.

Do outro lado da moeda, o alemão foi culpado por construir suas próprias escolas, sua igreja, seu povoado (com pastor, professor e alunos da mesma etnia) e viver com indiferença em relação à sociedade brasileira. Habitado ao conhecimento do mundo, fundou seu jornal, se mantendo “estrangeiro”, e prolongando por gerações esse espírito.

A partir destas discussões e das páginas que vão se seguir, compreendemos que foram os indivíduos nascidos em terras brasileiras que cultuavam os costumes de seus antepassados imigrantes aqueles que caíram na rede de malha fina dos ensinamentos nacionalistas. Eram essas pessoas, nascidas no Brasil, que deveriam admirar aquele sentimento patriótico de seus antepassados, mas não deveriam esquecer que nasceram no Brasil, e por isso eram brasileiros, tendo como obrigação, segundo o ideal do Estado Novo, amar esta pátria e cultuarem os costumes desse Estado, pertencerem a esta nação e à unidade linguística oficial. Para aqueles que se negassem a cumprir as normas do nacionalismo brasileiro, recairiam as hostilidades do Estado, das instituições civis e militares.

Seria através das ações educativas escolares, da repressão militar, da imprensa²¹⁸, do rádio e do cinema que se estabeleceria a aplicabilidade da nacionalização desejada pelo Estado.²¹⁹ Carlos Gomes de Oliveira demonstra que era exatamente desta forma que o Estado deveria se posicionar, dizendo: “graças à organização que temos dado ao ensino nos últimos decênios, ao estacionamento além de uns batalhões do exército e à ação do cinema, já se observe, nas cidades ao menos, uma sensível mudança no antigo estado de coisas” (OLIVEIRA, 1939, p. 16). Criou-se um aparelho disseminador dos ideais nacionalistas, que cercava, por todos os lados, a população brasileira. Neste âmbito, estaria estritamente proibido o uso de materiais cinematográficos ou impressos que não fossem nacionais. Contudo, a resistência dos imigrantes em prol da preservação de suas tradições ainda existia²²⁰, mesmo que colocada na ilegalidade do sistema nacionalista.

Por outro lado, aquele alemão “domesticado” pelo sistema era bem visto e aclamado pelo governo: “O teuto, por exemplo, com excelsos predicados do povo, trabalhador, honesto, asseado, ordeiro, como descendente que é dos melhores elementos de imigração estrangeira, inspira aos demais brasileiros a maior admiração” (OLIVEIRA, 1939, p. 17). Aquilo que se tem

²¹⁸ Para uma boa leitura sobre as facetas da imprensa jornalística da década de 1930 em Santa Catarina, ver João Henrique Zanelatto e Giani Rabelo (2014): *Imprensa, política e educação no sul de catarinense*.

²¹⁹ Para melhor compreender este movimento em cenário nacional, ver Maria Helena Rolin Capelato (2009): *Multidões em Cena: Propaganda Política no Vargasismo e no Peronismo*.

²²⁰ O cinema era uma forma de resistência, onde se passavam filmes vindos da Alemanha. O próprio Oliveira confirma esta situação: “o cinema, com fitas alemãs, nos últimos tempos, e a rádio, transpondo oceanos, estão exercendo ação em contrário [à nacionalização]” (OLIVEIRA, 1939, p. 16, 17). Sobre a atuação do cinema nacionalista em Santa Catarina, podemos indicar o texto de Lara Rodrigues Pereira (2014): *Cinema educativo e institucional: imagens do nacionalismo na era Vargas (décadas de 1930 e 1940)*.

por objetivo em discursar dessa forma é convencer aos ouvintes estrangeiros e brasileiros que todos deveriam ser solidários uns aos outros, desde que pertencentes à mesma organização nacional.

Como já dito, a formação do nacionalismo brasileiro, e, sobretudo, catarinense, pertence a uma minoria elitista (política e militar) que se denominou autoridade frente à sociedade.²²¹ As muitas pessoas comuns, sem autoridade, sem o poder de escolher a cultura a participar, foram obrigadas a modificar seus hábitos, por não conseguirem ditar os rumos de suas próprias práticas sociais. Seria em nome dessas pessoas que o Estado Novo falaria, e em nome delas que se legitimaria, por assim dizer necessária, sua intervenção social.

Nós respeitamos os estrangeiros nos direitos dos que lhe asseguramos, por isso que são valiosos elementos de colaboração para o nosso progresso. Mas nem por que os recebemos com a doçura do nosso temperamento; nem por que os acolhemos com hospitalidade que é traço inconfundível do nosso caráter, abrimos mão do direito, que nos é fundamental como nação soberana, de orientar e dirigir a formação moral e cívica dos que nasceram no Brasil e brasileiros são (RAMOS, 1938, p. 7, 8).

A admiração, o respeito e a doçura no tratamento com os estrangeiros estavam limitados a uma linha tênue a ser rompida a qualquer momento, desde que ultrapassassem as regras estabelecidas pelo governo catarinense. O imigrante deveria respeitar a cultura brasileira, e o descendente de imigrante deveria ser brasileiro. O discurso governamental, naquela ocasião, deixava claro que o povo de Blumenau deveria se adequar às ordens vigentes, conclamando a todos ao engajamento na empreitada nacionalista, com fé e entusiasmo e com parte do oportunismo político intrínseco a alguns indivíduos catarinenses. Santa Catarina parecia precisar de um renascimento, inspirado na Constituição de 10 de novembro de 1937, que firmava a unidade da nação. A condição primeira para esta unidade era a de que no estado governado por Nereu Ramos não existisse localidades ou regiões em que predominassem a incúria ou o descaso de governos, ou a resistência de elementos “alienígenas”, uma língua que não fosse o português e um passado de glória que não fosse aquele selecionado pelo Estado (RAMOS, 1938, p. 8).

²²¹ Anthony Smith (2000, p. 186), referindo-se à difusão do nacionalismo, em seu texto intitulado *O Nacionalismo e os Historiadores*, nos mostra como se dá a incorporação de modelos nacionalistas europeus na África, Ásia e América Latina: “O mecanismo favorito para explicitar a difusão do nacionalismo para a Ásia, a África e América Latina é uma mescla de imitação e reação: as elites, sobretudo intelectuais, adotam e adaptam as ideias ocidentais de nação e de regeneração nacional. O nacionalismo floresce nas circunstâncias específicas do imperialismo e do colonialismo europeus, mas sua disseminação é basicamente auto-impulsionada e auto-reprodutora, desde que tenha surgido uma minúscula camada de intelectuais no país receptor”. Ao que parece, Smith dá ênfase à sociedade receptora, no sentido de que a elite desta sociedade precisa se legitimar de alguma forma, e assim passa a incorporar modelos estrangeiros, na tentativa de conseguir essa legitimação.

A língua era considerada fator primordial para a nacionalização. A religião, as tradições históricas, as tendências raciais de um povo e outros fatores também eram elementos importantes para a nacionalização, mas a língua foi o elemento que deu coesão à compreensão daquele ideal, devendo formar a literatura nacional e estabelecer a compreensão mútua entre os indivíduos. Se no Brasil havia unidade, era por conta da língua portuguesa.²²² E que se a imigração carregou milhares de indivíduos de lugares diferentes para cá, cabia ao Estado brasileiro fundir todas essas peculiaridades através da sua língua nacional. Segundo Carlos Gomes de Oliveira, na Roma Antiga e na expansão alemã em direção à Polônia, se obrigava, de forma pacífica ou violenta, os povos conquistados a falarem a língua da nação conquistadora. No Brasil, e especificamente em Santa Catarina, a situação se estabeleceu diferente, pois aqui não se invadiu nenhum território, pois foram os imigrantes que para cá vieram, não significando forma violenta de se nacionalizar. O fechamento de escolas e a obrigatoriedade da língua estendida aqueles estrangeiros que para cá vieram, foi visto como apenas uma obrigação ideológica do Estado dentro de suas fronteiras (OLIVEIRA, 1939, p. 15, 16, 21, 22).

O discurso de Nereu Ramos, nos palanques políticos de Blumenau, representa mais do que um momento específico da história de Santa Catarina, em que se afirmava o nacionalismo como forma de governo do Estado Novo, representou também um continuísmo ideológico de uma oligarquia em busca de afirmação e legitimidade política e cultural à frente do governo catarinense. Se na década de 1910 lançaram-se ações importantes que inspiraram pensamentos nacionalistas, criava-se, também, um político que despontou na década de 1920 com uma bagagem ideológica sólida, e que visualizava no discurso nacionalista a forma mais eficiente de acender ao poder e enfraquecer o adversário político pelo meio cultural.

Não vos falo de hoje essa linguagem, porque ela tem sido de toda a minha vida pública. Na tribuna da imprensa, ou na tribuna popular, a minha voz ressoou sempre e invariavelmente com apelo veemente por que se encarasse, com mais decisão e firmeza, o problema da nacionalização do ensino nas zonas de colonização estrangeira (RAMOS, 1938, p. 8, 9).

No atuar público e no crédito político de Nereu Ramos, visualizam-se ações nessa direção, no âmbito cultural e educacional. A ideia da educação nacionalista, baseada em princípios culturais, foi parte de metodologias de ensino para atingir um objetivo bastante complexo, a padronização cultural. Muitas ações governamentais, instituídas à sociedade,

²²² Para visualizar uma boa discussão sobre programas governamentais que buscavam instalar a unidade linguística em Santa Catarina, ver Cristiani Bereta da Silva (2013): *Ligas Pró-Línguas Nacional e a afirmação da identidade nacional (Santa Catarina, 1937-1945)*.

através das escolas estaduais de Santa Catarina, foram pensadas de acordo com o ideal de um grupo oligárquico que se intitulou representante da brasilidade. Do outro lado, havia outro grupo oligárquico que se constituiu muito poderoso no cenário político e econômico catarinense. As disputas que se estabeleceram entre estes indivíduos tornaram peculiar a história de Santa Catarina. Politicamente e economicamente, estas disputas se organizaram, e conforme o momento histórico elas se acirravam. Deve-se explicitar que após lançada a primeira Reforma do Ensino, por Vidal Ramos, lançou-se, também, um ideal para o futuro, um ideal que levou a oligarquia Ramos ao plano de destaque durante o Estado Novo, onde se estabeleceu um ambiente extremamente interessante para a atuação política de Nereu Ramos. É fundamental unir o ambiente político ao ideal da oligarquia Ramos, pois configuram parte de um período peculiar da história. Nereu era advogado, era entendido em política, economia e legislação. No que tudo indica, sabia que no plano econômico seu adversário estava em vantagem, que as regiões do norte do estado possuíam condições favoráveis para o desenvolvimento industrial e moderno, compreendendo (sobretudo a partir da década de 1920) que não poderia derrotar seus adversários nesse campo. Por outro lado, Nereu tinha como cartilha de leitura o conhecimento da lei, sabia que o adversário era culturalmente ligado às tradições germânicas, podendo derrotá-los neste quesito. Mas como? As constituições de 1891 e 1934 davam bases a ele, para levantar denúncias contra seus adversários. Nelas, estavam presentes as linhas de embasamento teórico e prático das ações políticas de Nereu Ramos, lá se inferia que indivíduos nascidos no Brasil eram considerados brasileiros e que não poderiam ter dupla cidadania, não poderiam cultivar tradições diferentes das brasileiras, e deveriam falar o português. Por anos, se insistiu nesta prerrogativa, de 1910 até 1945 o discurso dos Ramos estava alicerçado na Constituição, e o Estado Novo, o ambiente de guerra mundial e outras peculiaridades, levaram os Ramos a aplicar todas as ações necessárias, licitamente possíveis, sobre seus adversários.

De 1935 em diante, quando Nereu assumiu o governo catarinense, se implantaram muitas escolas públicas pelo estado, principalmente nas zonas de colonização. Passou-se a determinar a aplicabilidade da língua portuguesa em todas as escolas do estado (preceito da Constituição de 1934), incremento na fiscalização escolar, fechamento e substituição das escolas étnicas pelas estaduais, e guarda dos documentos relativos à educação pelo Departamento de Educação (RAMOS, 1938, p. 9).

Ao que tudo indica, Nereu Ramos recorreu à instalação e exaltação do Estado Novo como um modelo de governo detentor de todas as ideias e ações a serem aplicadas, se colocando, em momentos delicados, como apenas um representante e divulgador do governo nacional, quando, na realidade, muitas das ideias apresentadas eram dele mesmo. Ou seja,

quando o ambiente era favorável ao seu discurso, se colocava como chefe do estado catarinense, quando discursa em locais com possíveis rejeições, proferia palavras chaves, como “Estado Novo”, presidente Getúlio Vargas, unidade nacional, pátria, para solidificar suas argumentações, não as tornando duvidosas. Esta análise nos leva a crer que, em certa medida, seu governo estadual, ao mesmo tempo em que se adequa às leis nacionais, também deu exemplos de ações aplicáveis em contexto local, por iniciativas específicas das características das realidades catarinenses.

Assim, escolhendo os momentos de se posicionar como um fantoche, dizia Nereu que a frente dos destinos nacionais estava o chefe supremo da nação, e com ele e em torno dele deveriam estar todos os governantes e todo o povo que aspirasse um futuro glorioso para a nação.

À frente destes, marcando-lhes, com pulso firme e visão penetrante, a direção exata e certa, um chefe de capacidade excepcional. Em torno dele, catarinenses, contra todos os extremismos e contra todos os perturbadores da ordem, para grandeza da nossa própria gleba! Em torno dele, e com ele, para o futuro, para o alto, e pelo Brasil! (RAMOS, 1938, p. 12).

Finalizando o discurso em Blumenau (e nesta cidade se utilizou do discurso citado acima), Nereu Ramos agradeceu a receptividade havida – se é que isso realmente existiu, pois não há relato de vaias em documentos ou discursos oficiais – por parte do povo, e o caloroso aplauso instigado pela consonância do pensamento, “alto e patriótico”, que norteava as ações do governo do estado e da região militar, dentro dos imperativos para fortalecer e prestigiar a nação (RAMOS, 1938, p. 10, 11). Colocou-se à disposição dos apoiadores militares e civis, e em favor da diminuição de atritos que precisavam ser evitados, diluindo dificuldade e removendo embaraços que demonstrariam incompreensão do momento histórico (RAMOS, 1938, p. 11). Esta parece uma proposta de Ramos para seus oponentes da região ou uma “indireta” que servia para calar a oposição, deixando o recado a todos aqueles que se colocassem contra o governo, sobre a possibilidade de intervenção repressiva através da organização militar da região.

4.5.1 Decretos importantes para a nacionalização

Seria incompreensível estudar a nacionalização do ensino em Santa Catarina sem visualizar e analisar as leis que a regeram. Portanto, iremos tratar de algumas das principais leis da Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos, e que modificou e influenciou a sociedade

catarinense através de uma reforma com grandes objetivos com ações positivas, negativas e algumas repressivas, além de um grande modelo escolar de formação do cidadão, com o lema patriótico, unitário e nacional.

A nacionalização e obrigatoriedade do ensino primário, ao que tudo indica, ganharam nova perspectiva a partir de 1935, após a posse de Nereu Ramos no governo catarinense, tendo como um agravante fundamental e facilitador a estrutura educacional implementada com as reformas analisadas anteriormente, além da situação política a partir da instalação do Estado Novo, no Brasil.

As primeiras medidas de padronização cultural e opressão às culturas diferentes da lusa foram regularizadas no decreto nº 35, do ano de 1935. Este, assim como outros decretos estaduais, estava baseado no artigo nº 181 da Constituição federal. A ação tomada pelo governo estadual (parecendo relativamente simples) decretou a proibição, salvo por caráter científico, religioso e moral, do uso de denominações que não fossem em português em sedes ou núcleos de população, pública ou privada, que fossem criados (RELATÓRIO 1939, p. 126). A mudança de nomes ou a proibição de nomes estrangeiros em instituições foi o pontapé inicial de mudanças maiores, que vieram ao longo dos anos do governo de Nereu Ramos. O não cumprimento desta normativa gerou o fechamento de empresas e demissões de funcionários. A proibição se estendia às escolas públicas e a todas aquelas que dependiam de fiscalização ou subvenção do estado/municípios. A punição para as escolas que desacatassem a lei poderia ser o seu fechamento, suspensão dos auxílios ou favores de que gozassem do estado (RELATÓRIO 1939, p. 127).

Nova medida foi tomada em 4 de março de 1935. Através do decreto nº 76, instituíram-se ações mais radicais, desta vez sobre as escolas particulares, vistas como foco de “desnacionalização” e irradiação da desintegração nacional. Estas medidas tiveram longo alcance, a ponto de inviabilizar o funcionamento das escolas étnicas de Santa Catarina. Em primeiro lugar, todas os estabelecimentos privados teriam de ficar sob controle do Departamento de Educação (RELATÓRIO 1939, p. 127), mostrando o poder deste órgão, que estendeu sua tutela a todos os estabelecimentos de ensino. Em segundo lugar, o decreto facilitou a supervisão escolar por um órgão central, solidificando o decreto anterior – na medida em que todas as escolas deveriam detalhar suas práticas e características (incluindo os seus nomes) ao Departamento – em outras palavras, a partir do decreto 76, todas as escolas (municipais, particulares e estaduais) responderiam à fiscalização estadual.

O mesmo decreto 76 determinou que professores e instrutores deveriam ser brasileiros e registrados no órgão do Departamento de Educação, assim como a grade e os

horários das escolas também deveriam ser registradas. As datas comemorativas do calendário escolar deveriam ser programadas e remetidas ao inspetor escolar para aprovação ou reprovação, completa ou em partes (RELATÓRIO 1939, p. 127). A censura foi um instrumento importante no modelo de educação planejado neste período, e esta pode ser considerada uma diferença entre as outras reformas até aqui discutidas e a de Nereu Ramos.

Através do decreto Federal nº 406, de 1938, artigo 85, fixaram-se medidas definitivas para a nacionalização do ensino nas zonas de colonização, fato que, segundo Nereu Ramos, reforçou a legislação estadual (RELATÓRIO 1939, p. 128). Deste modo, o decreto citado estava interligado ao de número 142²²³, sancionado em Santa Catarina, que dispunha sobre as sociedades escolares²²⁴, vistas como “meios de ascendência alienígena” e servindo de “veículos à ação maliciosa desses elementos”. Tudo indica que o governo via tais associações como um grupo conspiratório, que pregava a “desnacionalização” do espírito nacional, e revelava preocupação em descumprir as normas de nacionalização. Por isso, acreditando que estas sociedades não deveriam sofrer “influências estranhas e nocivas ao interesse nacional, sancionou-se o decreto citado, para garantir a confiabilidade das sociedades escolares à educação e ao ensino primário (RELATÓRIO 1939, p. 128). Aquilo que se estabeleceu em decreto foi que as sociedades escolares particulares deveriam pertencer a pessoas jurídicas autônomas, ou seja, desvinculadas da subvenção dos países estrangeiros que as ajudavam com custos educacionais. Assim, se obrigava estes estabelecimentos a mudar seus estatutos de sociedades escolares dependentes (de organizações estrangeiras), adequando-os exclusivamente ao padrão educacional e nacional. Caso houvesse tal dependência de outra sociedade escolar, deveria haver pedido de licença e prova de seu registro. Todas as escolas em contravenção a estas normas deveriam ser fechadas (RELATÓRIO 1939, p. 128, 129). Em outras palavras, o governo catarinense obrigou as escolas particulares a romper seus contatos com países estrangeiros, ficando sob a fiscalização estadual todo o aparato escolar, como, por exemplo, o corpo docente, a grade, os materiais didáticos, os registros, e a didática.

Portanto, para sofisticar o processo de fechamento das escolas particulares, consideradas focos de “desnacionalização”, de princípios “alienígenas” e “desvirtuamento” do espírito daquilo que era considerado brasileiro, o governo criou a Inspeção de Escolas Particulares²²⁵, que teve como objetivo claro analisar todas as regras governamentais e enquadrar as escolas particulares nestes modelos, ao mesmo tempo fechar as portas de todas as

²²³ Alicerçado no decreto 181 da lei Federal.

²²⁴ Estas são as escolas subvencionadas por países estrangeiros.

²²⁵ Vimos anteriormente que ficou sob o comando de Luiz Trindade.

escolas que não se adequassem. Este era o papel “indormido”, vigilante, metódico organizado e resistente do órgão governamental criado. “Tem o governo timbrado em fundamentar e documentar em maneira insofismável todos os atos de interdição de escolas particulares, por infração às leis de nacionalização, federais ou estaduais” (RELATÓRIO 1939, p. 129).

Cumprindo esta normativa, cabia ao governo, conforme decreto número 88, de 1938, criar uma escola estadual ali onde uma particular fosse fechada (quando não houvesse nenhuma pública na localidade). Assim, o Estado estaria proporcionando às crianças em idade escolar o ensino nacional que pretendia, especialmente direcionado às crianças de origem étnicas variadas. Percebe-se que fechando as escolas étnicas e abrindo escolas públicas em seu lugar, pensava o governo estar resolvendo uma situação embaraçosa aos seus objetivos de nacionalização. Esta medida parece ser inspirada nas teorias de William Harris, pedagogo que havia resolvido o “problema” da existência das escolas étnicas nos EUA, e já havia servido de inspiração a Orestes Guimarães. A diferença entre as reformas está no fato de que na de Vidal Ramos as escolas étnicas não foram fechadas, pois não foram substituídas por escolas públicas, e o exemplo que deu certo nos EUA foi a abertura de escolas públicas de qualidade em frente às escolas particulares, que, gradativamente, perdiam seus alunos para as escolas gratuitas.

O modelo pedagógico instalado (às avessas) pela reforma da gestão Nereu Ramos, não representou, de forma imediata, a integração e aceitação dos “estrangeiros” pelo ensino nacional, havendo certa resistência das populações das colônias, que passaram a educar seus filhos a domicílio: “os pais, alguns por inspiração própria e outros aconselhados por agentes de várias ordens, não mandavam os filhos às escolas criadas em substituição às interditadas, procurando, através do ensino a domicílio, fugir às imposições legais” (RELATÓRIO 1939, p. 129). Em uma análise mais profunda, veremos que o modelo utilizado nos EUA para acabar com o ensino “estrangeiro” não foi aplicado de forma adequada pelo governo catarinense, por conta da necessidade apressada de findar com a “desnacionalização” e legitimar rapidamente o poder dos luso-brasileiros, aproveitando uma oportunidade que poderia ser única, o projeto de William Harris foi atropelado. Cabe lembrar que muitos Interventores haviam sido trocados (a qualquer momento) em vários estados brasileiros, o que poderia preocupar Nereu Ramos que teria que colocar em prática o projeto de sua oligarquia antes de se retirar do palácio do governo.

Naquilo que tange às reclamações expressas pelo governo, a situação mal resolvida em relação ao fechamento das escolas étnicas, tomou uma amplitude mais complexa que deveria. Assim, com o intuito da resolução, criaram-se novas regras para inviabilizar a prática do ensino domiciliar, ou seja, regulou-se a obrigatoriedade da frequência e a quitação escolar (termo de compromisso), com objetivo de facilitar a fiscalização e a revelar a ação daqueles

que estavam se furtando à matrícula dos menores em idade escolar, obrigatória nas escolas públicas (RELATÓRIO, 1939, p. 129). Isso significa que a vigilância escolar se estendeu aos lares, na medida em que o governo fiscaliza as famílias com criança em idade escolar. Isso também significa que as regras de nacionalização foram criadas conforme as necessidades do Estado em organizar o seu sistema de ensino.

Considerando a obrigatoriedade da educação primária, prescrita pela Constituição, e ampliada pelo decreto 301, de 21 de fevereiro de 1939, sancionado por Nereu Ramos, decretava-se que era dever do Estado fornecer educação pública de qualidade às crianças e aos jovens, construir a moralidade do cidadão e da nação, estimular o amor, o culto e a compreensão às tradições e às instituições brasileiras, considerando que a formação moral da juventude propiciava o equilíbrio político do Estado, devendo as opiniões serem fundamentadas, organizadas e coordenadas pela disciplina, longe de especulações e individualidades, evocando toda a sociedade, incluindo instituições, famílias e autoridades no amplo apoio a educação, e considerando o recenseamento necessário para o conhecimento da realidade escolar (RELATÓRIO, 1939, p. 130). Seria através do censo, do cadastro escolar que o Estado teria bases de dados significativas para identificar onde estavam os focos de resistência ao aprendizado oferecido pelas escolas públicas.

Na perspectiva da construção gradual da legislação escolar, o decreto 301 teve como causa fundante estabelecer normas, estritamente desenhadas com a intensão de resolver problemas reais enfrentados pelo governo. Dentre elas: a obrigatoriedade do ensino para crianças entre 8 e 14 anos²²⁶; estender o limite da obrigatoriedade até o quarto ano dos Grupos Escolares, ou terceiro ano das Escolas Isoladas; estabelecer as zonas escolares estendidas a uma faixa territorial de 3 km das escolas existentes; obrigar os responsáveis a matricular os menores em idade escolar, sujeitos a multas de 20 a 200 mil reis se não o fizessem; justificar as faltas das crianças em caso de 3 dias consecutivos, sujeitos a multas de 10 a 30 mil reis se não o fizessem, e não poder interromper a frequência do menor por mais de um mês, sujeitos a multa de 50 a 300 mil reis.

A ausência das crianças em idade escolar (em dias letivos) deveria ser justificada em qualquer caso, por moléstia ou mesmo mudança de residência. As multas eram aplicadas em caráter educativo, ou repressivo para os casos em que houvesse resistência.²²⁷ A pessoa

²²⁶ Salvo as com incapacidades físicas e mentais, doentes, sem moradia fixa, estrangeiras, ou por algum motivo relevante não serem aceitas pelas escolas ou pelo secretário do interior e justiça – todas as situações deveriam ser comprovadas e registradas em cartório.

²²⁷ Burlar ou contrariar as normas da nacionalização eram considerados delitos, e, nestes casos, a multa poderia aumentar em até 50%.

multada deveria matricular o menor sob sua responsabilidade em no máximo 10 dias, podendo ser novamente multada, até que cumprisse essa determinação, e os responsáveis poderiam perder a guarda dos menores. De todo modo, aqueles que emitissem atestado falso para as crianças ausentes das escolas eram multados em valores iguais aos responsáveis pelas crianças, podendo ser demitidos. As multas também se aplicavam a todos aqueles que fizessem propaganda contra a nacionalização do ensino catarinense, e todas as associações que ministrassem o ensino primário (RELATÓRIO, 1939, p. 134). Não há dúvida de que a forma encarada pelo governo em encontrar soluções para seus problemas foi severa, principalmente em relação às fraudes, à resistência, ou ao não cumprimento da lei de obrigatoriedade do ensino primário. As normas citadas inviabilizavam a resistência, ameaçavam, reprimiam e puniam os responsáveis pelas crianças, ora pelo meio financeiro, ora pela chantagem emocional. E diante da execução das regras, tornou-se difícil deixar de cumprir o estatuto, e impossível escolher qual educação dar aos filhos (a outra possibilidade era a escola particular religiosa, mas não era acessível para a classe trabalhadora, e mesmo que fosse, a educação dessas escolas estava alinhada com as normas do governo estadual). As situações descritas demonstram que as ações nacionalistas atingiram a população que se colocava fora do ambiente escolar, influenciando diretamente no cotidiano social, aplicando punições àqueles que descumprissem as normas do Estado, determinando que os cidadãos agissem de acordo com padrões de sociabilidade.²²⁸

Para que tudo pudesse ocorrer dentro do planejado, o sistema de fiscalização escolar contava com a colaboração de inspetores escolares, diretores, professores, auxiliares de inspeção, exatores da fazenda e promotores públicos. Aos professores e diretores cabia enviar listas de nomes de crianças em idade escolar pertencentes à comunidade e que ainda não estavam matriculadas na escola, além daqueles já matriculados, mas não frequentadores. Ao inspetor cabia aplicar a multa que deveria ser paga em 5 dias, podendo o pagante recorrer desse valor a ser restituído mediante absolvição. Os valores das multas eram revertidos ao caixa escolar²²⁹ da circunscrição escolar à qual o infrator pertencia. O caso de não pagamento da multa

²²⁸ José Luis Bendicho Beired (1999, p. 231) diz que “o nacionalismo não é algo espontâneo que emerge das classes populares ou da coletividade de um país, mas fundamentalmente uma ideologia produzida por intelectuais e difundida por diversos meios: publicações, canções, associações, movimentos e partidos”.

²²⁹ Em decreto nº 55, de 3 de fevereiro de 1938, Nereu Ramos reorganizou um decreto de 1916, que criou os caixas escolares, e regularizou-os, para angariar recursos para as escolas públicas. Considerando que a gratuidade do ensino público não determinava a isenção de contribuição da comunidade com a escola, salvo os casos de impossibilidade financeira, decretou-se que ficaria como obrigação de todas as escolas estaduais e municipais organizar as caixas escolares. A contribuição mínima anual era de 6 mil reis para as Escolas Isoladas, 12 mil reis para os Grupos Escolares e escolas normais, estando isentos aqueles de comprovada escassez financeira. E um balancete das verbas arrecadadas deveria ser enviado ao departamento de educação (RELATÓRIO, 1938, p. 33, 34; RELATÓRIO, 1942, p. 59). O caixa escolar era visto como um meio muito útil de ajudar os alunos desafortunados. Além disso (se estes caixas fossem bem administrados), poderiam ser lucrativos para as escolas

ocasionaria inadimplência com o município e o estado, sendo que o infrator não poderia comercializar com o estado, nem participar ou ser promovido em concursos públicos, nem receber vencimento público e nem extrair certidões negativas. Para aqueles que cumpriam todas as exigências do ensino primário e da nacionalização do ensino era disponibilizado um certificado (quitação escolar) de boa conduta. Criou-se, neste momento, o registro de censo escolar, que tinha por função emitir as quitações (RELATÓRIO 1939, p. 130-137). Aquilo que o Estado pôs em prática foi a retenção de direitos públicos e bem-estar social daqueles que não seguiam suas regras, tolheu-se o direito de liberdade de escolha. É certo que todas as crianças deveriam ir à escola, mas à escola de qualidade e crítica, diferentemente da escola daquele período, doutrinária. E para as reformas que estudamos, a obrigatoriedade do ensino determinava a propagação de sua doutrina às gerações formadoras da sociedade.

Em maio de 1939, reuniu-se na capital federal a comissão nacional do ensino primário²³⁰, participando da ocasião, por convite de Gustavo Capanema – ministro da educação –, os secretários de estado do sul do Brasil, subordinados aos departamentos de educação. Ivo

públicas. O discurso em 1938, assim como em anos anteriores e posteriores, apontava para o caixa escolar como a solução para arrecadar fundos para ajudar os menos favorecidos. Com o passar dos anos, os dados do caixa escolar foram crescendo consideravelmente. Em 1934, o estado havia arrecadado em todas as suas escolas a quantia de (10:971\$150), enquanto em 1939 a quantia arrecada foi de (141:460\$300), um aumento significativo, e que expressa o interesse nesse modelo de arrecadação de fundos. Assim como havia receitas, também havia despesas, mas essas nunca ultrapassaram a arrecadação, por isso as Escolas Isoladas e os Grupos Escolares acabavam por render ao estado alguns mil reis, aplicados em investimento na educação escolar. O saldo positivo (descontando as despesas com a educação das crianças) em 1934 foi de 3:794\$530, e em 1939 foi de 54:063\$385. Aos alunos menos favorecidos eram dados uniforme, calçados e material escolar. No ano de 1940, estavam sendo preparados refeitórios para o serviço de merenda nos Grupos Escolares. Os saldos positivos das caixas propiciaram ao estado oferecer esse tipo de benefícios aos estudantes (RELATÓRIO 1940, p. 33). O Caixa escolar era tão importante que nos relatórios governamentais estão descritos o movimento de cada uma dessas organizações inseridas em cada escola municipal e estadual, ou seja, é especificado o movimento financeiro de cada cidade do estado de Santa Catarina, e os seus valores referentes ao ensino. Analisando o relatório de 1942, superficialmente, podemos notar que a cidade de maior saldo financeiro foi a cidade de Blumenau, com 6:226\$700, seguida por Indaial com 4:964\$000 e Jaraguá, com 4:019\$500. Aquilo que torna interessante estes dados é o fato de que as cidades de maior arrecadação nos caixas escolares foram aquelas de colonização alemã e que sofreram com o fechamento das muitas escolas étnicas. Pode-se pensar que em 1942 a população poderia estar superando as ações impositivas do governo e participando da vida escolar da comunidade, dentro das escolas públicas criadas, ou o acréscimo nos valores poderiam ter sido arrecado através de multas pagas. A cidade de menor saldo foi Rio do Sul com 3\$700, seguida por Mafra com 12\$400 e São Francisco com 14\$200. Lembrando que estes valores se referem ao saldo entre despesas e receitas das caixas escolares de cada município. Em relação aos valores dos saldos totais, no conjunto de todos os caixas escolares, dos anos de 1934 até 1941, vemos um aumento grande na arrecadação. Se em 1934 o saldo total, entre todas as escolas do estado, foi de 3:794\$530, em 1941 o valor atingiu 49:923\$350 (RELATÓRIO, 1942, p. 59). O governo achou um meio de transformar a instituição escolar em um estabelecimento que lhe desse receitas, e não apenas despesas. Ainda em comparação dos números do caixa escolar, instituído por obrigatoriedade em 1938 em todas as escolas públicas, vemos um crescente movimento de arrecadação. Enquanto em 1938 a arrecadação foi de 95.462,25, em 1942 foi de 290.373,95. As despesas também cresceram aceleradamente, no entanto este método de arrecadação se tornou extremamente eficiente em manter as unidades escolares sem depender 100% do dinheiro do governo do estado (RELATÓRIO, 1943, p. 68).

²³⁰ Para melhor compreender este assunto ver Luiz Felipe de Carvalho: *Educação e unidade nacional no estado novo: o primeiro congresso de brasilidade (1941)* (2010).

d'Aquino foi o representante de Santa Catarina, com função especial de demonstrar o esforço que se empreendia neste estado com a obra de nacionalização do ensino. Explicitou que o problema da nacionalização não era fácil de ser resolvido em curto tempo, tornando-se uma obra de longo prazo e de relativo investimento financeiro. Deste modo, demonstrou o governo catarinense ciência do fato de que desde o mandado de Wenceslau Brás se destinaram quantias em dinheiro para auxiliar os estados naquela empreitada, declarando, no seu ponto de vista, que a união deveria encabeçar a nacionalização, e os estados a ajudar com o trabalho local. Argumentou que os vencimentos repassados aos estados foram incrementados com o Estado Novo, mas que devido às circunstâncias e ao “árduo e grande trabalho empreendido em Santa Catarina”, as quantias se tornaram insuficientes. Expôs que em Santa Catarina se construíram muitos Grupos Escolares, muitas Escolas Isoladas e muitas reformas estruturais nas escolas existentes, e todos os gastos estavam vinculados à obra de nacionalização (RELATÓRIO 1939, p. 137, 138). Naquele momento, se buscou legitimar Santa Catarina como modelo de estado engajado na luta pela nacionalização do ensino. Nesta perspectiva, se entende as questões de prazos e resultados (obtidos pelos estados e repassados ao governo federal) como informações que determinariam a continuidade do governo e as novas verbas destinadas aos Interventores. A justificativa da longa duração do processo de nacionalização está acompanhada de resultados parciais, como a construção de diversas escolas, legitimando o trabalho que vinha sendo feito em Santa Catarina. Quando se recorre a questão financeira, demonstra-se que todas as verbas foram utilizadas nas obras citadas, e que havia necessidade de novos investimentos, os gastos com a nacionalização também demonstravam que o dinheiro da União estava sendo bem investido. A reunião nacional, consubstanciou-se de uma relação de poder entre estados e União, de representatividade, de legitimidade e investimentos, engajados em uma empreitada federal e com peculiaridades locais.

Não menos importante, porém sem dados suficiente para discuti-los isoladamente (alguns deles, de certa forma, serão abordados nas páginas a seguir, foram sancionados outros decretos relativos à educação, como, por exemplo, o decreto 295 de 4 de fevereiro de 1939, que aborda os requisitos para contratação de diretores dos Grupos Escolares, o decreto 304 de 27 de fevereiro de 1939, que fala sobre os cursos noturnos e habilitação de professores particulares e interinos, o decreto 714 de 3 de março de 1939, que dispôs sobre regulamento dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, e o decreto 715 de 3 de março de 1939, que se referiu ao regulamento das Escolas Isoladas (RELATÓRIO, 1939, p. 158).

Cabe lembrar que todos os decretos citados, e outros existentes, fizeram parte de um amplo sistema de gestão que envolveu uma série de órgãos públicos diferentes, com

objetivo de organizar o meio social através da integração dos indivíduos habitantes do território nacional e catarinense. Através do meio educacional e de um modelo de escola “que zele pela criança [...] sob todos os aspectos, mental, moral e físico, provendo o futuro da nacionalidade, que constitua atração ao espírito infantil, e que seja, nos meios atrasados ou estrangeirados, um centro de irradiação de estímulo, de vida e de brasilidade”, buscava-se encontrar soluções para o desafio da escola nacionalizadora, que, também, tinha como princípio educar os hábitos, a falta de noção de economia doméstica, de higiene, de deficiência alimentar, de doenças graves (RELATÓRIO, 1939, p.112, 113).

Os indivíduos a serem integrados e adaptados ao modelo de sociedade brasileira foram os imigrantes ou descendentes de estrangeiros, e para que isso fosse possível, além das ações estaduais tomadas pelo governo catarinense – citadas nos decretos acima – foi elaborado o decreto-lei número 1.545, de 1939, de cunho nacional. Em seu primeiro artigo, o decreto definiu que “essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum” (OLIVEIRA, p. 117). Neste decreto, estavam envolvidos alguns órgãos nacionais, como: o Conselho de Segurança; Ministério da Justiça; Ministério da Educação e Saúde; Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Guerra; Conselho de Imigração e Colonização; e Interventores Federais. Cada um com suas normas, mais ou menos importantes, porém significativamente envolvidos em um movimento amplo de ação.

Alguns ministérios estavam estrategicamente incorporados aos afazeres do cumprimento da lei, como, por exemplo: o Ministério da Guerra, que deveria incorporar, nas fileiras do exército, o maior número possível de filhos de estrangeiros, preferencialmente em corpos de tropas aquartelado fora da região em que habitavam; o Ministério do Trabalho, que deveria fiscalizar o número de brasileiros e estrangeiros nos estabelecimentos agrícolas, industriais ou de crédito, e reunir todos os trabalhadores em dias de comemorações cívicas; o Ministério das Relações Exteriores, faria observações sobre o trato dado à emigração em todos os países dos quais havia imigrados e descendentes no Brasil; o Ministério da Educação deveria criar escolas públicas, subvencionar as particulares, selecionar os seus dirigentes, recrutar professores adequados à nacionalização, estimular a criação de organizações patrióticas e vigiar o ensino da língua portuguesa; por sua vez Conselho de Imigração deveria evitar a aglomeração de imigrantes de mesma origem em uma só região do país, impossibilitar a formação de latifúndio por empresa estrangeira, efetuar inspeções secretas de vigilância sobre agentes estrangeiros e zonas de colonização, propor substituição de funcionários e autoridades de

posição contrarias ao governo; e aos Interventores caberia a função de assegurar o funcionamento e a reorganização de escolas estaduais e municipais, remeter estatísticas ao conselho de segurança referente à entrada e localização de imigrantes, promover ações e comemorações cívicas e escolher com cuidado os funcionários das zonas de colonização (OLIVEIRA, 1939, p. 117-124; CAMARA, 2017, online).

O decreto ainda obrigou a instrução pré-militar em escolas de ensino secundário; impossibilitou os estrangeiros de dirigirem escolas; a Educação Física passou a ser ministrada por oficiais do exército em áreas de “desnacionalização”; proibiu menores de 18 anos, desacompanhados, a viajarem para o exterior; proibiu-se o uso de línguas estrangeiras em órgãos públicos e no exército; a língua nacional foi estendida as pregações religiosas; e criaram-se bibliotecas de livros nacionais em centros de maioria étnica não lusa. Todo o crédito necessário foi aprovado pela lei para colocá-la em prática (OLIVEIRA, 1939, p. 117-124).

Com tantas medidas tomadas, estendidas às áreas de administração, segurança, justiça, e política, à área da educação foi reservada o palco principal, em solo catarinense, onde se decretou o fim de escolas centenárias. Todos os decretos acompanhados nesta parte do texto serviram de pretexto para o fechamento das escolas étnicas.

4.5.2 Proposta da reforma: findar as escolas particulares, mas primeiro, argumentar neste sentido

Em 1944, no último relatório de governo apresentado por Nereu Ramos ao governo federal (exerceu o mandato até 1945, mas não há relatórios deste ano), nas linhas iniciais direcionadas à educação, encontramos uma alusão à “grande” obra empreendida por Vidal Ramos, em 1911: “Vidal Ramos lançou os fundamentos duma grande reforma no mecanismo escolar de Santa Catarina” (RELATÓRIO 1944, p. 86). De forma explícita, a referência do governante Nereu Ramos, durante o Estado Novo, demonstra a admiração política por seu pai, e o reconhecimento de ações governamentais que fundaram sua perspectiva de ver e moldar a educação estadual, a partir dos interesses e objetivos do seu grupo político, aplicado pelo aparelho do estado. Ao mesmo tempo, Nereu Ramos não se referiu à reforma da gestão Vidal Ramos como primeira nacionalização, afirmando que foi em sua administração que se deu a “tarefa imensa de enfrentar as contingências da nacionalização do ensino [...] como solução para o futuro” (RELATÓRIO, 1944, p. 86). Desta forma, torna-se compreensível a ideia de que a reforma da gestão Vidal Ramos não possuía, por princípio, um cunho estritamente nacionalista, mas, sobretudo, republicano, modernizante e, conseqüentemente, patriótico. Na

mesma medida em que reconhece a reforma de 1911-1914 como um grande projeto educacional, esclarece que as duas reformas estiveram intimamente ligadas por laços familiares e interesses políticos e pessoais.

O reconhecimento de Nereu Ramos pela obra empreendida no governo de seu pai, na década de 1910, além do já exposto, demonstra que, aparentemente, houve um vazio legislativo de cunho educacional de relativa importância nacionalista (pelo menos naquilo que se refere ao modelo étnico pretendido – luso-brasileiro), entre o período de seu governo e o de Vidal Ramos (salvo algumas medidas tomadas pelos Interventores sul-rio-grandenses). Somando-se a isto, afirma o relatório que “o problema da desnacionalização escolar vinha de longe, e agravado, no suceder dos anos, pela sucessiva liberdade concedida ao ensino particular” (RELATÓRIO 1944, p. 86). Para Carlos Gomes de Oliveira, a reforma da gestão Vidal Ramos evidenciou que naquele momento a escola passou ao exercício da influência nacionalizadora, mas que, ao longo dos anos, seguindo outros governos posteriores, devido ao pouco recurso dado à educação, o corpo de professores diminuiu e se tornou cada vez menos capaz de conduzir sua grande missão: “granjear prestígio bastante a influenciar o meio em que atuam, em concorrência com o prestígio dos pastores, sem exceção, estrangeiros” (RELATÓRIO, 1944, p. 22, 23). Carlos Gomes de Oliveira, integrante da oligarquia Ramos, também reconheceu a reforma de 1911-1914 como início de ações patrióticas e nacionais que só pôde tornar-se realidade muitos anos depois, já no governo de Nereu Ramos. Os dois políticos indicaram uma relação entre as reformas, que pouco foi investigada (verticalmente) pela historiografia catarinense, e por isso é nossa função fazer este trabalho.

Partindo da afirmativa dos citados integrantes da oligarquia Ramos, evidentemente, o vazio legislativo e o descaso com a educação nos governos posteriores a Vidal Ramos, deveriam ser preenchidos com ações enérgicas, no intuito de nacionalizar os desnacionalizados pelo ensino ministrado nas escolas étnicas ainda existentes. E por ainda haver escolas étnicas, principalmente nas áreas de colonização norte do estado de Santa Catarina, pode-se afirmar que os governos entre 1914 e a década de 1930 não foram capazes, necessária e prioritariamente, para o desmantelamento daquelas unidades escolares. Estes fatores, para o Estado Novo e o princípio educativo da gestão Nereu Ramos (iniciada em 1935), eram condenáveis. “Nas extensas zonas de colonização, as escolas privadas subiam a centenas, desenvolvendo-se à margem de qualquer característica de brasilidade, e custeadas pelo espírito associativo do colono, se não por governos estrangeiros” (RELATÓRIO, 1944, p. 86). O grande objetivo do discurso proferido foi decretar o fim da situação que se apresentava. Situação sentida como desconfortável para a política nacionalista que já desde o virar da década de 1920 para 1930

havia empreendido medidas severas no contexto de reformular o aparelho escolar e dificultar a vida estável das escolas particulares. Foi possível, naquele momento, a diminuição do quadro das escolas particulares, mas não o desmantelamento do funcionamento de todas elas.

A argumentação sucinta governamental leva em consideração os dados estatísticos que foram recebidos em 1935 (anos anteriores ao governo Nereu) e os compara aos anos seguintes, que sucederam a sua administração. É compreensível dizer que os relatórios e as análises estatísticas legitimavam o discurso baseado em dados que se modificaram, em grande escala, até 1945. Ou seja, toda a produção oficial do estado de Santa Catarina apresentada ao governo federal prima pela comprovação do aumento significativo dos números educacionais que sugerem um aumento qualitativo na administração escolar, dando visibilidade ao investimento significativo feito neste período. E assim, evidencia-se o fato de que Nereu Ramos tratou a educação como o diamante raro do seu relicário governamental, pois nela se esculpíram cidadãos ordeiros e nacionalistas. A eficaz administração de Nereu Ramos, apresentada nos relatórios enviados a Getúlio Vargas lhe rendeu 10 anos no governo de Santa Catarina e a capacidade de organizar a política estadual a favor de seu grupo político-econômico.

Neste sentido, cabe ressaltar e analisar que alguns dos dados estatísticos relevantes para o governo nos fornecem indícios da transformação social que se buscou naquele momento. Já em 1935, quando assumiu o governo catarinense, Nereu usufruiu de um sistema estatístico implementado nas reformas estudadas anteriormente, que, segundo o relatório de 1941, define o uso dos dados estatísticos referentes à educação, a partir do acordo estabelecido na gestão do governo Ptolomeu de Assis Brasil, em 1931, quando estados e união acordaram sobre normas educacionais, submissas às determinações do Departamento de Educação, a partir do ano de 1932, e que mais tarde, entre 1941 e 1942, passaram a compor o Departamento Estadual de Estatística (RELATÓRIO, 1942, p. 53).

De toda forma, podendo dispor de um mapa detalhado da realidade escolar do estado, naquele momento, verifica-se que 30% das escolas catarinenses eram particulares, e que 23.049 crianças frequentavam estas escolas (RELATÓRIO, 1944, p. 86). Indiscutivelmente, um número bastante grande, levando em consideração que em períodos anteriores já haviam sido aplicadas medidas restritivas às escolas étnicas. Diante da resistência²³¹ e continuidade do modelo escolar utilizado pelo colono, argumentou o governo que a “missão” da nacionalização parecia impossível. “Fechar as escolas de cunho desnacionalizante, e substituí-las

²³¹ Sobre as relações de resistência entre as colônias alemãs e as imposições do Estado sobre elas podemos ver Cynthia Campos (1998): *A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no sul do Brasil*.

imediatamente por outras, diretamente mantidas pelo estado, parecia obra impossível em Santa Catarina” (RELATÓRIO, 1944, p. 86). Mas esta medida se tornou possível por alguns motivos: Em primeiro lugar, notamos que Nereu Ramos aprimorou a ideia empreendida na reforma do governo de Vidal Ramos, que já naquela época o estado objetivava construir escolas públicas com melhores condições e qualidade no ensino, do que as étnicas, para atrair os alunos das escolas particulares, e colocá-los sentados nas cadeiras das escolas públicas. Em segundo lugar, a medida tomada pela gestão Nereu Ramos empreendeu novas normativas, que decretaram o fechamento das escolas privadas, obrigando os alunos catarinenses a estudarem nas escolas estaduais e municipais. Ou seja, diante do alto percentual de escolas particulares no estado catarinense, em 1935, e das falíveis ações impostas na história da educação estadual, escolheram-se ações severas, de fechamento das unidades escolares étnicas, para acabar definitivamente com o problema chamado de “desnacionalização”.

Entre o período de 1935 a 1943, as escolas públicas catarinenses aumentaram em um total de 888 unidades e 2.566 classes, representando o maior investimento público em infraestrutura escolar da história do estado. Por outro lado, as escolas particulares fechadas somaram os números de 505 unidades e 1.654 classes. Inegavelmente, ao mesmo tempo em que se investiu no ensino público, se despenderam enérgicas ações repressivas sobre as escolas étnicas que atuavam contra o ideal de “brasilidade” presente no discurso governamental. Em 1943, as escolas públicas já somavam 95,71% das unidades e 95,8% das classes escolares, enquanto as particulares somavam, apenas, 4,29% das matrículas e 4,20% das classes escolares (RELATÓRIO, 1944, p. 87, 88). Os dados apresentados demonstram o quanto se divulgou a ideia de que as escolas étnicas das zonas coloniais eram ruins e um perigo eminente para o governo. Do mesmo modo, os dados também nos fornecem indícios suficientes para acreditarmos que Nereu Ramos pretendeu pôr em prática, de forma incisiva medidas repressivas sobre a cultura dos seus adversários políticos.

Há de se considerar que o relatório de 1942 deixava explícito que o problema da administração do estado era, também, o problema da nacionalização do ensino, fato que significa que, em primeira instância, este foi o ponto central das ações governamentais do governo (RELATÓRIO, 1943, p. 57). Somando-se a isso, é fundamental pensarmos que a nacionalização se estendeu para além da escola, interferindo diretamente no meio social. O problema da imigração estrangeira foi considerado um perigo grave para a nação brasileira e a

brasilidade de Santa Catarina, gerando perseguição a indivíduos de nacionalidade ou mesmo apenas tradição cultural alemã.²³²

O modo de vida padronizado, o aprender dos ideais nacionais, o cultuar de tradições luso-brasileiras, o falar em português e o venerar as figuras e os símbolos do estado, só eram possíveis com o ensino público. A existência de escolas “estrangeiras” representava tudo ao inverso daquilo que se pretendia aplicar na escola pública, por isso este modelo de escola foi reprimido e extirpado em Santa Catarina, durante o Estado Novo.

4.5.2.1 O teuto e o luso

A nacionalização foi algo pensado e considerado necessário para a formação de um padrão cultural, e, como já vimos, este padrão estava alicerçado na cultura lusa. Os assim chamados teutos eram vistos como “alienígenas”, pelo fato de, supostamente, viverem em um mundo à parte do restante da sociedade brasileira, por conservarem a cultura e a língua dos seus antepassados alemães. O teuto era visto como um “desvirtuador” do patriotismo brasileiro, e por isso deveria ser nacionalizado. Não foi considerado inferior, pelo contrário, o discurso do governo, como vimos anteriormente, mostrava que o teuto era tão desenvolvido que, se nada fosse feito, poderia expandir suas influências culturais e econômicas em todos os lugares. Em comparação com o luso – relatado no censo comum e em alguns textos de intelectuais²³³, como um ser preguiçoso, ignorante, por falta de perspectiva e conhecimento –, o teuto nacionalizado era considerado um ser superior, um exemplo a ser seguido, pois era trabalhador e dotado de uma bagagem de conhecimento trazido da Europa. Seria lógico se nacionalizar um povo “desenvolvido”, absorvendo seus conhecimentos conquistados ao longo da sua história, e incorporá-los economicamente ao Estado de caráter luso.

Os teutos são, em geral, homens de método, de trabalho e mesmo, os mais humildes colonos, de alguma cultura. (...) a sua mesa é farta, sabe como evitar as moléstias ou remediá-las; lê o seu jornal e tem a educação que séculos de cultura dos seus maiores lhe sedimentaram no espírito. É próspero e goza uma situação de conforto (OLIVEIRA, 1939, p. 23).

À boa imagem do teuto, o autor contrapõe a imagem negativa que se fazia do luso:

²³² Sobre este assunto, podemos encontrar no relatório de 1942 um relativo controle de entrada e saída e, ao mesmo tempo, diminuição do número de estrangeiros, a partir de 1935, em terras catarinenses.

²³³ Para melhor conhecimentos destes textos, ver Élio Serpa (1996): *A Identidade Catarinense nos discursos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*.

não tem nos seus antepassados, uma tradição de trabalho (...) analfabeto, não tem podido desenvolver a sua mentalidade; é rotineiro e pobre, quando não é impaludado. Também as ambições não vão muito além do desenho de adquirir os bens estritamente indispensáveis ao consumo de cada dia (OLIVEIRA, 1939, p. 24).

Esta comparação, bastante preconceituosa, buscou construir uma imagem de como estes estereótipos se comportavam na sociedade brasileira, ao mesmo tempo determinou uma justificativa para a nacionalização de um povo, para torná-lo parte da cultura de um Estado, quando os interesses por essa padronização iriam além do campo cultural, mas também perpassando pelo político e econômico. Além disso, a comparação étnica demonstra pouco conhecimento científico e uma tentativa desesperada de consolidar um projeto nacionalista no meio social. Nesta perspectiva, cabe indagar o seguinte: como padronizar o povo alemão dentro dos moldes da cultura lusa, visto que o povo que a representa foi escrachado como ignorante? A resposta se evidencia quando se entende que a padronização cultural do teuto nos moldes luso-brasileiros não foi inspirada nos pobres lusos indolentes, mas, sim, na elite representante desta cultura, nos políticos governantes, na oligarquia dominante do período.

Para tanto, o luso de elite não foi facetado da mesma forma, era visto como alguém louvável e de melhores qualidades do que o teuto de elite. Simplesmente pelo fato de que, na época, os políticos dominantes no estado catarinense eram representantes dos lusos, e da elite estadual. Seria a massa populacional a intensamente criticada por receber uma educação ruim, que deveria se adequar à nova educação nacionalista formadora do cidadão trabalhador. Neste quesito, o teuto, por tradição, se mostrou mais qualificado, devido ao grande desenvolvimento econômico e industrial da Alemanha, de onde os imigrantes trouxeram esses conhecimentos em suas bagagens mentais. Sobretudo, a massa de trabalhadores lusos não era vista como ignorante por natureza, ou por opção, mas por abandono do Estado. Desta forma, a grande e ideal ação era nacionalizar o estrangeiro para que se tornasse um contribuinte da nação, dando seu prestígio àquilo que fosse nacional. E no mesmo sentido valia educar o povo ignorante caboclo, aproveitando o seu caráter nacional. Seria a educação escolar a responsável por unificar ambos indivíduos de características tão diferentes. O dever do Estado estava em fornecer educação para estes homens e essas mulheres, para caminhar em direção ao progresso. Nada adiantaria educar apenas uma dessas culturas, pois na ignorância do luso ou no desvirtuamento cultural do teuto, Santa Catarina e o Brasil definhariam. A educação quebraria as barreiras “falsas” existentes. Todos vivendo harmonicamente em prol do Estado nacional, preconceitos e insultos não existiriam mais, pois não importaria a raça, mas o objetivo comum de todos.

Seria a partir deste pensamento que se buscava a substituição das escolas particulares étnicas por escolas públicas nacionalistas, para a construção da harmonia desejada, uma harmonia instalada de cima para baixo, proibindo a fala dos diferentes e seus modos de sociabilidade.

4.5.3.2 O fechamento das escolas particulares

No desenrolar das páginas do relatório de 1938, nos deparamos com alguns argumentos de Nereu Ramos a respeito da nacionalização do ensino. No texto em questão, ele explicita que a obra de nacionalização cultural era o maior problema da realidade do estado, naquele momento. Relatou isto por motivos específicos, que se configuravam de longa data em Santa Catarina, como, por exemplo, a existência de escolas particulares de cunho cultural. Desde a primeira reforma empreendida por Vidal Ramos, a partir de 1911, até 1938, estas escolas continuaram existindo, e lecionando em língua diferente do português, fato que, para o governo, era uma afronta, pois estavam “zombando da fiscalização” do ensino – uma norma estabelecida já na reforma do governo de Vidal Ramos. Acreditava-se que estas escolas ainda se faziam presentes por motivos particulares e políticos de alguns governos anteriores a 1935. Nereu Ramos, a partir do momento em que assumiu o governo, e por se considerar conhecedor da realidade de Santa Catarina, lançou-se numa empreitada de ações públicas e rigorosas, como a fiscalização do ensino e a exigência do cumprimento do preceito constitucional, que determinava o ensino em português. Por conta destas ações, foi que se elaborou uma enxurrada de medidas que decretaram o fim das escolas étnicas, e a substituição delas por escolas públicas (RELATÓRIO, 1938, p. 17).

Ciente da dificuldade de integração de alemães e descendentes, decidiu-se por excluir tudo aquilo que eles haviam construído, e que remetia a informações e conhecimentos da Alemanha, pois, apesar de todo o desejo e esforço do estado em padronizar tais indivíduos, isso seria impossível se eles continuassem frequentando instituições que pregavam costumes totalmente contrários. “A afirmação de um desejo não basta a convencer, quando as exterioridades a contrariam. Se as tradições que se cultuam, os jornais e livros que leem, a língua que se fala em casa, na rua, nos cafés, são estrangeiros, dificilmente se estabelecerá entre os que assim procedem e os outros, um entendimento mútuo” (OLIVEIRA, 1939, p. 18). A medida demonstra que durante a nacionalização catarinense a escola recebeu atenção importante para se conseguir tal objetivo, mas o governo pensou para além dessa instituição,

analisando que a influência do sentimento pátrio deveria atingir a casa dos imigrantes, os lugares de lazer, os jornais e o local de trabalho.²³⁴

“A despeito do esforço do governo, continuava o mal a sinistra caminhada” (RELATÓRIO, 1938, p. 17). Foi assim que, em 1938, o Interventor se referiu à permanência das escolas étnicas com portas abertas para matrículas. Assinalou que a legislação favorecia aqueles que não se compenetravam do dever de respeitar a soberania da nação. Desta forma, apesar de empreender ações firmes, já desde 1935, para conter o “mal” mencionado, foi somente em 1938 que determinou o fechamento das escolas étnicas, na tentativa de acabar com os focos de “desnacionalização” e enfraquecimento dos sentimentos brasileiros. É fato que a partir desta data, com a Reforma do Ensino que veio a ser instalada, as escolas étnicas que ainda eram focos de resistência frente à busca pela homogeneidade cultural foram condenadas a ruína.

E para transpor a meia parede que impedia o descendente de imigrante a se tornar brasileiro de corpo e alma, foi necessário impor a língua portuguesa como idioma oficial, e a proibição do alemão e de outras línguas. “Só a língua livrará tantos brasileiros dessa situação esquerda em que os vemos, com vida quase à parte, na sociedade brasileira” (OLIVEIRA, 1939, p. 18). Os discursos não se cansavam de apontar para o descendente de imigrantes como alguém perdido na sociedade, ingênuo, sem perspectiva, sem cultura própria e sem um vínculo real com uma pátria. Desta forma, o imigrante buscava o pertencimento a alguns desses fatores, e, por hereditariedade, se aproximava dos sentimentos trazidos no espírito de seus pais. Deste modo, o Estado buscou esclarecer a estas pessoas quem elas realmente eram (brasileiras), e, por isso, deveriam seguir os costumes que aqui se seguiam. Ao mesmo tempo, o descendente de imigrante teria dificuldades de entender essa transição, e o governo também teve dificuldade de compreender o lento processo de adequação cultural.

Neste sentido, Getúlio Vargas sancionou o decreto nº 406, em 4 de maio de 1938, determinando a proibição do ensino de línguas estrangeiras para menores de 14 anos, estudantes de escolas rurais. Esta medida foi vista por Nereu Ramos como providência de irrecusável acerto e soberania (RELATÓRIO, 1938, p. 17), pois ela coube como uma luva na mão do governo, que a usou para restringir o funcionamento das escolas das colônias de imigrantes em Santa Catarina, e buscar solidificar a nacionalidade brasileira aos “estrangeiros”, que estavam ludibriados pelas tradições enganosas dos seus antepassados.

²³⁴ Stefanie Schreiber (2014) compreende os laços nacionalistas além da instituição escolar, propagados através das festas e da imprensa, atingindo grande parte da comunidade. Texto: *Construção da memória histórica para além da sala de aula no Alto Vale do Itajaí-Açu: a imprensa e as festas cívicas*.

Para justificar suas ações, Ramos ilustrou com a figura de Lauro Müller (descendente de alemães) como um exemplo político de clareza e espírito luminoso, expondo que o Brasil sempre teve portas largas e espírito acolhedor para aqueles imigrantes com intenções de tentar uma melhor expectativa de vida aqui. Que o governo brasileiro não teve intenção de governar além de suas fronteiras, e muito menos reprimir as colônias que aqui se instalaram como amigas e parceiras no desenvolvimento, desde que elas não esquecessem quem eram os donos das terras. O discurso tentou mostrar que as ações rigorosas e enérgicas seriam apenas aplicadas àqueles indivíduos e àquelas colônias que não cooperassem com os ideais governamentais, ou seja, acusações de xenofobia não caberiam ao governo, se estivessem agindo de acordo com essas argumentações (RELATÓRIO, 1938, p. 17, 18). Lauro Müller foi um descendente de imigrantes que se adequou aos contornos da política estadual e nacional, e que trabalhava no sentido de contribuir com ela, e não contra ela. Jogava conforme o jogo político, e por isso foi exaltado. O ar de compreensão do discurso do governo seria algo fictício que se dissolveria a qualquer ato de contraposição de qualquer indivíduo que pronunciasse uma frase em alemão, ou que remetesse admirar algum símbolo daquele país.

Com o sentido de dar ao estado um rosto compreensivo, em relação ao imigrante e seu descendente, Carlos G. de Oliveira (1939, p. 17) dizia que, possivelmente, haveria aqueles teutos cujo espírito desejava ser alemão, mas que na maior parte deles não havia o sentimento de pertencimento à pátria de seus antepassados, mas por falta de informação também não havia interesse pela pátria brasileira. Assim como Lauro Müller, tomando consciência de seu papel na sociedade, os muitos teutos que estavam “flutuando” na sociedade, sem laços e raízes culturais definidas, precisavam de meios para serem incorporados aos padrões nacionais. Seria através da escola pública e do ensino ministrado o meio adequado para se chegar a esse fim.

Para garantir a aplicabilidade do discurso na prática, e regular o ensino primário nas escolas particulares, lança-se o decreto nº 88, de 31 de março de 1938, que determinava uma série de regras para o ensino particular. Justificou-se a aplicação das normas com um punhado de desculpas que giram em torno da liberdade, da pátria, do amor e das tradições, vejamos: levando em consideração que “não se pode confundir liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais”; que o ensino é “um instrumento de ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos físicos e morais que nela se incorporam”; que é dever do Estado “tutelar a educação da infância e da juventude, [...] formando-lhes o espírito no culto as tradições, a língua, as tradições e as instituições nacionais”; que aqueles que “nascidos no Brasil [...] cabe ao Estado resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que desvirtue, tolha ou dificulte as propagandas

dos sentimentos de brasilidade” (RELATÓRIO, 1938, p. 18, 19). Naquele momento, se pretendia criar, através dos discursos, um ambiente propício para a atuação do Estado, que resolveu, a partir da sanção deste decreto, uniformizar o ensino primário particular com base em determinações federais e estaduais para a educação.

Sabe-se, então, que os discursos legitimavam as ações, demonstrando o processo de nacionalização como necessário para a homogeneização cultural. A nacionalização pode ser caracterizada como a catequização por meios suasórios, coercitivos e educativos dos “alienígenas” dos núcleos de colonização. Ainda todos aqueles que estivessem alheios a este objetivo deveriam ser enquadrados: “o germanismo, o italianismo ou o niponismo, como o analfabetismo, não são crimes que se punam, mas erros que se corrigem, com decisão e com o tempo” (OLIVEIRA, 1939, p. 19). Corrigir um modo de vida cultural parecia algo normal para o governo, e por isso se aplicavam leis com este fim, que podiam ser coercitivas, como aquelas responsáveis pelo fechamento das escolas étnicas. Apontava-se, em alguns casos, como Carlos Gomes de Oliveira, para uma ideia de integração pacífica, mas que, segundo as análises feitas, vemos que, de modo geral, desta forma não aconteceu.

Cabe lembrar que a historiografia (como vimos no primeiro capítulo) tratou a reforma da gestão Vidal Ramos e Orestes Guimarães como ações brandas, na tentativa de incorporação do descendente de imigrante. Este discurso parece ser “comprado” de Carlos Gomes de Oliveira (1939, p. 20), quando escreveu: “Faz-se necessário agir, sem provocar atritos, nem criar prevenções e animosidades, que mais distanciariam o descendente de estrangeiro do convívio e dos hábitos nacionais, procurando atraí-los mais a nós, com brandura”. Esta fala se aproxima da teoria de Oscar Thompson²³⁵, sugerindo a possibilidade de haver correntes de pensamentos diferentes dentro da reforma de Nereu Ramos (espelhados nos exemplos dados pela história da educação catarinense). Assim, havia políticos que se juntavam a Carlos Gomes de Oliveira, fazendo parte de um mesmo grupo governamental, e que não concordavam com alguns outros que priorizavam ações mais impositivas. No discurso, Carlos Gomes de Oliveira estava se posicionando ao lado da nacionalização, mas através de meios pacíficos de integração dos “estrangeiros”, diferentemente das ações impositivas tomadas pelo Estado, por conta da ineficácia de métodos mais amenos. A comparação entre a Reforma do Ensino do governo Vidal e a do governo Nereu Ramos demonstrou a possibilidade de ações complexas, aproximadas quando se impuseram normas que transformaram as realidades

²³⁵ Intelectual paulista que embasou teoricamente os estudos de Orestes Guimarães, a partir da experiência relatada por William Harris, estadunidense.

existentes nas épocas, e distanciadas quanto à possibilidade de poder de intervenção do Estado no meio social.

O poder de ação do Estado, a partir do Estado Novo, resultou na sanção do decreto nº 88, determinando o fechamento de dezenas de escolas particulares. Se em 1937 (anteriormente à promulgação do decreto) havia 661 escolas particulares em Santa Catarina, em 1939 havia apenas 86 (RELATÓRIO, 1938, p. 14; RELATÓRIO, 1940, p. 8). A análise dos relatórios estatísticos demonstra divergências em relação aos dados apresentados: segundo relatório de 1940, havia em 1937, 610 escolas particulares, e, em 1940, apenas 88. As divergências podem ser explicadas pela atualização dos relatórios. Por outro lado, o número de escolas particulares (em 1937) de um relatório para outro diminui 56 estabelecimentos, um número bastante grande, e que demonstra alguma incoerência. De todo modo, houve uma brusca queda do número de escolas particulares, por motivos pontuais que afirmavam o não cumprimento dos artigos do decreto nº 88, como, por exemplo, o continuísmo do ensino em língua estrangeira, por professores estrangeiros e a não adequação às normas do ensino nacionalista (RELATÓRIO, 1938, p. 8, 26).

Foi brutal o golpe desferido pelo Estado às escolas étnicas, nas áreas de colonização, principalmente alemã. Cabe lembrar que nem todas as escolas particulares foram fechadas, pois havia aquelas subvencionadas pelos cofres públicos, como as religiosas e as que se adequaram às medidas nacionalizadoras (RELATÓRIO, 1938, p. 14). Ou seja, algumas escolas religiosas se equiparam às escolas do Estado, como, por exemplo, as escolas administradas pelos jesuítas (Ginásio Catarinense, que existe até hoje) e as escola Coração de Jesus, das irmãs da divina providência. Ambas essas escolas eram importantes para o Estado, pois abrigavam um grande número de alunos em suas salas de aula, com matrículas que ultrapassavam a 1000 alunos (RELATÓRIO, 1938, p. 15, 16). Além disso, estas escolas formaram grande parte da elite do período.

Segundo o decreto 88, fechando os estabelecimentos particulares étnicos, considerados centros de “desnacionalização” ou desintegração nacional, o governo deveria providenciar novas escolas públicas para atender às necessidades escolares das populações locais, com professores comprometidos com os ideais de nacionalidade brasileira. No entanto, devido ao grande vácuo escolar criado pela medida de fechamento das particulares, nos anos que se seguiram, ainda havia localidades sem escolas públicas. Este problema era enfrentado pelo Estado, que se defendia de possíveis críticas com o discurso de boa intenção, prometendo agilizar o suprimento escolar destas cidades e vilas (RELATÓRIO, 1941, p. 11, 8). De fato, o

relatório de 1940 já demonstrara que as escolas públicas aumentaram em grande quantidade, mesmo ainda longe de atingir todas as áreas desescolarizadas (RELATÓRIO, 1940, p. 8).

Visando tornar efetiva as medidas enérgicas relatadas no decreto nº 88, criou-se a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, com as seguintes atribuições: determinar inspetores escolares para fiscalizar as escolas particulares (uma medida bastante diferente daquelas tomadas na reforma da gestão Vidal, onde a fiscalização das escolas particulares contava com a boa ação dos professores, diretores de escolas públicas e comunidade); dar instruções aos inspetores escolares e aos docentes, e exigir a adoção das normas governamentais, incluindo a adoção dos programas, orientação pedagógica e eficiência de professores; propor à superintendência geral do ensino as medidas necessárias para o cumprimento das normativas da nacionalização do ensino, principalmente em relação ao afastamento de professores e à interdição de estabelecimentos escolares que transgredissem as leis; exigir o cumprimento das determinações em relação à educação cívica e organização de programas comemorativos; cooperar com a Superintendência Geral do Ensino para o aperfeiçoamento do ensino nas escolas particulares; e aplicar penalidade aos funcionários que lhes forem diretamente subordinados. A inspeção ficou sob a responsabilidade de Luiz Trindade, visto como conhecedor dos assuntos referentes à nacionalização, à cultura, ao ensino e aos desportos do estado (RELATÓRIO, 1938, p. 26, 27).

O que se observa, em primeiro momento, é que o grande número de escolas particulares, ainda em 1937, e as medidas e imposições que o Estado tomou, até aquele momento, para frear a viabilidade do funcionamento das escolas particulares, não foram tão eficazes. Já em uma segunda observação, denotamos uma afeição bastante grande ao ensino público, e uma rejeição aguda em relação à escola particular, desde meados de 1935, em Santa Catarina. Procurou-se instalar regras severas para dificultar o ensino particular primário. Através da Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino, o Departamento de Educação exerceu, sobre o ensino particular, uma vigilância rigorosa, no intuito de que as escolas particulares não pudessem burlar as “leis brasileiras”, e para que não se afeioassem a costumes de outras nações (RELATÓRIO, 1940, p. 12). A luta travada entre o Estado e seu adversário cultural era incentivada pelo discurso entusiasmado:

Se houver continuidade de esforço e permanência, dentro em poucos anos a obra nacionalizadora empreendida no estado colimará definitivamente os seus altos e patrióticos objetivos. Obra de educação e de readaptação não é por isso mesmo de resultados decisivos imediatos. Daí a necessidade de ser contínua cada vez com mais entusiasmo e com mais fé. Só assim se vencerá o bom combate (RELATÓRIO, 1940, p. 13).

Incisivamente, em todos os anos que se passaram a partir de 1935, o estado exaltou, em seus relatórios e discursos, as ações tomadas em prol da nacionalização do ensino e da população. Era muito mais do que necessária a presença do Estado na escola e na sociedade, para se fazer cumprir uma medida pensada por intelectuais, e sem consulta da população. Nereu Ramos parecia estar correndo contra o tempo, e a obra de nacionalização não poderia esperar e se alongar.

A escola pública não era o único lugar por onde se propagava o ideal nacionalista, os governantes sabiam muito bem disso, e por assim saber foram decretadas medidas que atingiam o público além da agremiação escolar. O relatório de 1938 reconheceu que o fechamento das escolas particulares não era suficiente para deter a proliferação da língua “estrangeira”, pois, nas regiões de imigração, se fazia presente o ensino a domicílio. Um meio condenado pelo Estado, por desvirtuar os princípios legais da educação, e, conseqüentemente, da nacionalização (RELATÓRIO, 1938, p. 26). O ensino domiciliar também foi condenado, por ser empreendido em lugares onde se tornaria difícil a intervenção direta e eficaz do governo. Esta situação, por exemplo, foi relatada na cidade de Blumenau, que mesmo após o decreto 88 (que determinava as normas da nacionalização) manteve o maior número de matrículas nas classes das escolas particulares entre todas as cidades do estado (RELATÓRIO, 1940, p. 27). Ou seja, após 1938, em Blumenau se mantiveram 9 escolas particulares, mas que, provavelmente, não eram mais escolas étnicas, e se o fossem, passaram a se adequar ao nacionalismo, para continuar funcionando (RELATÓRIO, 1941, p. 13).

Cabe ainda ressaltar que o relatório de 1942 expõe que o problema da nacionalização foi mais de “ordem espiritual e moral”, e, por isso, os dados estatísticos educacionais não captavam os resultados obtidos com a prática nacionalista²³⁶ (RELATÓRIO, 1943, p. 57). Ou seja, havia a ideia de que os dados não demonstraram o real alcance da nacionalização no meio social. Acreditamos não ser verdade tal afirmação, pois nas entrelinhas dos dados apresentados nos relatórios podemos observar e constatar a brutal diminuição das escolas das colônias alemãs e italianas, como, também, a adequação de escolas particulares ao método de ensino luso-brasileiro. Pode-se notar ainda a forma de interferência direta no currículo escolar e na obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no ambiente escolar. Estes fatos nos levam a ver com certo grau de reserva os resultados que a nacionalização do ensino causou no seio do ensino catarinense, sobretudo no ensino básico.

²³⁶ Afirmava-se que seria somente através do censo que se teria resultados da nacionalização do ensino (RELATÓRIO, 1943, p. 57).

4.6 O problema educacional: crítica aos baixos investimentos em educação

Outro problema para o ensino de Santa Catarina, que circulou entre os ideólogos do período, foi a diferenciação do ensino rural e do ensino urbano. Segundo Carlos Gomes de Oliveira, o abandono da educação pelo Estado, por longos anos da história do país, foi ocasionado porque foi deixada sob a tutela dos municípios, que enfrentavam grandes limites para administrá-la. Um exemplo desta afirmativa é dado através do fato de que em Santa Catarina, no ano de 1932, se encontravam em Joinville, uma das cidades mais antigas e desenvolvidas do estado, escolas com telhados de palha e dirigidas por professores mal qualificados (OLIVEIRA, 1939, p. 28). Esta situação nos parece coerente, pois na análise dos relatórios governamentais do período percebemos que a arrecadação dos municípios e os investimentos a eles repassados pelo estado não eram suficientes para investir no ensino municipal, ocasionando a precariedade de parte destas escolas, que em sua maioria eram isoladas. Naquele período, se deu prioridade para a construção e manutenção das escolas estaduais, e para reorganização do aparelho escolar conforme a demanda de ensino por regiões. Já a partir de 1935, esta situação de precariedade não poderia mais ser aceita pelo governo de então, uma realidade gritante, que, apesar das normativas impostas à educação na década de 1930, ainda não havia sido resolvida. Uma visão diferenciada da reforma que foi empreendida nos governos dos Interventores gaúchos, que promoveram amplas mudanças, mas que, provavelmente, não conseguiram transformar a realidade de todas as regiões escolares, fato que, também, pode ser explicado pelo pouco tempo em que ficaram no poder, e pela resistência sofrida em seus governos. Com outra interpretação, podemos considerar que Carlos Gomes de Oliveira estava olhando para os defeitos do sistema educacional anterior ao Estado Novo (regime que defendia e precisava legitimar), deixando de exaltar as melhorias que foram empreendidas pelos sul-rio-grandenses, empreendendo críticas à precariedade nestes governos anteriores.

Apesar de um grande número de escolar serem criadas de 1931 a 1934, relata-se que elas ainda não eram suficientes para toda a população em idade escolar. Dramatizando esta situação, Carlos Gomes fez o seguinte relato:

De fato, imaginamos uma criança morando em média, a dois quilômetros da escola, mal alimentada, doentinha, às vezes. Quando ela, por um grande esforço, chega à escola, é de avaliar-se em que estado físico estará. Entra para a aula. O professor, bisonho, tem que atender a três classes apertadas numa única salinha (OLIVEIRA, 1939, p. 31).

Através de discursos bem desenhados, o governo Nereu Ramos indagava: que educação pode ser oferecida, nessas condições? O que os alunos conseguiam aprender em escolas ruins, e professores péssimos? A resposta para as perguntas seria “nada”. Acima de tudo, o discurso pretendeu sensibilizar os ouvintes, criando um ar de comoção e necessidade de novas intervenções no meio educacional, para resolver o problema da falta de professores qualificados, dar comodidade aos estudantes, com escolas suficientes para todos os povoados.

Portanto, a sugestão foi substituir as pequeninhas escolas por escolas reunidas, ou seja, aquelas onde havia diversas classes, que fossem grandes e que conseguissem abranger um público de uma distância de até 10 km, onde os alunos pudessem desfrutar de transporte escolar, através de ônibus. Esta escola deveria ter semi-internato ou internato, com regras militares, onde alunos do interior pudessem se estabelecer, não precisando migrar para a cidade, e podendo compor o exército, quando em idade militar. “Só um núcleo forte de brasilidade poderá vencer a oposição natural dos meios estrangeirados” (OLIVEIRA, 1939, p. 32). Aquilo que se pretendia era dar às regiões do interior um modelo de escola capaz de educar as crianças com qualidade e disciplina rigorosa. Ao mesmo tempo, se manteria as escolas de tipo multisseriado, e, ao que parece, ainda distantes das localidades mais ao interior. As escolas reunidas foram muito utilizadas durante a história da educação catarinense, com Vidal Ramos elas já estavam em funcionamento. Não eram o melhor modelo de escola a ser implantado, mas eram bastante utilizados em regiões mais distantes das zonas urbanas. Essa era uma preocupação crescente para o governo, assim como também educar as crianças de acordo com a disciplina e as regras sociais nacionalistas. Pretendia-se que a educação proporcionada gerasse um melhor nível cultural, felicidade e facilidade na vida cotidiana, tanto no campo quanto na cidade.

Alguns dos problemas educativos catarinenses foram expostos antes da gestão do governo Nereu Ramos tomar posse. Carlos Gomes de Oliveira, que pertencia à oligarquia Ramos, já denunciava em 1934 a causa dos problemas educacionais. Para ele, em conferência realizada na Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, em 1934, a educação estava interligada a muitos assuntos governamentais, como, por exemplo, às finanças, às obras, à produção, à mão de obra, e, no entanto, seria a própria educação que alimentava a condição primeira de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1939, p. 63). Contudo, aquilo que se observa, naquele momento e também em outros momentos precedentes às reformas, é que no decorrer dos anos que se passaram desde a independência do Brasil, muitos empréstimos foram pegos no exterior para incentivar as atividades nacionais, esperando que estes investimentos pudessem dar um retorno financeiro para o pagamento das dívidas contraídas, mas, em momento algum, houve investimentos, na mesma proporção, destinados à educação. E este era, e continuava sendo, um

grande problema em Santa Catarina: a falta de investimento no setor educacional, renegado a outros Ramos da economia estadual. A educação foi – em muitos anos, assim como atualmente – tratada pelo orçamento financeiro como uma despesa, e por conta disto tentava-se economizar na aplicação de recursos nesta área.

Nesta perspectiva, torna-se interessante destacar o discurso de Cargos Gomes de Oliveira, entendendo este mesmo problema presente na realidade em que viveu, uma situação alarmante, que demonstra como a educação era tratada no estado de Santa Catarina (salvo alguns governos):

E se, em vez das estradas de concreto e das obras suntuosas que estamos ainda devendo, se tivesse educado o povo, teríamos aplicado muito mais sabiamente os dólares e as libras tomadas de empréstimo, e estaríamos colhendo resultados econômicos incomparavelmente maiores do que os com as obras de engrandecimento material que por aí se levantaram (OLIVEIRA, 1939, p. 64).

Esta análise dos investimentos do estado reflete a defesa a favor da educação catarinense, pois o grupo oligárquico nacionalista considerava que através de uma educação de qualidade se formavam cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, contribuindo com o estado para seu desenvolvimento. Desenvolver o estado materialmente não significa/significava desenvolvê-lo economicamente.²³⁷ Um povo educado trabalharia melhor do que um povo analfabeto, e sem consciência nacional. A forma como se investia em Santa Catarina era vista como fictícia, sem bases sólidas de grandeza. Aquilo que se pretendeu com esse discurso foi criticar as formas com as quais se administrava o estado. Além da crítica ao republicanismo, dizia-se que a preocupação com a substituição das importações e resolução dos demais problemas administrativos deixou de lado o elemento básico da sociedade: o homem. Esta fala nos dá a impressão de que Carlos Gomes de Oliveira se posiciona criticamente em relação ao governo Getúlio Vargas, durante o período provisório. E de fato, assim estava posicionado, ao lado de Nereu Ramos, que, neste momento, estava mais voltado para o lado constitucionalista do que para o governista. Lembrando que no ano de 1932 houve a revolução constitucionalista, na qual Nereu de Oliveira Ramos, parente de Cargos Gomes de Oliveira, estava envolvido.

De fato, o investimento em educação nunca foi prioridade frente a outros investimentos estruturais. A União, com sua arrecadação e seus empréstimos obtidos, teria

²³⁷ Podemos dizer que uma das obras de maior vultuosidade no estado catarinense foi a ponte Hercílio Luz, com um investimento de 14 milhões 478 mil 107 contos e 479 réis (praticamente o dobro do orçamento do Estado à época) realizado em governo republicano. Os valores gastos poderiam ser aplicados em outros setores, como educação, e a ponte poderia ter um modelo menos arrojado e barato. Ainda hoje, se gastam milhões com a recuperação da ponte, um patrimônio histórico que deve ser preservado, mas que, pelo baixo volume das obras e os gastos envolvidos, é alvo de críticas de corrupção entre a população e a mídia.

condições de investir nesse setor tão nobre que é a educação, mas poucas vezes o fez, e por isso as escolas ainda seriam precárias, e em muitas delas ainda haveria falta de professores qualificados. A educação catarinense esteve mais preocupada com fachada (investimentos superficiais em propaganda, entre outros), com universidades e escolas para integrantes da elite, mas não esteve comprometida com a educação da massa. O discurso de Carlos indica a insuficiência dos investimentos em educação, e acusa o estado de renegar a população de uma educação de qualidade, dizendo que “a preocupação com as elites sobrepujava sempre os interesses da massa, da grande maioria do povo” (OLIVEIRA, 1939, p. 65).

Foi a partir da Constituição republicana que se deu aos estados o dever, e o direito, de investir na educação para todo o povo, quando o estado de São Paulo ganhou destaque nacional (e muitos dos seus professores foram trabalhar organizando os sistemas de ensino de outros estados, por exemplo em Santa Catarina). Porém, na grande maioria, os investimentos feitos pelos próprios estados foram insuficientes, dispendendo apenas 19% das suas receitas para educação (em média), e os municípios investindo apenas 16% das suas receitas. Neste contexto, a escola particular teve livre caminho para atuação, angariando dentro de suas salas de aula 1/3 da população escolar. São Paulo, o maior destaque em investimento educacional, só começou a empreender ações realmente significativas a partir de 1910. Quando Santa Catarina estava dando os seus primeiros passos.

A educação municipal era insignificante e as populações do interior eram as que mais sofriam com a falta de investimento escolar, pois lá estavam localizadas as escolas em estado precário, sem material didático e professores de qualidade. A crítica feita por Oliveira à União foi providencial, atingindo, ao mesmo tempo, os governos nomeados por Vargas em Santa Catarina. Podemos, assim, pensar que apesar de todo o envolvimento na mudança da estrutura educacional empreendida naquele momento, os valores investidos ainda eram insuficientes para uma melhora significativa e de qualidade. Foi somente com o Estado Novo, e com o fechamento das centenas de escolas étnicas, que se passou a considerar um relativo investimento no meio educacional, devido à necessidade de o estado e os municípios substituírem as escolas particulares por escolas públicas.

4.6.1 Investimento em educação

Referimos, anteriormente, a sanção do decreto nº 88, e o dever de o estado construir escolas públicas em substituição às particulares que foram fechadas. Assim, imediatamente após o fechamento de centenas de escolas étnicas, o discurso do governo passou a exaltar ao

público um novo ingrediente para as ações de nacionalização: a qualidade do ensino. O relatório de 1943, último relatório do governo Nereu Ramos, apresentou uma explanação que remete a este argumento que ainda não havia aparecido nos relatórios anteriores.

A política da administração catarinense, desde 1935, empós de precipuamente resolvido o aspecto da nacionalização, não se tem orientado pela determinante da quantidade, isto é, pela preocupação de abrir escolas, mas sobretudo, pela decisão de abrir boas escolas, unidades eficientes e que sejam capazes de atender aos imperativos da moderna técnica pedagógica. E neste sentido muito se há conseguido (RELATÓRIO, 1944, p. 98).

Em todos os relatórios analisados, desde o ano de 1935 até 1943, percebemos um grande movimento em torno da nacionalização do ensino, das normas que deveriam orientá-la, das ações repressivas sobre as escolas étnicas, do perigo que elas, supostamente, representavam para o governo luso, da instalação de novas escolas públicas nas regiões de colonização, e outras preocupações mais específicas, mas em momento algum se falou em priorizar a qualidade, e não a quantidade – mesmo porque a quantidade era extremamente importante para o governo. Foi em torno da quantidade que se construíram muitos argumentos de legitimação dos avanços educacionais. De fato, a quantidade nunca deixou de ser prioridade para o governo Nereu Ramos. O fator qualidade não pareceu tão importante, e caminhou em segundo plano, até 1943, quando já haviam sido neutralizadas as escolas étnicas, e quando boa parte das escolas públicas funcionava por todo o estado de Santa Catarina. Neste ano e a partir dele, parece que o discurso tomou um novo rumo, no entanto, a quantidade nunca foi deixada de lado. O fator qualidade pode ter surgido em momento oportuno, quando o estado já possuía uma boa base escolar, mas que ainda não havia conseguido substituir todas as escolas particulares fechadas – então se clama pela qualidade, demonstrando que o governo está preocupado em construir e qualificar as suas escolas, para depois construir outras novas. A questão qualidade havia sido observada quando o estado se referiu à formação do corpo docente das escolas, e em menor escala quando estudamos a construção dos Grupos Escolares, no entanto, em ambos os casos a questão da quantidade era fator primordial, já que havia demanda de escolas e professores em todas as reformas estudadas.

Em questões quantitativas, percebemos que os investimentos em educação durante o período do governo Nereu Ramos foram grandes, os maiores durante a história do estado de Santa Catarina, e maiores que os de muitos estados brasileiros. Entre as despesas gerais com o serviço público, realizadas pelos estados da federação, Santa Catarina, em 1935, ocupou a posição de 14º lugar, e, em 1942, se colocou na 9ª posição. Já no quesito investimento em

educação pública, Santa Catarina, em 1935, ocupava a 6ª posição, e, em 1942, passou a ocupar a 9ª colocação. Apesar do aumento nos investimentos em educação que se estabeleceram com o passar dos anos, o estado catarinense não conseguiu ultrapassar alguns estados, como São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, que possuíam receitas maiores, e destinavam maiores verbas para os serviços públicos (RELATÓRIO, 1944, p. 94, 95).

Na tabela a seguir (RELATÓRIO, 1944, p. 96), visualiza-se que Santa Catarina foi o estado que mais investiu em educação, em uma escala de porcentagem relativa à sua receita estadual.

Figura 3 - Tabela de porcentagens de valores gastos com educação entre os estados brasileiros

e) — Percentagens da despesa com Educação

PERCENTAGENS

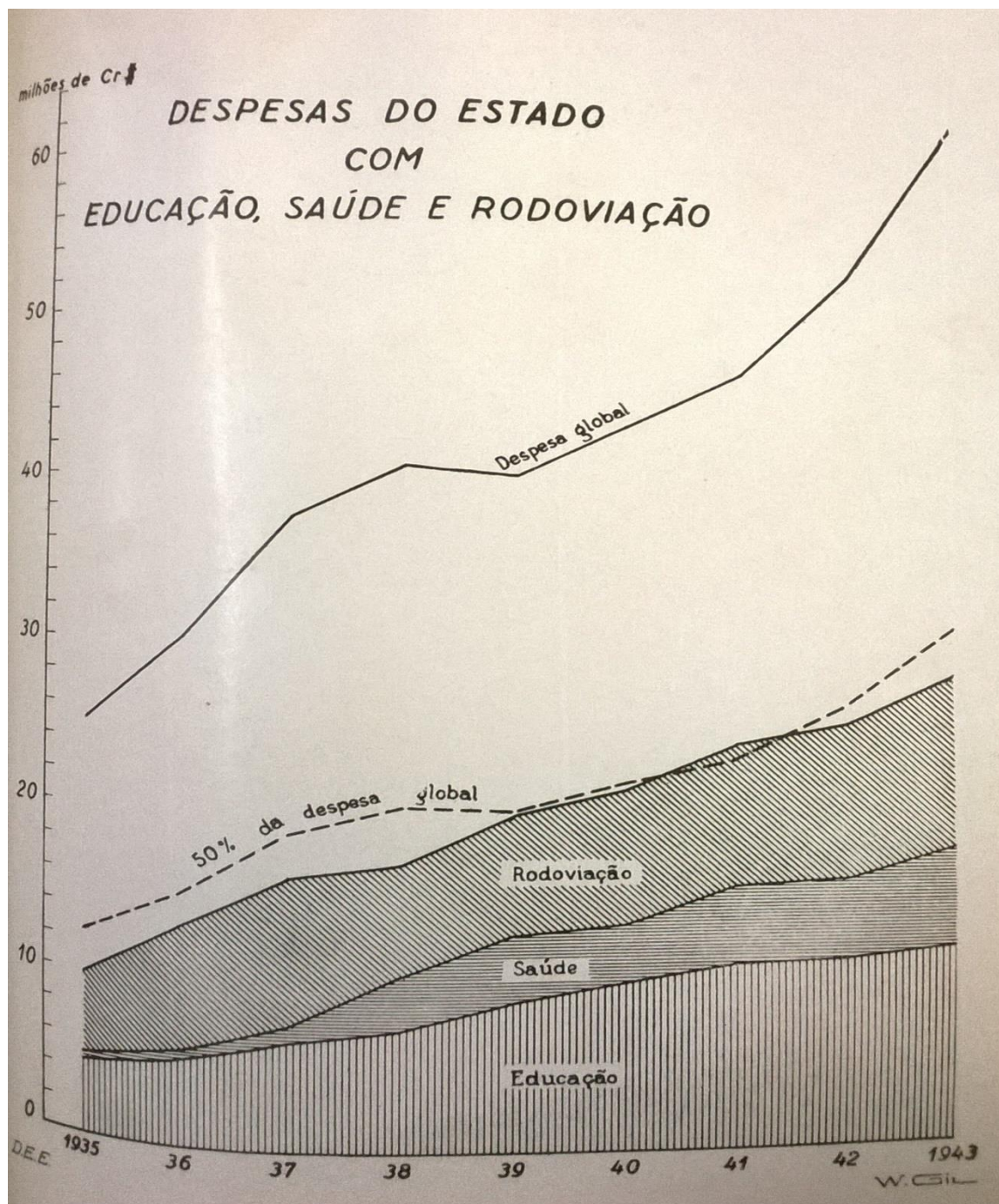
ESTADOS	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942
Amazonas	22,51	16,99	18,13	18,69	17,75	15,77	13,93	11,50
Pará	16,04	16,61	22,12	22,22	24,41	25,64	22,58	22,50
Maranhão	10,90	10,17	9,11	14,54	23,77	14,87	10,48	10,20
Piauí	13,92	15,22	15,66	15,63	15,91	12,03	11,90	13,00
Ceará	19,87	27,06	19,07	21,78	21,79	17,68	20,33	18,10
Rio Grande do Norte	13,72	12,67	12,34	14,49	14,26	16,53	16,46	18,10
Paraíba	11,71	12,06	10,91	9,57	7,72	14,07	13,92	14,50
Pernambuco	9,98	9,87	10,05	11,45	9,80	8,98	9,50	9,50
Sergipe	16,95	15,87	16,12	19,46	17,25	17,03	18,33	15,00
Alagoas	13,85	18,65	19,44	21,07	19,62	19,97	21,68	18,40
Bahia	5,37	12,50	9,12	8,28	10,52	15,15	15,19	10,20
Espírito Santo	9,33	11,37	13,94	19,66	15,63	15,16	15,42	18,74
Rio de Janeiro .....	...	...	...	...	...	17,81	14,23	12,60
Distrito Federal	15,32	18,31	21,26	20,59	21,55	18,43	17,97	14,20
S. Paulo	13,83	15,31	15,44	...	...	12,72	12,22	13,04
Paraná	15,87	15,02	12,58	17,41	18,19	17,17	17,23	18,70
Santa Catarina	24,12	22,28	22,50	22,33	22,68	25,11	24,72	23,21
Rio Grande do Sul	6,39	7,00	7,10	6,41	8,98	10,88	8,67	7,80
Minas Gerais	9,91	9,61	9,86	9,35	10,09	11,14	11,84	11,04
Mato Grosso	19,17	19,74	18,07	16,95	15,87	18,57	16,57	18,70
Goiás	18,58	11,55	9,60	11,11	16,03	6,67	14,94	8,00
BRASIL	12,41	13,68	14,05	...	...	13,98	13,46	12,60

Fonte: relatório 1944.

Ou seja, entre todos os estados brasileiros, o catarinense foi aquele que mais destinou verbas de sua receita para a educação pública. Não significa que era aquele estado que

destinou o maior montante de verbas para a educação, mas sim, aquele que teve a maior preocupação em atender às demandas do ensino. Além de o estado se mostrar mais preocupado em destinar parte de sua arrecadação para o investimento em educação, no gráfico localizado entre a p. 96 e 97 do relatório de 1944, podemos visualizar que os investimentos em rodovias também eram altos, entre as verbas estaduais.

Figura 4 - Gráfico demonstrativo das despesas com Educação, Saúde e Rodovias no estado catarinense



Fonte: Relatório de 1944.

Os investimentos feitos nos setores públicos do estado se davam, em parte, pelo aumento da arrecadação estadual. Analisando o orçamento da pasta do interior e justiça, de 1927 até 1940, vemos que houve um salto bastante grande na arrecadação. Enquanto em 1927 havia um orçamento de 17.000:000\$000, no ano de 1940 o orçamento era de 40.212:673\$300. Portanto, a partir do aumento na arrecadação, as verbas destinadas à educação cresceram de 2.184:992\$000 (equivalente a 12,8% do orçamento), em 1929, para 8.383:140\$000 (equivalente a 20,8% do orçamento), em 1940. Dez anos se passaram, e o valor de investimento em educação aumentou em 6.198:148\$000, equivalente a 619:814\$800 em média por ano. No entanto, é a partir de 1935 que se tem uma elevação considerável dos gastos em educação. E estes valores não se incluem os gastos com construção e reformas de prédios escolares²³⁸, para as quais somente no ano de 1940 foram gastos 1.404:098\$400 (RELATÓRIO, 1940, p. 7).

Em relação às despesas por aluno, o estado, em 1935, gastava o montante de 83,55 cruzeiros²³⁹, e os municípios 39,87 cruzeiros. Em 1943, o estado gastou 148,58 cruzeiros, e os municípios 88,24 cruzeiros por aluno (RELATÓRIO, 1944, p. 97). Nestes gastos com os alunos, não estão inclusas despesas com saúde, e se fossem incluídas estas despesas o montante por aluno poderia aumentar, em 1943, para 200,00 cruzeiros. Pode-se visualizar que independente do aumento existente nos valores gastos com educação, os municípios despendem valores menores. Além disso, torna-se compreensível que os valores gastos pelos municípios anteriormente a 1935 eram ainda mais baixos, fato que explica as críticas empreendidas à precariedade de parte das escolas daquela época, majoritariamente localizadas no interior.

Em relatório referente ao ano de 1940, evidencia-se que os investimentos em educação pública dependiam, em grande parte, das verbas federais. Então, as verbas federais destinadas a Santa Catarina somavam-se aos investimentos estaduais e aos seus objetivos de construção das legislações para a educação de acordo com peculiaridades locais, como, por exemplo, educar a população aos moldes luso-brasileiros, e edificar escolas públicas em várias partes do estado, principalmente nas áreas de imigração. Neste sentido, o governo catarinense agradeceu, em 1940, à União pelo auxílio dado para a educação, na quantia de 1.500 contos de reis, explicitando que a verba foi utilizada para a construção de seis Grupos Escolares, já no ano de 1939. Ressalta que para o ano de 1941 outros Grupos Escolares seriam providenciados, já que a verba da União, para a educação catarinense referente àquele ano, havia girado em torno de 2.000 contos de reis (RELATÓRIO, 1941, p. 9). Uma semelhança fundamental entre a

²³⁸ Estes valores não são incluídos na pasta da educação, pois estão descritos na parte de obras públicas.

²³⁹ A moeda foi atualizada de réis para cruzeiros no ano de 1942. Como os dados foram retirados do relatório de 1944, houve a atualização da moeda.

reforma da gestão Nereu Ramos e a de seu pai Vidal Ramos foi o interesse e a preocupação com a educação básica. Naquelas primeiras décadas de República, não se destinou verbas suficientes para o estado catarinense, e por isso a intenção em modificar a educação era maior que a prática. Já em fins da década de 1930, no Estado Novo, destinou-se importantes quantias para uma empreitada complexa de transformação prática da realidade existente, que foi a nacionalização do ensino, ou nacionalização do povo, através da escola.

O reflexo dos investimentos em estrutura se constitui como um dos legados deixados por Nereu Ramos. Já em 1940, havia 60 Grupos Escolares estaduais, e 39 particulares; havia 1.120 Escolas Isoladas estaduais e 35 particulares; 40 cursos complementares estaduais e 14 particulares (RELATÓRIO, 1941, p. 9, 10). Não restam dúvidas, avaliando os dados, que a escola pública e as ações de nacionalização estavam, naquela época, dominando o cenário educacional. Nesses anos de Estado Novo, houve uma ampliação bastante grande da estrutura física do sistema educativo. As principais despesas do estado com o ensino eram estabelecidas em construções, pessoal, material didático, subvenções e auxílios, e foi gasto, no ano de 1941, o valor de 11.089 contos de reis (RELATÓRIO, 1942, p. 58).

Em contrapartida à construção de novas escolas, no modelo de Grupo Escolar, em 1939, houve uma diminuição do número de Escolas Isoladas, situação que se explica pelo fato de que os novos Grupos Escolares angariavam todas as crianças das Escolas Isoladas suprimidas. Por exemplo, nos quatro Grupos Escolares inaugurados em 1940, criaram-se, ao todo, 42 novas classes, e estas classes equivaliam, para o governo, a 42 Escolas Isoladas (RELATÓRIO, 1941, p. 10). Um raciocínio bastante simplista, pois não leva em consideração que nas Escolas Isoladas funcionavam com mais de uma turma por instituição. Ou seja, em uma Escola Isolada havia uma sala de aula onde estudavam mais de uma turma do ensino primário. O que se pode colocar em discussão neste governo, é que os Grupos Escolares eram a única instituição escolar responsável por espalhar os objetivos do estado, por conta disto acreditavam que os grupos deveriam chegar a todas as localidades que justificassem sua criação (RELATÓRIO, 1941, p. 10). Por isso, era tão importante investir nos Grupos Escolares. Só em 1940, o estado gastou 22,067% do seu orçamento com educação, um número considerável e importante, cerca de 8.921:967\$700, aliás, valor que não inclui os gastos com estrutura (RELATÓRIO, 1941, p. 10). Muito provavelmente as transformações práticas na educação tiveram relação com o valor que a ela se destinava. Somente com a construção dos prédios dos grupos de 1940 foram gastos 981:612\$400, equivalente ao auxílio enviado pela União para Santa Catarina (RELATÓRIO, 1941, p. 10).

Todos estes dados, avanços educativos e investimentos feitos, compõem parte de um plano nacional de educação, assim como também de um plano estadual de educação. Um plano ligado a um grupo político oligárquico, que se apoiou no poder recebido da federação para empreender uma grande transformação no estado catarinense. A cada análise feita sobre as características da Reforma do Ensino da gestão de Nereu Ramos, pode-se visualizar itens presentes nas reformas da gestão de Vidal Ramos e dos sul-rio-grandenses, assim como a preocupação em expandir a estrutura escolar para a socialização dos ideais nacionalistas. Por isso, se produziram e arquitetaram discursos, se destinaram verbas para a construção de escolas, compondo um plano educacional bem desenhado pelo meio intelectual e prático.

4.7 A importância da docência, da educação pública e da pátria

Durante os anos em que se aplicaram as reformas do ensino, alguns momentos foram especiais, e ficaram marcados na história do estado, das escolas e, também, das alunas e dos alunos dos cursos normais, momentos importantes, como a cerimônia de formatura das normalistas de escolas públicas e particulares, catarinenses. Esses momentos foram importantes para o estado, pois ali estava depositada a esperança do sucesso do modelo nacionalista de governar e formar cidadãos; importante para as escolas, por cumprir seus deveres, dentro dos padrões desejados pelo estado, e por possibilitar uma profissão tão nobre aos formandos. Importante, ainda, para os jovens que não se desvinculariam da escola, apenas mudariam seu status social de aluno(a) para professor(a), com a missão importante de cuidar, educar e transformar meninos e meninas, seus hábitos e seu modo de pensar e de ser.

Para a nacionalização do ensino, ser normalista era mais do que apenas exercer uma profissão, mais do que apenas um ganha-pão, mais do que apenas transmitir regras e conteúdos, mas, também, função cardinal de educar, ou seja, “modelar espíritos e conduzi-los: afeiçoá-los às linhas da beleza moral, e norteá-los para um destino útil à sociedade” (D’AQUINO, 1938, p. 47, 48). Ser professora, era exercer a cultura intelectual, moral e cívica, tendo como característica a doçura, o otimismo e o espírito de sacrifício. Cabia a elas ser escritoras de mentalidades, pois consideravam as crianças seres sensíveis, que deveriam ser cinzeladas, aprimoradas, sem desvirtuar sua espontaneidade e graças naturais (D’AQUINO, 1938, p. 48).

A docência não foi nem é um trabalho fácil, custa tempo, dedicação, paciência, estudo, que são adquiridos conforme o passar dos anos e a experiência do dia a dia. Foi naqueles momentos de formatura escolar, quando, ali, estavam posicionadas dezenas de mentes cheias

de esperança, que se escutava o discurso governamental²⁴⁰, os deveres, os saberes e as responsabilidades que os professores e as professoras teriam. Naquela época de 1938, quando se formou a primeira turma de normalistas na escola Coração de Jesus, tinha-se claro que o cerne da profissão de professor(a) era formar cidadãos ordeiros, uma característica do sistema nacionalista de ensino, que também foi utilizada nas outras reformas estudadas. Em outras palavras, era modelar as mentes humanas de acordo com a pedagogia nacionalista, e criar mentalidades pró-Estado. Em comparação com a década de 1910, a reforma da gestão de Nereu Ramos, com maior possibilidade de mudança social, elevou em 33,24% o quadro de docentes, e em 18,54% (até 1943) o número de unidades escolares.²⁴¹ Em 1935, havia uma classe para 16 km², enquanto em 1943 havia uma classe para 13 km², ou para 170 habitantes. Na década de 1910, havia uma classe para cada mil habitantes (RELATÓRIO, 1944, p. 91).

Havia regras, estatutos, métodos para educar, e estes deveriam fundir-se à criatividade, à experiência e à perseverança dos professores. Parece que, neste momento, entendeu-se que o professor não era apenas uma máquina de transmissão de conhecimento dado pelo Estado, mas, também, um ser pensante, que podia construir um processo criativo de educar, desde que dentro do objetivo de nacionalização. Ou seja, ele deveria obedecer ao regramento imposto pelo sistema de nacionalização, mas, ao mesmo, tempo poderia inovar didaticamente, podendo cumprir seu dever de mestre ordenado pelo estado, mas com seu jeito de ser e lecionar. Um bom exemplo desta situação era o uso da música como meio didático de ensinar os alunos a compreender a nacionalização, se utilizando de cantos pátrios como o hino nacional.

Esse processo de compreensão de um professor pensante e criativo – que pudemos observar em discurso de Ivo d’Aquino, em 1938 – ao que tudo indica, revela avanços no modo de se pensar a educação e o fazer da educação, indicando certo rastro deixado pelas teorias da Escola Nova. “Nem todos os que se dedicam à sociologia educacional têm chegado a um acordo, no definir e compreender o que é educação”, e o resultado dos diálogos é a divergência das concepções filosóficas e metodológicas utilizadas (D’AQUINO, 1939, p. 49).²⁴²

²⁴⁰ D’Aquino, Ivo. Oração as magistrandas catarinenses. Discurso pronunciado em 3 de dezembro de 1938, como paraninfo da primeira turma de professoras da Escola Vocacional anexa ao Colégio Coração de Jesus, de Florianópolis, e equiparada à Escola Vocacional do Instituto de Educação do Estado.

²⁴¹ Não há consonância entre a porcentagem dos docentes e das unidades escolares, sendo a porcentagem dos docentes maior. Isso se dá devido ao fato de que cada unidade escolar podia oferecer mais que uma classe, precisando de mais professores (RELATÓRIO, 1944, p. 91).

²⁴² Em um bom texto escrito por Caroline Antunes Martins Alanimo (2014) “Políticas Educacionais no estado Novo: o embate entre as propostas educacionais de Gustavo Capanema e Anísio Teixeira”, veremos que a diversidade de opiniões dentro do sistema educativo fazia parte de um debate nacional de influência da pedagogia escolanovista e do modelo nacionalista. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que a ideologia nacionalista dominava o território neste período, mas que as formas de aplicabilidade e os estudos do pensamento escolanovista estavam vivos, mesmo com pouco espaço.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se forneceu indícios de uma compreensão do uso da criatividade pelo professor, não se diminuiu a vigilância sobre sua formação e seu trabalho, mantendo presente regras propostas por uma educação tradicional. Desta forma, podemos afirmar que a Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos foi um momento de expansão das ideias escolanovistas, porém, praticadas aos momentos de relativa abertura pedagógica, entre as lacunas do modelo tradicional também utilizado.

O discurso do governo ordenava e se fazia presente em muitos momentos (como nas escolas, nas regras aos alunos, nas cerimônias de formatura, na vigilância, na fiscalização, nos relatórios, na grade escolar, nas festividades, nas datas comemorativas etc.), estando visível aos olhos de todos, ora com a figura do Interventor, ora do secretário de educação, ora com inspetores e diretores escolares. Nas cerimônias de formatura, por exemplo, estas figuras eram os paraninfos das turmas, onde afirmavam e reafirmavam todo o empenho do estado em formar os alunos e as alunas, e jogar sobre suas costas o peso do trabalho de nacionalização que teriam pela frente.

O Instituto Coração de Jesus, escola religiosa das missionárias da Divina Providência, e adequada às normas regimentais do ensino público do estado de Santa Catarina, onde várias vezes o governo esteve representado como paraninfo de turmas, pode ser considerado muito importante para a educação estadual. Ali se formaram dezenas de normalistas que atuaram nas escolas públicas, e, ao que tudo indica, a escola Coração de Jesus educou as classes dominantes da época, num tempo em que ser normalista significava obter um grau de educação importante, e uma profissão valorizada socialmente. Desta forma, vê-se que mulheres pertencentes à classe dominante se formaram normalistas, indicando que essa era uma profissão nobre, diante do olhar social. Por outro lado, nas escolas públicas a situação se colocava um pouco diferente, e as formandas (majoritariamente mulheres) representavam uma classe social de menor poder aquisitivo. Talvez aquelas normalistas pertencentes a elite catarinense e formadas nas escolas particulares tivessem privilégios ao escolher as vagas nas melhores escolas estaduais, como nos Grupos Escolares. De todo modo, todas elas, formadas na escola pública ou privada, teriam a função de educar para a nação, de acordo com o regimento nacionalista.

Veremos adiante que para um estudante se tornar normalista, em qualquer escola, deveria cursar os 5 anos do curso fundamental e mais 2 anos do curso profissional (RELATÓRIO, 1941, p. 11), fato que daria às professoras alguns anos a mais de conhecimento escolar do que a maior parte das pessoas que cumpriam apenas os anos de obrigatoriedade do ensino. Já o salário dessas professoras e desses professores, no meio popular, era visto como

algo relativamente bom, por outro lado, poderia não ser tão bom assim, visto que o governo afirmava estar buscando um melhoramento dos vencimentos da categoria do magistério. No entanto, se olharmos para as diferenças salariais visualizadas no capítulo anterior, veremos que o salário do magistério era considerável, perto de salários do proletariado industrial.

Na escola Coração de Jesus (particular e feminina), estudaram as esposas, as filhas e as netas da elite catarinense, gerações diferentes, que nem sempre obedeceram ao mesmo sistema de ensino, gerações diferentes formadas por uma mesma escola, que se adaptou às exigências de cada momento. Ivo d’Aquino, secretário do governo Nereu Ramos, dizia em 1938: “Nesta casa, educaram-se as nossas esposas, educam-se as nossas filhas e hão de educar-se as filhas das nossas filhas. Este colégio é bem um pouco do lar de todos nós” (D’AQUINO, 1938, p. 45). A afirmação demonstra que por anos a elite catarinense estudou naquela escola, desde a reforma da gestão Vidal Ramos esta escola possuía papel importante na formação do professorado e da elite ocupante de cargos públicos.

Representante de alto nível do governo, como Ivo D’Aquino e o próprio Nereu Ramos se faziam presentes nas formaturas do colégio Coração de Jesus, para ocupar espaço e demarcar território, evidenciando o objetivo da nacionalização, intimidando e intimando todos a participarem, assim como os formados/recém-formados, os pais, os parentes e toda a comunidade. Estavam ali para agradecer pelo convite e pela “produção” de novos professores, que integrariam os quadros do magistério estadual, pois esta escola era vista como um grande exemplo aos olhos do estado, por ter contribuído para o significativo aumento do número de professores.

Em 1935, havia 2.777 professores, somando os quadros do magistério estadual e municipal, em 1936 o número era de 2.976 profissionais, e em 1937, quando iniciou o Estado Novo, havia 3.246 (RELATÓRIO, 1944, p. 91). A contribuição da escola religiosa, somada às Escolas Normais estaduais, elevou gradualmente o número de professores no estado. Em 1941, o estado possuía 3.261 professores, o corpo docente do ano de 1942 era constituído por 3.514 professores, enquanto em 1943 era de 3.700.²⁴³ O maior número de normalistas qualificados também gerou aumento do número de aprovações por professor, passando de 18 em 1935, para 22 em 1942 (RELATÓRIO, 1944, p. 91).

Chamamos a atenção para a situação do ano de 1941, quando dos 1.618 professores estaduais, 585 eram normalistas, 4 eram ginasianos, 476 eram complementaristas e 553 eram não titulados. Destes professores, eram efetivos 1.025 e interinos 593 (RELATÓRIO, 1941, p.

²⁴³ Os dados colhidos divergem entre os relatórios de 1935 ao de 1944. Utilizamos os dados de 1944, por ser o último ano em que se apresentaram relatórios, no período do Estado Novo, e por ser, assim, o mais atualizado.

31). É visível que, apesar de todo o esforço do estado, desde 1911 em relação à formação dos professores, ainda em 1941 havia um terço dos professores que não possuíam formação e qualificação para exercer a profissão. Daí a preocupação e gratidão do estado com a escola Coração de Jesus, que vinha contribuindo para a qualificação do magistério catarinense.

O discurso exaltava a figura dos religiosos na educação das crianças e formação de normalistas, e, logo, reafirmava, de forma veemente, o papel do Estado na educação e, sobretudo, sobre a obrigatoriedade das normalistas formandas, e dos alunos de outras turmas, em obedecer às normas estipuladas pelo governo como princípio de qualidade e funcionamento do sistema educacional. Visto que o não cumprimento das regras era o mesmo que desvirtuar o ideal da nacionalidade e corromper o sistema educacional.

A educação, para o Estado Novo, seria um constructo da própria nação, ou seja, cada nação, de acordo com sua necessidade, estabeleceria critérios a serem seguidos e atingidos pela educação, num emaranhar de relações sociais e políticas que se estabelecem.²⁴⁴ Para d’Aquino, “o problema da educação vai deixando, em toda a parte, de ser um motivo de especulações doutrinárias, para se tornar um postulado político, definido pela lei” (D’Aquino, 1939, p. 51). Naquele momento, estava em vigor a aplicação de teorias nacionalistas aos organismos governamentais, mais precisamente através da legislação. São os planejamentos governamentais que estabelecem as diretrizes das leis, e demonstram, através delas, os objetivos que o Estado tinha em relação a sua política, sua educação e sua sociabilidade. Cada sociedade, consciente da sua linha política, procurava construir, ou copiar e reinventar, um sistema de ensino que buscasse responder ao interesse daqueles que o dominavam. E o interesse do Estado Novo era construir e solidificar um modelo planejado de educação nacionalista.

A Constituição de 10 de novembro de 1937 determinou a matriz da educação nacional no governo Vargas. Pelos seus contornos, a finalidade da escola primária brasileira e catarinense, dentro do Estado Novo, era fazer de cada aluno um brasileiro útil para pátria e apto para defendê-la, consciente de todo o conhecimento que adquiriu na escola (D’Aquino, 1939, p.51). Esta prática parece ser uma forma de discurso alienante iniciada na escola primária, com um método para modelar as mentes das crianças, e torná-las adultos obedientes. Neste processo, seria o professor o indivíduo responsável por fazer isso acontecer, um professor educado de

²⁴⁴ Na concepção de José Luis Beired (1999), o nacionalismo brasileiro foi desenvolvido a partir de um conceito cultural de nação, privilegiando elementos como história, geografia, raça, língua e tradições. Esse nacionalismo cultural pregava a existência de uma comunidade dotada de identidade, em virtude de sua suposta unidade étnica, cultural, linguística, histórica e religiosa. A nação, segundo o autor, é um fenômeno atemporal. Os homens eram vistos como integrantes de comunidades que desenvolveram linguagem e uma cultura particular, como resposta ao meio natural, expressando assim seu próprio caráter nacional.

acordo com os princípios de sua pátria e que ensinaria de acordo com “o patrimônio comum da história, das tradições, da religião, dos costumes, da língua, da cultura, das esperanças, das lutas e dos ideais, incorporados à Nação” (D’Aquino, 1939, p. 51). Seria este modelo de pátria que o professor deveria inculcar na criança cidadã, de cultura e tradições luso-brasileiras, submissa aos costumes trazidos dos “patrícios” portugueses, de religião católica e incapaz de respeitar aqueles que se posicionavam diferente deste padrão.

A semente da nossa nacionalidade foi plantada pela mão áspera e tenaz daqueles navegadores, que, mordidos pelo sol de dois hemisférios e flagelados pelos ventos de todos os quadrantes, desafiaram e domaram o Oceano, que era o inviolado símbolo das cóleras máximas da Natureza [...]. A nacionalidade brasileira despontou à sombra gazalhosa de uma cruz, que lhe ensinou a ter fé no seu destino (D’Aquino, 1939, p. 54).

Os “heróis desbravadores dos oceanos” que chegaram ao Brasil em seus navios de madeira com a cruz vermelha desenhada nas velas que tremulavam ao vento de uma “terra sem dono”, eram os portugueses (que possivelmente para d’Aquino não representava absolutamente nada, visto que defendia até 1930 os governos de origem étnica alemã), a etnia mais importante das que habitavam as terras brasileiras. Mesmo que não acreditasse no discurso que fazia, d’Aquino o faria de qualquer forma, para legitimar a cultura da oligarquia que o alçou ao cargo de secretário do estado. Sendo assim, o português, por excelência, por ser o primeiro a aqui implantar seu sistema político e econômico, foi considerado espelho para moldar a nacionalidade brasileira e catarinense, e esse espectro interessava a políticos catarinenses defensores desta ideia frente àqueles que buscavam reconhecimento das demais etnias que para cá vieram.

Carlos Gomes de Oliveira, como representante da oligarquia Ramos, por exemplo, em discurso proferido na Câmara dos Deputados, em 1937, dizia que “o português senhor do Brasil, não podia deixar de imprimir nos destinos raciais do brasileiro, o sinete da sua nacionalidade” (OLIVEIRA, 1939, p. 9). Este senhor estava se baseando em padrões de nacionalidade lusa, ou pelo menos com o sentimento de pertencimento ao país metrópole do Brasil, em épocas de colonização. Por opção e para afirmação de unidade, buscou-se no padrão de nacionalidade, calcada sobre a história da conquista do Brasil, elevar os “patrícios” portugueses frente a todas as demais etnias habitante nas terras brasileiras.

Por esse motivo, negros, indígenas, holandeses, alemães, italianos, poloneses, japoneses, outras etnias que em maior ou menor quantidade constituíam a amálgama populacional brasileira, foram “absorvidos”, ou diminuídos, pela etnia portuguesa, tanto nas

tradições culturais, quanto na língua. E apesar de toda a contribuição daquelas etnias para o desenvolvimento da sociedade, dizia-se que haviam aqui predominado os costumes portugueses, devido ao tipo “naturalmente diferenciado” pelas condições do meio e pela fraca influência que as demais etnias tinham (OLIVEIRA, 1939, p. 9). E ao mesmo tempo em que se lançou esse discurso, se tinha receio das demais etnias e suas influências na sociedade, como vimos anteriormente. Mas se o português era o melhor e o mais influente na sociedade, nos costumes e na língua, por que o Brasil, “naturalmente”, não se desenvolveu sobre esse estereótipo?

Segundo Carlos Gomes de Oliveira, o país possuía uma extensão territorial diversa, de clima, solo, vegetação diferente, que influenciavam sua formação, mas que já havia contorno de unidade a partir da sua religião, predominantemente católica, e da sua língua portuguesa, única reconhecida oficialmente.²⁴⁵ E apesar de saber da dificuldade em estabelecer padrões em um país tão grande, o blefe discursivo era essencialmente importante na formação desta unidade: “há, do norte ao sul do país, uma só consciência em que se fundem as aspirações, as tendências e os melindres nacionais” (OLIVEIRA, 1939, p. 10). O que se pressupõe é que a intenção da formação da unidade nacional e o discurso da existência de unidade antecede a própria existência daquela realidade almejada.

Aos brasileiros mais distantes do litoral, ungidos pelo sagrado discurso da nacionalidade, apertados pelas fronteiras de povos de procedência espanhola, exaltava-se a sua solidarização com os objetivos do Estado brasileiro, “para manter a unidade territorial” (OLIVEIRA, 1939, p. 10). O discurso da nacionalidade atingia as várias regiões brasileiras e catarinenses, como também aos povos de fronteiras, onde ficaram à mercê (por muitos anos) de políticas públicas. Deste modo, se clama pela solidariedade deles com o governo, mas não se vê a solidariedade do governo com eles, como exemplo temos a situação precária de Chapecó, descrita no capítulo anterior. Eram homens e mulheres de costumes próprios e autônomos, mas que, segundo o governo, “embora muito afim do português”, e esta afinidade deveria constituir o espírito de uma nação única. A aproximação de indivíduos diferentes ao ambiente da nacionalidade brasileira seria sua assimilação à cultura lusa. O cerne, o “substractum” da nacionalidade era o espírito da consciência coletiva, que após conquistada não deveria mais dissolver-se. E para que isso pudesse existir de fato, a educação deveria ter o papel da formação

²⁴⁵ Há um debate bastante importante em relação as raízes históricas do povo brasileiro travado entre muitos autores como, Andrade, Viana, Francisco Campos, entre outros, mas que não se torna necessário interferir nesse debate, visto que muito já tem se estudado neste sentido, como os textos de Luciano Arone de Abreu (org. e-book): *Autoritarismo e Desenvolvimento: Um estudo “do Político” no Brasil*.

e solidificação da consciência nacional, calcada em símbolos específicos da nacionalidade, como a língua e a cultura portuguesa. Essa era e deveria ser a preocupação dos estadistas.

Com o mesmo sentimento, Ivo d'Aquino, em discurso proferido em homenagem às formandas normalistas do Instituto Coração de Jesus, evocou, do seu ponto de vista patriótico, a história brasileira, buscando demonstrar que aqui sempre houve patriotismo e tradições nacionais. Disse que o Brasil foi cumprindo o seu rumo histórico, sem lutas de raças, de classes e de religiões. Que os povos que para cá vieram tinham em comum o sofrimento e o ímpeto de um povo conquistador. Que desde a expulsão dos holandeses, mesmo antes da independência política, a gente brasileira já aspirava por liberdade, e que assim se comportou diante de todos os invasores de suas fronteiras. Que 1822 encontrou uma consciência para receber a independência. E que a Constituição de 1824 já declarava brasileiros aqueles que nascessem nesse território, e as demais constituições seguiram o mesmo postulado. Portanto, partindo deste ideal, não se reconhecia nenhuma minoria política estrangeira nem se admitia dupla nacionalidade, pois não poderia haver meio termo em nacionalidade. Estava decretado que nascido no Brasil, brasileiro devia ser, sem culto a outras raças, devendo estar subordinado às origens raciais, sendo educado como cidadão brasileiro e, como ele, falar e sentir (D'AQUINO, 1939, p. 55, 56).

Primava-se por exaltar uma longa tradição identitária inventada inspirada nos portugueses, para assim preparar um terreno para a nacionalização do ensino, e seus firmamentos estarem justificadamente sólidos em sua proclamação e execução. As normalistas que em sua formatura escutavam tais discursos, muito provavelmente, estavam colocadas contra a parede, pois se pensassem diferentemente do secretário, que discursava como paraninfo, estariam infringindo uma lei básica da nacionalização.

A educação primária e as professoras tinham o papel fundamental na solidificação do ideal de nação: “A educação, é, dessarte, o primeiro e fundamental capítulo da defesa nacional, porque é por ela que, nas primeiras madrugadas da razão, a criança aprende a querer e a sentir a Pátria, e com ela vibrar, sintonizadamente, nos seus anseios, nas lutas e nas suas glórias” (D'AQUINO, 1939, p. 51, 52). Aspirava-se por ensinar às crianças um modelo de pátria através de um modelo de educação, desde muito cedo em questões etárias, antes mesmo que elas pudessem refletir sobre suas vidas, seus gostos e suas vontades.

A obrigatoriedade do ensino teve a função de colocar no ambiente escolar todas as crianças, para que elas pudessem fazer parte de um processo criativo no inculcamento de tradições construídas, e aprender os valores dados pelo ensino cívico, pelos trabalhos manuais, pela Educação Física, e pelo ensino religioso. Este modelo de ensino estava

amparando a fundação de associações destinadas a promover nos campos e nas oficinas a disciplina moral e o adestramento físico da juventude, de modo a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres, para com a economia e a defesa da Nação, o Estado Novo traçou resolutamente o plano da educação nacional, isto é, a escola primária para formar mentalidade brasileiras, pelo culto e a exaltação das tradições cívicas e morais da Nação (D'AQUINO, 1939, p. 52).

Não fica só implícita a exaltação da escola como formadora de pensamentos, de padrões de mentalidades, voltadas para o trabalho e para servir ao Estado. Também não se esconde que esta era a forma de dedicação ao sistema educacional, em alfabetização e adestramento das crianças com exercícios físicos, manuais e morais, compondo parte de um planejamento governamental colocado em prática em momento oportuno. Ou seja, a educação estava sendo utilizada como uma alternativa eficiente de adestramento social. Segundo Francisco Campos,

nos termos em que a Carta Constitucional define esse conjunto de normas, para a educação, a escola se integra no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação de novos cidadãos, de acordo com os solidários interesses nacionais (D'AQUINO, 1939, p. 53).

Neste ambiente de construção da nação, dos cidadãos ordeiros e de celebração do ideal nacional, e da socialização deste ideal através da escola, foi promulgado o decreto 88, de 31 de março de 1937, que, em um de seus parágrafos, determina que

é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude brasileiras, não apenas apercebendo-as de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes o espírito no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais, e na compreensão aos direitos e dos deveres do cidadão brasileiro; Sendo cidadão brasileiros “os nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo estes a serviço do governo do seu país” – corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propaganda dos sentimentos de brasilidade no espírito dos que nasceram no solo nacional (D'AQUINO, 1939, p. 53, 54).

E para conseguir colocar em prática aquele complexo programa educativo, dotado de muito conhecimento patriótico e pouco reflexivo, o Estado contava com os professores. Para tanto, a função do professor era educar e preparar as novas gerações, afeiçoando-as a virtudes como as citadas. Portanto, era enorme a responsabilidade dos professores, que, com “doçura” e pertinência, formariam o espírito das crianças, com “sublime honra” e conformação da cultura, da religião cristã, com glória, despidos de vaidade. Todos deveriam seguir uma quantidade de

normas bastante complexas e detalhadas, pois estavam integrando um modelo de gestão autoritário e pragmático.

Um exemplo deste detalhamento, e que veremos nas próximas páginas, são as regras referentes aos concursos públicos. Estes passaram a substituir as indicações. Quem quisesse ingressar no magistério, ser removido ou querer reversão para sua vaga, precisava passar por concurso, que era realizado nas férias de verão. As nomeações e remoções deveriam obedecer à ordem de classificação no concurso, mediante a escolha da vaga pelo concursado. As vagas não preenchidas seriam ocupadas por interinos, até o próximo concurso.

4.7.1 Ingresso, reversão e remoção de professores

Devido aos delicados problemas que envolviam o quadro do magistério catarinense (alto índice de professores não formados, e que não seguiam as regras da nacionalização), foi criada a Superintendência Geral do Ensino, em 1937, com objetivo de organizar o sistema de ensino e seus professores, que, apesar dos esforços, comprometiam a eficiência e o rendimento. A superintendência tentou funcionar como um aparelhamento do sistema de ensino com finalidades pedagógicas, tentando alocar várias peças soltas, dentro de uma mesma engrenagem. Ou seja, a organização escolar pretendida ter como base a instalação de concursos internos e externos, envolvendo ingresso, reversão e remoção de professores primários, com objetivo de corrigir algumas falhas existentes. Surgiu assim o decreto 235, de 26 de fevereiro de 1937 (RELATÓRIO, 1939, p. 139-141).

Este decreto determinou que a remoção de professores seria por concurso público, e não mais por indicação, ou por qualquer outro meio.²⁴⁶ O professor interessado deveria inscrever-se para as vagas existentes, publicadas no *Diário Oficial*, por meio de boletim preenchido, e entregue na superintendência do ensino, ou para diretores dos Grupos Escolares e inspetores de ensino. Conforme a ordem de classificação no concurso, seriam preenchidas as vagas nas escolas, que seriam reservadas aos candidatos que se pronunciassem pessoalmente, por telegrama ou carta. Uma vez escolhida a vaga, não poderia ser desfeito o processo. Findada

²⁴⁶ Com base nas análises dos relatórios e textos investigados, ao que tudo indica, anteriormente os professores com melhor influência no governo poderiam conseguir melhores remoções, por outro lado aqueles que não cumpriam as determinações do estado poderiam ser punidos com remoções para vilarejos distantes das áreas de origem de sua atuação, principalmente para Escolas Isoladas. Em relação ao governo do Estado Novo, a punição para os que não cumpriam a determinação do estado eram multas ou demissões, diminuindo (mas não extinguindo) a prática das remoções como punição ou promoção.

a lista dos inscritos, e ainda havendo vagas, os cônjuges, também professores, poderiam ocupar tais vagas (RELATÓRIO, 1939, p. 139-141).

Participariam do concurso de remoção todas as escolas criadas, e aquelas com classes vagas. Aquelas criadas no decorrente ano letivo contratariam professores interinos, até o fim do ano, quando se iniciariam as férias de verão, quando o interino seria dispensado. A pontuação para a classificação às vagas de remoção se dava por alguns critérios, como tempo de serviço no magistério; frequência do professor; número de alunos promovidos no último ano letivo. Em caso de cônjuges inscritos no concurso, os pontos eram somados e divididos entre ambos, para que tivessem a mesma pontuação, podendo escolher vagas na mesma escola ou em proximidade (RELATÓRIO, 1939, p. 139-141).

Para os professores diplomados em curso vocacional, acrescentavam-se 10 pontos. As classes de alunos eram divididas entre “fracas”, “medianas” e “fortes”, e para os professores que mais aprovassem estudantes de classes consideradas fracas, mais pontos teriam em relação àqueles em que as classes eram consideradas medianas ou fortes. Também era dada maior pontuação para os professores que adotassem o método de leitura analítico. A partir desses detalhes, percebe-se que havia uma “receita de bolo” pronta para determinar os alunos bons e ruins, tomando por princípio as regras estabelecidas e os conteúdos aplicados nas escolas. Licença e faltas justificadas eram consideradas dias de exercício efetivo, não sendo descontados em seus vencimentos (um direito conquistado pelos professores). E os diplomados por Escola Normal primária só poderiam concorrer a vagas em Escolas Isoladas (RELATÓRIO, 1939, p. 139-141). Há uma hierarquia bastante definida em relação aos conceitos de melhores e piores, que poderia ser aplicado ao método de ensino do professor, aos tipos de escola, aos alunos e a suas classes e ao nível de formação do próprio professor.

Apesar do detalhamento das normas, todas elas poderiam ser neutralizadas pela vontade do governo do estado, que, a qualquer momento, poderia dispor do privilégio de permitir a remoção de professores para onde desejasse, desde que argumentasse que isso se daria por “conveniência do ensino”. Para os professores municipais, havia a vantagem de ingressar no quadro de magistério do estado e computar para sua aposentadoria todos os anos de trabalho que haviam exercido, desde sua posse no município (RELATÓRIO, 1939, p. 139-141). Parece uma medida pontual, através da qual o estado buscou aumentar o número de professores em sua rede, para suprir a falta de professores formados, lembrando que devido às regras dos concursos haveria uma seleção dos melhores profissionais.

Findado o concurso de remoção, iniciava-se, através do departamento de educação, o concurso de ingresso e reversão ao magistério. As vagas para estes concursos se localizavam

nas escolas que não recebessem professores removidos. Elas poderiam ser preenchidas por professores formados em institutos de educação – antiga Escola Normal Catarinense –, Ginásios, Escolas Normais oficiais (catarinenses), ou de outros estados, desde que equiparadas às catarinenses e com registro no departamento de educação. A inscrição era feita através de requerimento enviado ao superintendente do departamento de educação. A lista de classificados obedecia à pontuação dos candidatos, estabelecida da seguinte forma: tempo de serviço no magistério, média geral do diploma (histórico escolar), ponto de acréscimo para candidatos não nomeados em outros concursos já realizados – por falta de vagas – e pontos extras para formados em curso vocacional. Aqueles que desejassem reversão ao cargo que haviam ocupado em momento anterior deveriam apresentar os mesmos documentos, além de atestado de não demissão (RELATÓRIO, 1939, p. 141, 142). Nesta situação, percebe-se que o estado nomeava para algumas vagas professores não inscritos nos concursos, para suprir a falta de profissionais do magistério, que se interessavam em participar. Essa possibilidade abria espaço para professores ainda não formados, trabalhando como interinos.

As medidas tomadas tinham o objetivo de alocar os professores nas escolas existentes e nas escolas que estavam sendo construídas. Foi necessária esta medida para estabilizar o número de professores em cada escola, cada cidade e região. A profissão de professor, ainda nesta época, demandava novos integrantes, assim aqueles que já estavam formados precisavam passar em concursos ou trabalhar como interinos, e aqueles que estavam em formação também poderiam candidatar-se a vagas de interinos. Havia vagas suficientes para todos os formandos, e, segundo aquilo que está registrado nos relatórios utilizados neste trabalho, em algumas regiões sobravam vagas, assim os não diplomados ocupavam boa parte do quadro funcional do magistério do estado. É claro que nas escolas das cidades e nas melhor estruturadas estavam os professores efetivos, pois estes tinham a opção de escolher as vagas, porém, deveriam seguir as normas, podendo ser removidos a qualquer momento pelo governador. Nas escolas mais ao interior e menores, se colocavam os interinos ou iniciantes. Esta não era uma regra estabelecida, mas, no geral, a configuração escolar se dava desta forma. Por outro lado, a formação de professores em determinadas escolas dava a eles maiores ou menores níveis de ensino e diplomação. Assim, por exemplo, se os indivíduos tivessem condições de escolher e estudar em um curso vocacional teriam uma formação profissional melhor e pontuariam mais que os concorrentes. Cabe ainda lembrar (como veremos nas próximas páginas) que havia tipos específicos de escolas públicas, mas as vagas que sobravam localizavam-se em sua maioria longe dos centros urbanos, em Escolas Isoladas.

4.8 Escolas públicas

No desenrolar da reforma da gestão Nereu Ramos, os decretos sancionados criaram caminhos específicos por onde a educação acabou se desenrolando. As escolas étnicas foram fechadas e as escolas públicas receberam uma atenção diferenciada, mesmo porque a visibilidade do projeto educacional voltado para o patrimônio público se tornou evidente no meio social. Naquele período, a educação escolar primária nacional também era conhecida pela nomenclatura de Primário Geral, e obedecia a uma divisão básica de funcionamento, estabelecida da seguinte forma: Pré-Primário Maternal (não existia em Santa Catarina); Pré-Primário Infantil (geralmente conhecido como “jardins de infância”); Fundamental Comum (era o ensino básico do país, conhecido como “primário”); Fundamental Supletivo (era para os maiores de 14 anos que não puderam cursar o Fundamental Comum); e Primário Complementar (para adolescentes que já haviam cursado o Fundamental Comum) (RELATÓRIO, 1942, p. 53).

Os níveis escolares descritos nem sempre existiram em todos os estados brasileiros, por falta de condições financeira, interesse, ou estrutura para ofertá-los. Santa Catarina, por exemplo, tinha como principal modelo escolar a escola de ensino primário (chamada de fundamental comum) como aquela que se destacava com maior visibilidade, e isto devido à ajuda financeira recebida do Governo Federal. Foi este modelo de escola pública que substituiu as escolas particulares que foram fechadas por não estarem em consonância com os interesses nacionais (RELATÓRIO, 1942, p. 53).

Com base nas ações nacionalistas em relação às escolas particulares, teve-se como missão governamental criar novas escolas públicas ou realocar as já existentes nas áreas com necessidade escolar. Neste sentido, conforme a tabela a seguir (RELATÓRIO, 1942, p. 54) – a qual compara os dados estatísticos das escolas públicas estaduais, municipais e particulares –, pode-se notar que o estado liderava, como unidade mantenedora, todo o quadro escolar de estabelecimentos, matrículas, classes e docentes.

Figura 5 - Tabela comparativa de dados referentes as escolas estaduais, municipais e particulares de Santa Catarina

E S P E C I F I C A Ç Ã O	E N T I D A D E M A N T E N E D O R A					
	União	Estado	Município	Particular	Total	
Estabelecimentos	—	1.165	1.019	72	2.256	
Unidades	—	1.211	1.019	107	2.337	
Turnos	—	1.522	1.077	133	2.732	
Classes	—	3.876	2.747	343	6.966	
Pessoal docente	—	1.807	1.031	260	3.098	
Matrícula geral	—	85.676	44.118	10.701	140.495	
Matrícula efetiva	—	73.826	37.665	9.102	120.593	
Frequência média	—	64.884	32.391	8.342	105.617	
Aproveitamento {	em geral	—	44.004	19.609	6.425	70.038
	promoções	—	33.945	16.063	4.577	54.585
	conclusões de curso	—	10.059	3.546	1.848	15.453

Fonte: Relatório de 1942.

Vê-se, também, que apenas no quesito “conclusões de cursos” as escolas particulares ainda mantinham a liderança. Ou seja, no lugar das escolas particulares, que por longos anos haviam ocupado papel fundamental na alfabetização da população (seja em português seja em outras línguas) se instalaram, prioritariamente, escolas estaduais, que teriam em seu espírito a solidificação do ideal governamental nacionalista. Além destas instituições, visualiza-se a grande importância das escolas municipais, que, ao que tudo indica, devido ao grande número de estabelecimentos (1.019), também ocuparam papel fundamental na substituição das escolas particulares fechadas. A comparação entre as escolas municipais e estaduais (1.165 estabelecimentos) demonstra que o número de estabelecimentos tem uma variação relativamente pequena em comparação com a variante referente ao número de matrículas efetivas. Enquanto as escolas municipais possuíam 37.665 matrículas, as escolas estaduais possuíam 73.826 matrículas efetivas²⁴⁷ (RELATÓRIO, 1942, p. 54), fato que nos leva a crer que as escolas municipais eram majoritariamente Escolas Isoladas, onde não havia muitas classes para angariar maior número de alunos, e as escolas estaduais já funcionavam (desde a

²⁴⁷ Alunos matriculados no fim do ano.

reforma da gestão Vidal Ramos) com o modelo de Grupos Escolares, com prédios modernos, grandes e com várias salas de aula.

Entre os anos de 1938 e 1941, criaram-se 346 estabelecimentos escolares, com mais 1.343 classes, oferecendo mais 15.733 matrículas, e aumentando o número de frequência em 19.363. Com estes dados significativos para o ensino catarinense, o estado discursava no intuito de vangloriar seus méritos na educação primária (RELATÓRIO, 1942, p. 54).

Os acréscimos foram possíveis por conta do desdobramento de escolas rurais e instalação de novos Grupos Escolares. A fiscalização do ensino, através da vigilância²⁴⁸, garantiu um melhor aproveitamento escolar e maior número de aprovações. Por vezes, as aprovações garantiam maior circulação de alunos nos estabelecimentos escolares, pois o governo via as reprovações como empecilho para o estabelecimento de novas matrículas. Assim, considerava-se que os repetentes estavam ocupando as vagas destinadas a outras crianças em idade escolar. E se os números educacionais compunham uma escala crescente, isto estava intimamente ligado ao bom resultado do programa educacional nacionalista (RELATÓRIO, 1942, p. 55). Por outro lado, deve-se ressaltar que as medidas educacionais levaram a um sistema de avaliações que facilitava as aprovações dos alunos nas séries escolares, aumentando os números estatísticos que davam ao governo bases para fazer propaganda em seu favor. A exaltação do aumento de escolas no estado de Santa Catarina também compõe parte de uma maquiagem governamental (que apenas propagandeava os avanços), apagando dos meios propagandísticos as crianças que ficaram sem escola, pois é certo que o governo não conseguiu substituir, de forma imediata, todas as escolas que ele fechou.

Analisando a tabela e o gráfico a seguir (RELATÓRIO, 1943, p. 57, 58), e comparando os dados do ensino primário referente aos anos de 1935 a 1942, percebemos alguns fatores importantes que merecem destaque, como o evidente aumento de indivíduos em idade escolar, que se pode inferir a respeito do relativo aumento populacional.

²⁴⁸ Conceito retirado do texto de Michael Foucault (1977): *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*.

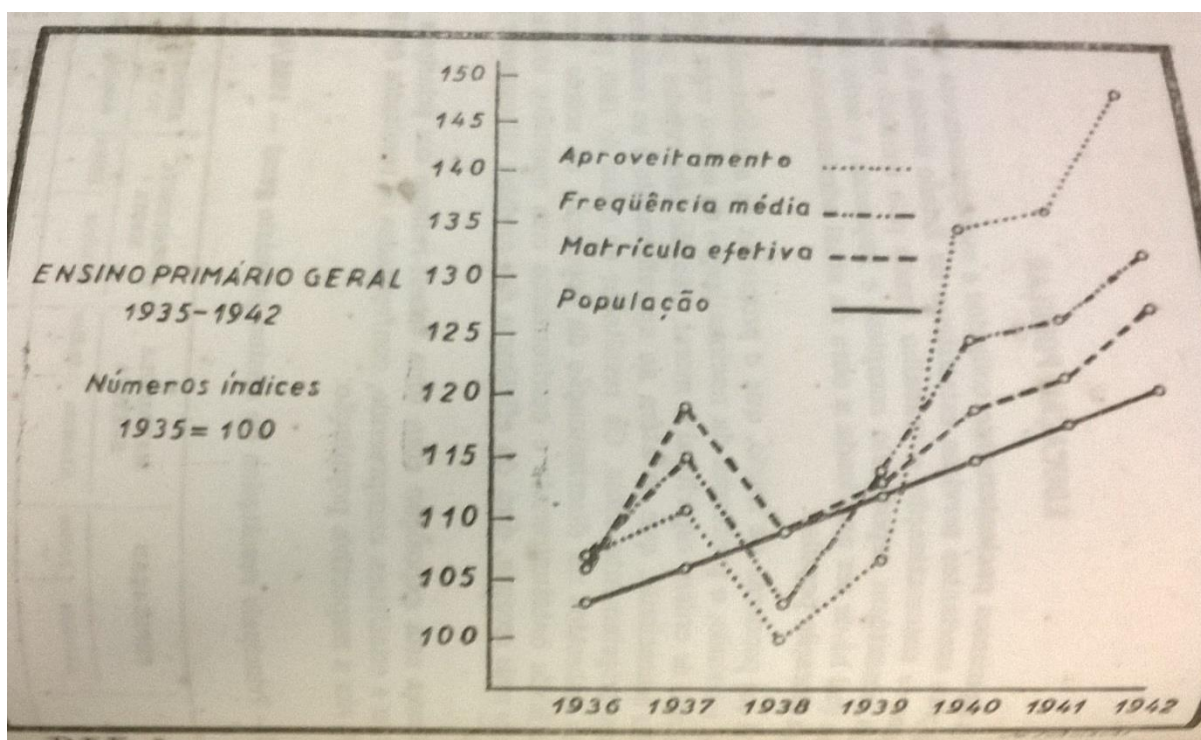
Figura 6 - Tabela comparativa de resultados do ensino primário sob o governo de Nereu Ramos.

I — Principais resultados do ensino primário geral — 1935/42

ANOS	POPULAÇÃO		MATRICULA EFETIVA		FREQUENCIA MEDIA		APROVEITAMEN-TO EM GERAL	
	Absoluta	Índice	Absoluta	Índice	Absoluta	Índice	Absoluto	Índice
1935	1.026.976	100	98.695	100	83.459	100	51.034	100
1936	1.056.743	103	104.921	106	89.470	107	54.815	107
1937	1.037.424	106	117.470	119	95.844	115	56.701	111
1938	1.118.971	109	107.270	109	86.254	103	50.902	100
1939	1.151.434	112	111.104	113	95.117	114	54.628	107
1940	1.184.838	115	117.726	119	103.953	125	68.738	135
1941	1.211.832	118	120.593	122	105.817	127	70.038	137
1942	1.242.641	121	126.732	128	111.199	133	75.877	149

Fonte: Relatório de 1943

Figura 7 - Gráfico comparativo dos resultados do ensino primário sob o governo de Nereu Ramos.



Fonte: Relatório de 1943.

Também pode-se notar que em 1942 os números de matrículas, aproveitamento e frequência são muito maiores que os números de 1935. Neste meio tempo, visualizamos que no ano de 1938 houve um retrocesso nos quesitos citados, uma queda brusca que, ao que tudo indica, pode ser explicada pelas ações governamentais de fechamento de todas as escolas étnicas que funcionavam em Santa Catarina. Em 1939, devido ao incentivo dado ao ensino público e à substituição das escolas particulares, já se visualiza uma retomada do crescimento

escolar, e até 1942 não há mais retrocesso. Entre os quesitos escolares, aquele referente ao “aproveitamento” se destaca com o maior aumento, em torno de 50%.

Segundo o relatório governamental, a queda brusca dos números escolares em 1938 e 1939 se deu devido às providências radicais tomadas pelo governo no sentido de nacionalização do ensino. Tais medidas governamentais acabaram por interromper o funcionamento de 503 escolas particulares que não se adequaram às regras da nacionalização, um número altíssimo que decretou o fim da prática, de forma legal, de culturas diferentes à portuguesa. Afirmou o governo que “se radicais foram as medidas que influíram no decréscimo da rede escolar então existente, não menos vigorosas foram as providências tendentes a normatização” (RELATÓRIO, 1943, p. 59), ou seja, se 503 escolas particulares foram fechadas, outras tantas foram criadas para suprir a necessidade escolar das comunidades. No entanto, o estado feriu profundamente a história construída pelos indivíduos, que durante décadas se dedicaram a manter vívida em suas práticas diárias e também no ensino escolar.

Se medidas autoritárias foram tomadas em relação ao fechamento das escolas particulares, outras foram tomadas para forçar os alunos dessas instituições a frequentarem as escolas públicas. O decreto nº 301, de 1939, tornou obrigatória a frequência escolar, como também instituiu a “quitação escolar”, um documento sem o qual ninguém, residente em Santa Catarina, poderia relacionar-se com o governo do estado, inclusive adquirir selos. Esta medida forçou parte da população, pelo menos aqueles que necessitavam de serviços do estado ou queriam enviar correspondência, a procurar regularizar sua situação frente às normas legislativas da obrigatoriedade escolar, ou seja, matricular as crianças na escola pública. Junto a tais medidas, também se determinou o aumento do número de inspetores escolares, para melhor fiscalização do ensino (RELATÓRIO, 1943, p. 59). Inferimos que a medida adotada pelo governo foi uma espécie de chantagem para uso do serviço público. É também importante lembrar que a visão do governo neste período foi lotar todas as vagas que suas escolas ofereciam, pois se via na educação um meio se chegar à vitória da nacionalização.

De fato, os números dos relatórios se mostram positivos para o estado catarinense e seus objetivos. Pode-se perceber um aumento da população escolar, aumento da frequência, aumento do aproveitamento e conseqüentemente mais indivíduos formados de acordo com os moldes de educação nacionalista, constituindo uma sociedade composta por cidadãos adequados às normas, às regras, às propagandas e ao governo.

Se em 1935 havia 2.000 estabelecimentos de ensino primário no estado (incluindo escolas estaduais, municipais e particulares), em 1943 havia 2.337. O aumento do número de unidades escolares foi de 17%, em um período de 8 anos, significando uma média de

crescimento de apenas 2,125% ao ano, e demonstrando que as propagandas eram maiores que o aumento real de escolas. Para o governo, se críticas fossem feitas neste sentido, a explicação dada estava baseada nos modelos de escolas construídos, ou seja, uma unidade escolar estadual no modelo de Grupo Escolar (tipo de escola que passou a ser construído), englobava duas ou três escolas de tipo isoladas (tipo de escolas que foram fechadas), significando que as aparências poderiam enganar os críticos (RELATÓRIO, 1943, p. 61).

Se olharmos para os números existentes, veremos que houve um aumento de 337 escolas, entre 1935 a 1942. Este aumento pode ser considerado ilusório, pois a totalidade do esforço que se desempenhou na pasta da educação foi maior que o representado nestes números. A relação entre o número inicial e final de escolas (2.000 em 1935, e 2.337 em 1943) exclui aquelas escolas públicas que substituíram as privadas que foram fechadas. Isto é, o total de escolas criadas entre 1935 a 1943 foi de 842 escolas públicas, entre estaduais e municipais, numa média de 105,2 escolas por ano.²⁴⁹ Em 1942, 70% do território catarinense era considerado como área escolarizada (RELATÓRIO, 1943, p. 61).

4.8.1 Escola Isolada

As Escolas Isoladas, muito utilizadas na reforma da década de 1910, para atingir o interior do estado, desbravaram novas regiões, na reforma de Nereu Ramos. Ainda possuíam as mesmas características e a precariedade continuava a ser uma das características desse modelo de escola. Observando os relatórios, vemos que os Grupos Escolares durante a reforma da gestão Nereu Ramos ocuparam novo espaço no cenário estadual, e foram distribuídos por muitas cidades catarinenses, algumas recebendo dois ou três grupos. Contudo, as Escolas Isoladas ainda eram utilizadas na maior parte das cidades e localidades do interior. Estas escolas eram mal vistas por parte dos intelectuais do sistema de ensino, pois “nelas, se o ensino é precaríssimo, a educação da criança é quase nula, como processo de preparação para os misteres a que elas se destinam”. Esta frase é de Teixeira Freitas, que elaborou um estudo denunciando que apenas 30% das crianças que frequentavam aquelas escolas, tiravam algum proveito do ensino ali ministrado (OLIVEIRA, 1939, p. 111). No entanto, apesar da opinião de alguns críticos, as Escolas Isoladas constituíam a maior parte da estrutura escolar catarinense, durante todas as reformas estudadas.

²⁴⁹ Há algumas divergências nos relatórios, mas o de 1943 afirma que foram criadas mais de 860 escolas públicas, entre 1936 a 1942.

De todo modo, as Escolas Isoladas constituíam parte importante do contexto educativo, e suas salas de aula foram multiplicadas, entre 1935 e 1943, sob os cuidados do estado e dos municípios. Definitivamente, não era o modelo de escola ideal para nenhuma reforma, mas era extremamente importante por auxiliar o estado em disponibilizar educação pública para muitos lugares e regiões.

O estado, em 1938, já havia desdobrado 468 Escolas Isoladas e nomeado 302 professores auxiliares. Isso significava uma ampliação grandiosa, pois o ato de desdobrar uma escola era o mesmo que multiplicar, no mínimo, em duas vezes sua capacidade. Além da multiplicação das classes, também se investiu na oferta do segundo turno escolar (matutino e vespertino), em 166 escolas, com professoras titulares encarregadas da educação das crianças (RELATÓRIO, 1938, p. 103). As professoras auxiliares nem sempre eram formadas, mas estavam em processo de aprendizagem nos cursos normais ou complementares e trabalhando com as professoras titulares das turmas. A contratação destas professoras correspondia à necessidade de o estado suprir a falta de professoras diplomadas. A contratação da professora auxiliar era importante, pois ela facilitava o trabalho da professora titular, com o grande número de crianças, em uma só classe (lembrando que nessas escolas havia mais de uma série em cada classe).

Em relação às Escolas Isoladas municipais, de 1938 (709 escolas) para 1939 (1.047 escolas), houve um aumento de 338 escolas. Sendo que no relatório de 1939, o governo considerava as Escolas Isoladas um mal necessário para o estado, justificando: “As Escolas Isoladas são ainda no interior do país mal necessário, já pela pouca densidade de sua população, já pela escassez de recursos financeiros da maioria de suas unidades federativas, já pela falta de professores habilitados para outro gênero de escola” (RELATÓRIO, 1940, p. 11). Comprovadamente, as Escolas Isoladas, desde a reforma de 1911-1914, passaram a ter entre seu corpo docente aqueles professores “desqualificados”, na visão do estado. Também eram aquelas que estavam no fim da lista das escolas que receberiam recursos.

Estas escolas perduraram por muitos anos, após o fim do Estado Novo, quando já havia a preocupação de seu fechamento, e a construção de Grupos Escolares em seus lugares, pelo menos era essa a orientação da administração do estado (RELATÓRIO, 1940, p. 11).

Apesar dos discursos em querer o fechamento das isoladas, houve um aumento significativo desse modelo, devido ao regulamento exposto no decreto 714, de 1939, que determinou que uma turma estava completa com 45 alunos, e nova turma poderia ser aberta com mais 15 alunos matriculados. Neste caso, só no ano de 1939 se desdobraram 250 escolas. Esta lei veio de encontro à anterior, que só permitia o desdobramento com 60 alunos matriculados

(para uma só turma) e que efetivamente frequentassem a escola, situação que pode ser considerada inviável para o aprendizado ou para o trabalho de um professor com uma quantidade absurda de alunos na mesma classe. A lei que determinou o desdobramento beneficiou a qualidade da educação fornecida aos alunos e ao trabalho do professor. Por outro lado, os desdobramentos inflaram os números e índices escolares do governo, que trabalhava sobre gráficos²⁵⁰ positivos para demonstrar supremacia de sua gestão.

4.8.1.1 Escolas municipais

Em sua maior parte, as escolas municipais eram isoladas, e até o ano de 1930 pouco investimento havia sido feito no sistema escolar dos municípios. Segundo o relatório de 1938, em 1930 havia apenas 130 escolas municipais espalhadas pelo estado. Um número irrisório para a resolução do problema da insuficiência escolar e educação de Santa Catarina. A colonização foi vista como um agravante problemático para a educação patriótica, tornando-se intolerável a partir de 1937, e incentivando novas construções escolares públicas para substituir o ensino étnico. Apesar de nos anos de 1930 serem empreendidas ações importantes no âmbito escolar (na Reforma do Ensino da gestão Assis Brasil e Zobarán), o estado catarinense, ainda em 1935, não experimentava uma estrutura escolar municipal suficiente para a implantação da nacionalização do ensino.

O baixo número de escolas municipais nos primeiros anos do Governo Provisório se deu pelo fato de que naquela época havia se encontrado um aparelho educacional sucateado, com escolas ainda separadas por sexo, e decadentes em suas estruturas. O modelo de escola mista foi implementado, e novas classes foram criadas, mas estatisticamente os números eram baixos, fato que não desqualifica a significativa importância daquelas ações. Estavam os sul-rio-grandenses preocupados com o problema educacional, junto aos municípios, mas seria inviável a multiplicação das escolas sem antes remodelá-las. Esta multiplicação aconteceu, de fato, a partir de 1935, quando Nereu Ramos toma as rédeas do governo. Já em 1937, o número de escolas atingia 706 estabelecimentos municipais.²⁵¹

O relativo investimento nas escolas municipais, devido a sua relevância para o estado, levou a um aumento gradual e significativo. Se em 1930 havia 130 destas escolas em Santa Catarina, em 1940 elas já atingiam um total de 1.047 (RELATÓRIO, 1941, p. 13). Foi a

²⁵⁰ Estes gráficos podem ser encontrados nos relatórios do governo Nereu Ramos dos anos de 1935 até 1943.

²⁵¹ Pode-se acompanhar todos os números escolares descritos no quadro das escolas municipais no relatório do ano de 1938, página 13.

partir do incentivo do estado, da tomada de consciência de que elas eram fundamentais para atingir as zonas mais distantes dos centros, que os municípios passaram a criar novas escolas para atender sua população, e, ao mesmo tempo, atender às normas de socialização dos ideais educacionais propostos pela pedagogia nacionalista. Um bom exemplo do aumento significativo do número de Escolas Isoladas municipais é encontrado na passagem do ano de 1939 para o ano de 1940, quando foram criadas 43 escolas municipais (RELATÓRIO, 1941, p. 13).

Os municípios eram os tentáculos do estado na disseminação das normas nacionalistas, assim tornou-se lógico o investimento em escolas municipais localizadas aos quatro cantos de Santa Catarina. Criava-se uma teia escolar imensa, que, em poucos anos, se multiplicou rapidamente, e necessitava de uma boa administração para o bom funcionamento do sistema. Os municípios tinham papel fundamental neste esquema escolar, alfabetizando e modelando as populações das localidades mais longínquas possíveis, para que todos possuíssem um mesmo modelo de educação escolar, ou pelo menos, calcados sob os mesmos princípios patrióticos, aprendendo os símbolos do Estado, a língua portuguesa e padrões culturais luso-brasileiros.

4.8.2 Grupos escolares

Os Grupos Escolares foram as escolas-modelo implantadas na reforma da gestão Vidal Ramos, deixados como um legado gigantesco para os governos que o sucederam. Aliás, ainda durante a reforma da gestão Nereu Ramos, estas escolas estavam em pleno funcionamento, e serviram de base para a formação dos Ginásios escolares. Nenhum governo posterior ao de Vidal Ramos ousou desestruturar os Grupos Escolares, pois eram úteis e eficazes para a educação fornecida pelo Estado. Assim como a Escola Isolada, que também teve sua importância para o Estado – e na administração de Nereu Ramos, até 1940, já haviam sido criadas 315 Escolas Isoladas, 103 delas somente na passagem de 1938 para 1939 –, os Grupos Escolares se mantiveram firmes na estrutura educacional.

Em 1938, mais de 40 Grupos Escolares podem ser encontrados na lista de obras do estado de Santa Catarina, alguns estavam em reformas e outros em construção (RELATÓRIO, 1938, p. 38, 39). O fato demonstra que a estrutura escolar do estado, em 20 anos, cresceu consideravelmente. Este crescimento do aparelho escolar deve ser compreendido como a organização de um sistema de ensino que se tornou muito mais complexo do que aquele elaborado a partir de 1911. No entanto, ressalta-se que as bases e os modelos escolares dos 20

anos que se passaram em muito se pareciam com aquelas implementadas pela reforma da gestão Vidal Ramos.

Em 1935, havia 46 Grupos Escolares e em 1943 este número se elevava para 71, enquanto outros 9 estavam em construção, além de reformas que estavam em andamento nos grupos antigos. Estes números demonstram que em 8 anos de governo Nereu Ramos se aumentou em 54,35%, a capacidade de vagas em escolas desse nível. Segundo o governo, os 25 grupos criados equivaliam a 100 Escolas Isoladas (RELATÓRIO, 1944, p. 91, 92). Os números são relevantes, mas vivia-se um momento propício para obras dessa amplitude. Havia poucas escolas, havia a necessidade de educar a população, de inculcar os valores programados pelo Estado, havia um modelo de governo eficaz, e que buscou resolver seus problemas de forma inteligente, utilizando-se da instituição escolar.²⁵²

Aquilo que se vê nos relatórios dos anos de 1938 até 1943 é uma enxurrada de obras escolares, ano após ano, espalhadas por cidades estratégicas. No ano de 1938, inauguraram-se os Grupos Escolares Olívio Amorim, na Trindade, distrito de Florianópolis, grupo Eliseu Guilherme, em Hamônia, grupos General Osório, em Três Barras (município de Canoinhas), entre outros. Além da promessa de construção de novos grupos (RELATÓRIO, 1938, p. 10).

Em 1940, estavam em funcionamento mais 4 grupos, nas cidades de Imaruí, Florianópolis, Blumenau e Jaraguá. Em Joinville, foi construído mais um grupo chamado Rui Barbosa, para substituir uma escola que não se adequava aos padrões de higiene e ensino. Em Criciúma, também se construiu o prédio do grupo Lapagesse, que funcionava em prédio municipal, e em Biguaçu o grupo José Bonifácio, que funcionava em casa adaptada. Pôs-se o estado a construir, em 1940, outros grupos para o funcionamento do ano seguinte, nas cidades de Blumenau, Bom Retiro, Urussanga, Hamônia, Palhoça e Joinville (RELATÓRIO, 1940, p. 9, 10). É extremamente importante destacar que cidades de colonização italiana e alemã receberam mais de um prédio de Grupo Escolar. Ao que tudo indica, isso aconteceu pelo fato de terem sido fechadas escolas particulares, e, também, para o fortalecimento da nacionalização do ensino naquelas regiões, que por muitos anos foram olhadas com desconfiança. Nota-se também a existência de escolas adaptadas, sem higiene e, por isso fora dos padrões de ensino.

No relatório de 1941, há uma lista com 22 Grupos Escolares criados pela gestão Nereu Ramos, e seus respectivos lugares. Além deles, no mesmo ano, estavam em construção os grupos destinados às cidades de Cruzeiro, Concórdia, Rodeio, Caçador, e um segundo grupo em Tubarão e Itajaí (RELATÓRIO, 1941, p. 10, 11).

²⁵² Na página 99, 100 e 101 do relatório de 1943, pode-se visualizar a lista dos Grupos Escolares e as cidades em que foram instalados.

Os quatro Grupos Escolares criados em 1940 foram denominados: José Bonifácio, em Blumenau; Getúlio Vargas, em Florianópolis; Carlos Gomes, em Imaruá; Teresa Ramos, em Jaraguá. Em 1941, outros grupos foram instalados: Gustavo Capanema, em Hamônia; Santos Dumont, em Blumenau; Almirante Tamandaré, em Joinville; Nereu Ramos, em Palhoça; e Alexandre de Gusmão, em Bom Retiro (RELATÓRIO, 1941, p. 11).

As ações governamentais multiplicaram os Grupos Escolares por muitas regiões onde houvesse a necessidade do suprimento das matrículas escolares. Estes grupos, em sua maior parte, funcionavam em prédios construídos pelo estado, mas, também, havia grupos funcionando em prédios particulares, como em arquidioceses e em empresas, como é o caso do Grupo Escolar Henrique Lage, localizado em Imbituba, e funcionando na firma do proprietário Henrique Lage.²⁵³ No entanto, os professores de todos esses grupos eram pagos pelo estado (RELATÓRIO, 1941, p. 11, 12). Nota-se a importância da parceria público-privada e de algumas figuras da elite catarinense que se destacaram em vários Ramos financeiros, e detinham determinado poder político local e estadual.

Em 1942, havia 71 Grupos Escolares, 60 funcionando em prédios públicos estaduais, 2 em municipais e 9 em particulares. O estado estava construindo outros 3 prédios para substituir os particulares, em Braço do Norte, Tubarão e Timbó. Na totalidade dos grupos, havia 684 professores, 553 efetivos e 131 interinos, além de 37 de Educação Física (RELATÓRIO, 1943, p. 64).

Os Grupos Escolares desta administração possuíam novas características, uma inovação importante frente aos Grupos de Vidal Ramos. Agora havia a oferta de merenda para as crianças, a partir da construção de cozinhas dentro dos prédios escolares, um fator social importante para a contribuição em favor do bem-estar dos alunos. Só em 1941, já havia 25 cozinhas em Grupos Escolares, prevendo-se a construção de mais 12 para o ano seguinte. Em 1943, havia 34 cozinhas escolares (RELATÓRIO, 1944, p. 99). Destaca-se o fato de que os

²⁵³ Henrique Lage nasceu em 14 de março de 1881 e morreu em 2 de julho de 1941 (com 60 anos). Foi um industrial brasileiro e principal idealizador do Porto de Imbituba, o segundo maior do estado de Santa Catarina. Fundou a Companhia Docas de Imbituba em 1922. Na cidade, além do porto, montou uma cerâmica e uma granja de grandes proporções. Foi um grande incentivador de fundamentais setores da indústria nacional, como a mineração e a aeronáutica. Foi pioneiro na extração salineira no nordeste do Brasil e, na década de 1920, mandou sondar a existência de petróleo no município de Campos dos Goytacazes. Foi casado com a cantora lírica italiana Gabriella Besanzoni. Foi de sua propriedade também o Parque Lage, localizado aos pés do Morro do Corcovado, no Rio de Janeiro. Existe em sua homenagem a Escola Técnica Estadual (ETE) Henrique Lage, localizada no bairro Barreto, em Niterói, o bairro de Vila Lage, em São Gonçalo, e a Refinaria Henrique Lage. Henrique Lage criou, em 1935, a Companhia Nacional de Navegação Aérea, primeira fábrica de aviões no Brasil (essas informações podem ser encontradas no *Dicionário Político Catarinense* de Walter Piazza (1985), e também no site: <http://jornalggn.com.br/noticia/henrique-lage-tem-arquivo-em-memorias-de-imituba> - acesso em 25/07/2017).

primeiros Grupos Escolares, em sua planta original, não reservaram espaço para as cozinhas, que assim foram instaladas mediante reformas nos prédios e aquisição de novas terrenos (RELATÓRIO, 1942, p. 88).

Também na administração de Nereu Ramos foi implementada a Educação Física, disciplina escolar instituída na grade dos Grupos Escolares. Nesta perspectiva, foi distribuído material para a prática da atividade, além da construção de quadras e campos nos Grupos Escolares que foram erguidos antes de 1938. Posteriormente a esta data, as escolas já eram projetadas com tal estrutura necessária. Em 1940, 17 campos já estavam prontos para a prática de atividades físicas (RELATÓRIO, 1940, p. 34, 35), e em 1943 já havia 39 campos de futebol, contribuindo para o papel social da escola (RELATÓRIO, 1944, p. 99). Parece que as medidas tomadas tornaram a escola um ambiente mais atrativo, mais agradável para a permanência dos alunos, e, ao mesmo tempo, mantendo a disciplina rígida através da grade escolar e exercícios físicos.

Os Grupos Escolares passaram a ser nivelados por categorias, e seus professores eram aqueles com ensino normal completo. O nível de cada grupo dependia da quantidade de classes em funcionamento que ele ofertasse. Aqueles em que funcionavam de 19 a 25 classes eram considerados de 1ª categoria, naqueles em que funcionavam de 13 a 18 classes eram os de 2ª categoria, os que mantinham em funcionamento de 7 a 12 classes eram os grupos de 3ª categoria, e, por fim, os que ofertavam menos de 7 classes eram considerados de 4ª categoria (RELATÓRIO, 1941, p. 11). Obviamente, nas cidades maiores estavam os Grupos de maiores categorias, no entanto essa categorização não representava melhor ou pior qualidade no ensino ministrado.

Os grupos de Lages e de Florianópolis, que funcionavam junto aos institutos de educação, não possuíam categoria, pois eram grupos-modelos, onde os magisteriandos deveriam praticar – provavelmente treinar seus conhecimentos em sala de aula (RELATÓRIO, 1941, p. 11).

O nivelamento dos grupos em categorias obedecia a regras específicas, como a inclusão dos cursos complementares às suas classes, determinando uma maior categorização para aqueles que assim se configuravam. A duração integral do Grupo Escolar era de 4 anos, 1º, 2º e 3º ano com um professor para cada classe, que lecionava todas as disciplinas, e o 4º ano estava dividido em 3 seções: 1ª leitura, linguagem oral, linguagem escrita, desenho; 2ª aritmética e noções de ciências; 3ª geografia, história, educação cívica e trabalhos manuais. Os

alunos do quarto ano seriam obrigados a frequentar a Educação Física e o orfeão.²⁵⁴ Haveria aulas durante 4 horas, e 30 minutos eram destinados ao recreio. O Departamento de Educação poderia modificar as matérias das seções do 4º ano a qualquer momento. As matérias do 4º ano estavam divididas em 3 a cada seção, e cada aula era de 50 minutos, havendo 10 minutos para a transição de uma seção para outra. Cada seção do quarto ano era ministrada por um professor, que poderia ser de um ano anterior (1º, 2º ou 3º), além da possibilidade de aulas ministradas pelo diretor. Os grupos onde funcionavam mais de 20 classes, contavam com a administração de um diretor e um auxiliar, além do trabalho de serventes e zeladores, findando nos cargos de porteiros. A cada Grupo Escolar o estado destinava uma verba de 6 mil reis para despesas eventuais e material de consumo. Porém a verba era distribuída aos grupos conforme o número de classes ofertadas (RELATÓRIO, 1939, p. 145, 146).

Observamos as medidas realizadas como parte de um objetivo em reorganizar as escolas primárias, sendo elas isoladas ou Grupos Escolares. Também se reorganizou a grade escolar dos grupos, separando as disciplinas nas sessões escolares, e incluindo a Educação Física. Para os grupos mais ao interior, onde existiam vagas em aberto, foi estabelecido um (re)aproveitamento de professores, estabelecendo que mais de 40 professores efetivos fossem realocados em vagas existentes nestas unidades escolares. A reorganização dos professores não atingiu os grupos da Capital, pois neles havia uma maior concorrência para a ocupação das vagas. E todo este reordenamento poderia ser feito do modo mais conveniente para o estado (RELATÓRIO, 1939, 146, 147). Utilizando-se de censura e ordenações autoritárias, se via uma forma eficaz de resolver os problemas enfrentados. Estas medidas poderiam estar ligadas a um sistema racional de aproveitamento do quadro de professores em escolas existentes, não deixando que os magisteriandos se aglomerassem em determinadas regiões. Por outro lado, determinou um novo modo de vida para aqueles que foram realocados (talvez forçados a isto por medo de perder o emprego).

4.8.3 Curso Complementar, Escola Normal e Escola Normal primária

A Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos, como temos acompanhado, trouxe algumas inovações, entre elas uma nova nomenclatura de escolas, as “Normais Primárias”, que podemos comparar com as Escolas Complementares criadas na reforma da gestão de Vidal.

²⁵⁴ Aula de canto, ou coral.

Em 1938, elas ainda eram escolas divididas por separação por sexo (RELATÓRIO, 1938, p. 11). Esse modelo de escola estava aborrecendo o governo, pois suas características não respondiam ao real aproveitamento escolar desejado. Por força do decreto número 713, de 1935, estas escolas tinham como competência formar professores para as áreas rurais de Santa Catarina. O programa de ensino, disposto no mesmo decreto, determinava que o currículo escolar fosse composto de 3 anos, e os dois últimos equivalentes aos dois primeiros do colégio Pedro II, incluindo alemão, pedagogia e noções de agricultura. Funcionavam no estado 36 Escolas Normais Primárias, além das equiparadas particulares e anexas aos institutos de educação. Estas escolas se tornaram inesgotáveis formadoras de professores rurais, porém não de acordo com a maturidade dos alunos, que aos 10, 12 anos aprendiam noções de pedagogia e psicologia.

Este modelo escolar foi considerado inadequado, aos olhos do governo. Por isso, as Escolas Normais Primárias vistas no modelo em que atuavam, diante do desenvolvimento do estado, não poderiam mais desempenhar a missão que lhes tinha sido atribuída. Deste modo, o governo, a partir do Estado Novo, passou a modificar este modelo de escola. Suprimiu-se o primeiro ano, visto como repetição do ensino nos Grupos Escolares, e transformando-as em escolas de Curso Complementar dos grupos, economizando no erário catarinense, pois assim foram demitidos sessenta professores, os quais poderiam inscrever-se para as vagas existentes nos grupos (RELATÓRIO, 1939, p. 143). A medida tomada constituía uma reformulação do próprio sistema de ensino de Nereu Ramos, naquilo que tange a um tipo de escola que não funcionou adequadamente, como se imaginou.

Estabelecendo novas regras para o funcionamento das escolas públicas do estado, buscando modificar suas estruturas, se institui o decreto de número 244, de 8 de dezembro de 1938. Este considerou as Escolas Normais Primárias como cursos complementares aos Grupos Escolares, não necessitando de uma estrutura própria (voltou-se ao modelo inicial criado pela reforma da gestão de governo de Viral Ramos); determinou que o primeiro ano destas escolas era menos desenvolvido que o quarto ano dos Grupos Escolares, considerando esta parte da grade escolar como peso morto, e perda de tempo na vida escolar dos alunos, além do prejuízo financeiro ao estado em manter uma classe inútil frente ao aprendizado necessário; declarou que estas escolas não preenchiam a finalidade de formação de professores, visto que seu público era de crianças de 10 a 12 anos; criticou as Normais Primárias como instituições cobertas por anomalias, com todas elas possuindo o mesmo número de classes, e com diferenças em número de professores para ministrar as aulas que podiam variar entre 2, 3, 4 ou 5.

Considerou o governo que ainda naquele momento havia falta de professores qualificados para atuarem em Grupos Escolares, que, por muitas vezes, a falta deles ocasionava superlotação das salas, regência de classe por leigos, e baixa produtividade educacional, portanto aproveitar os professores das Escolas Normais primária poderia ser uma válvula de escape para o problema. Além do mais, a abertura do curso de Educação Física ocasionou ainda maior falta de professores normalistas, pois muitos deles passaram a integrar aquele curso e aquela profissão. Em outras palavras, aproveitar os professores das Escolas Normais Primárias, e colocá-los nos Grupos Escolares, era uma necessidade imediata.

Diante destes fatos, colocaram-se em prática as mudanças que alterariam o modelo das Escolas Normais Primárias, passando a ser denominadas como cursos complementares, com duração de 2 anos, e com base no 1º e 2º ano do Colégio Pedro II. Os professores destas escolas seriam os mesmos dos Grupos Escolares, e a abertura de cursos complementares era determinada por número mínimo de 30 alunos, e fechados os existentes com menos alunos que este número²⁵⁵ (RELATÓRIO, 1939, p. 143, 144).

As Escolas Normais Primárias foram um modelo escolar que não deu certo, implementado por Nereu Ramos, em 1935. Por outro lado, após as modificações feitas pelo decreto 244, elas passaram a ter a mesma função das Escolas Complementares do governo Vidal Ramos, funcionando nos Grupos Escolares, com os mesmos professores e com duração de 2 anos, aplicados após o término da grade dos grupos. A idade dos alunos que ingressariam nestas escolas poderia variar entre 14 e 15 anos, assim como nas Escolas Complementares de 1911-1914. E ambas tinham a função de dar bases sólidas para a formação de professores.

Em 1942, havia 63 Escolas Complementares e 274 professores. Já em 1944, o número de professores aumentou para 281 (RELATÓRIO, 1944, p. 103). Esse aumento pode ter-se dado pelo aumento do número de formados na área do magistério, resultado dos investimentos feitos pelo governo.

Em relação à formação de professores, aqueles que não cursavam as Escolas Normais, ou o completo ensino nos institutos de educação, poderiam ser complementaristas, ou seja, um profissional que poderia atuar nas Escolas Isoladas, desde que tivesse completado sua formação em algum Grupo Escolar e, posteriormente, cursado os 2 anos na Escola Complementar (RELATÓRIO, 1941, p. 31).

²⁵⁵ Nas páginas 102 e 103 do relatório de 1944, há uma lista dos nomes e das cidades em que as Escolas Complementar funcionavam.

4.8.4 Institutos de educação

O incentivo à reorganização dos Institutos de Educação pode ser considerado o grande diferencial em estrutura escolar da reforma de Nereu Ramos. Foi a partir desta gestão que se solidificou o funcionamento destas escolas. Eram completos, pois dentro de uma mesma instituição se alocavam níveis de ensino diferenciados. Ofertavam o ensino pré-primário, primário, secundário e normal, a alunos de ambos os sexos, além da finalidade de permitir a observação, a experimentação e a prática dos métodos didáticos, por parte dos candidatos ao magistério primário (RELATÓRIO, 1939, p. 148). O ensino pré-primário tinha duração de 3 anos; o primário de 4 anos; o fundamental de 5 anos; e o normal de 2 anos (RELATÓRIO, 1939, p. 147, 148).

O curso pré-primário constituía o jardim de infância, composto por classes experimentais, com objetivos pedagógicos específicos, como instigar as crianças a viverem situações que lhes permitissem praticar a auto direção, o autodomínio, desenvolver a iniciativa, a invenção, e aprender a coordenar seus esforços com os dos seus companheiros. O ensino das crianças integrantes dos jardins e do curso primário estava sob a orientação da seção (disciplina) de metodologia e prática do ensino, ou seja, este nível escolar era considerado um campo de experiência e prática educacional dos professores e alunos do curso normal.²⁵⁶ Desta forma, os alunos do curso normal lecionariam nos cursos de pré-primário, supervisionados por um professor. Assim, os institutos proporcionariam o ensino infantil e a prática pedagógica dos futuros professores, um aproveitamento bastante inteligente da administração escolar, economizando em estrutura, em gastos com salários de professores e proporcionando experiência aos magisteriando, e maior número de matrículas para as crianças.

Segundo o decreto 713, de 1939, os institutos de educação eram formados pelas escolas normal primária, normal secundária e superior vocacional (RELATÓRIO, 1939, p. 147). Dentro dos institutos, o curso normal primário, somado ao curso normal secundário, formava o curso fundamental, este equiparado à grade escolar do curso ginásial, composto por 5 anos. Isso significa que o curso normal primário era composto por 2 anos (como vimos nas páginas anteriores), e o curso normal secundário era composto por 3 anos, ou seja, os 3 últimos anos do curso ginásial (RELATÓRIO, 1939, p. 147). Estes modelos escolares poderiam

²⁵⁶ Em outras palavras, havia uma cadeira no curso normal chamada de Metodologia e Prática do Ensino, ministrada por um professor no curso normal, que organizava as turmas do ensino primário, e orientava os alunos do segundo ano do curso normal a dar assistência (obrigatória) às crianças (RELATÓRIO, 1939, p. 148).

funcionar separadamente em instituições diferentes (Grupos Escolares e Ginásios), como também em uma mesma instituição em conformidade com uma só grade, como, por exemplo, os institutos de educação.

É certo afirmar, que havia algumas divergências entre os ideólogos dos modelos escolares na administração de Nereu Ramos. Alguns integrantes do sistema de governo queriam equiparar os institutos de educação ao colégio Pedro II, no entanto Ramos via os institutos como escolas formadoras de professores, essenciais para o futuro do estado e para o bom desempenho da educação dos catarinenses, somado ao fato de que ainda naquela época não havia número de professores suficientes para suprir a necessidade do sistema de ensino (RELATÓRIO, 1939, p. 147). Por conta deste fator, os institutos continuaram possibilitando aos normalistas praticarem os ensinamentos que recebiam no curso normal, uma atitude racional determinante para a formação do bom profissional adequado aos objetivos do estado.

Dento dos institutos escolares, o curso fundamental teve como principal objetivo a preparação dos seus alunos para o ingresso no curso normal. Ele estava dividido em dois grupos, cada um composto por disciplinas específicas. O grupo de número 1 estava subdividido em 8 seções, como: Português e Literatura; Francês; Latim e Alemão; Matemática; História Natural; Ciências Físicas e Naturais (Física e Química); História da Civilização; Geografia e Cosmografia. O grupo de número 2 estava subdividido em 4 seções, entre elas: Desenho; Música; Trabalhos Manuais; Educação Física. Esta grade escolar se parece com a grade escolar da Escola Normal da reforma da gestão de Vidal Ramos, incluindo a disciplina de alemão, que determina um fato curioso, pois neste governo havia sido fechadas as escolas étnicas, e não havia mais a necessidade da formação do professor bilíngue.

Como parte do sistema de ensino, a organização se dava de forma hierárquica, onde o diretor era responsável pela organização da escola e dos horários das aulas, os lentes seriam os ministrantes das aulas no primeiro grupo, e os professores seriam os ministrantes das aulas do segundo grupo. Nas aulas de Educação Física e trabalhos manuais, haveria um professor e uma professora para a separação de meninos e meninas, “respeitando as condições físicas dos alunos”. Nas seções de literatura, matemática e ciências físicas, haveria um assistente para cada professor. As aulas iniciavam em 1º de março e terminavam em 30 de novembro, com 14 dias de férias em julho. O número máximo de alunos por sala era de 45, não podendo ultrapassar a duas turmas no primeiro ano (RELATÓRIO, 1939, p. 148, 149).

Para ingressar no curso fundamental, era necessário exame de admissão, realizado no início de cada ano, e o aluno ou responsável deveria fazer inscrição prévia e apresentar documentos como atestado de idade (entre 11 e 15 anos) e vacina (feita por médicos do

Departamento de Saúde Pública). As chamadas para as provas eram fixadas nas portas dos estabelecimentos, com 48 horas de antecedência, fato que poderia prejudicar o aluno que morasse distante da escola. As provas para admissão contavam com questões escritas e orais de português, matemática, além exames orais de geografia, história do Brasil e ciências físicas e naturais. As provas escritas eram padronizadas para todos os institutos, e as orais tinham 20 temas, sorteados no mesmo momento de realização. Haveria banca examinadora para a avaliação. Seriam aprovados somente os candidatos com média superior a 50, e aqueles pegos colando eram eliminados. As matrículas obedeciam a ordem de classificação, até o número de vagas existentes, salvo os casos de alunos que quisessem matricular-se em outro estabelecimento com vagas excedentes (RELATÓRIO, 1939, p. 150, 151).

Para a matrícula no curso fundamental, se estabeleceu uma série de normas, onde o requerente deveria entregar documentos como atestado de aprovação no exame de admissão, recibo de pagamento da primeira prestação de 20 mil reis – destinadas ao caixa escolar – e pagamento de outra parcela, no mesmo valor, paga após as férias de julho; após as matrículas dos aprovados em exames, abria-se vaga para transferências externas de outros cursos ginasiais e alunos dos cursos complementares, todos munidos dos documentos e histórico escolar (RELATÓRIO, 1939, p. 151, 152).

Os critérios de avaliação dos alunos dos institutos eram bastante informativos e regradamente definidos, os quais os professores e diretores teriam de manter e obedecer. Entre muitos deles, destacamos os seguintes: “A aprovação [...] verificar-se-á computando-se as notas obtidas em quatro exames no ano letivo e as notas mensais de aplicação”; “Os exames parciais realizar-se-ão nas primeiras quinzenas de abril, julho, setembro e novembro”; “Serão escritos os exames das disciplinas do primeiro grupo e orais ou prático-orais os do segundo”; “As provas de exames serão julgadas pelo professor e por outro designado pelo diretor do instituto” etc. (RELATÓRIO, 1939, p. 152). Isso significa que havia um padrão para todos os professores e todas as disciplinas, limitando a liberdade metodológica do profissional. Do mesmo modo, não se pensava em processos individuais de aprendizagem, tratando todos os alunos da mesma forma, e colocando-os sob os mesmos critérios de avaliação, sendo ele capaz ou não de participar daquele processo.

Segundo o decreto 306, o curso superior vocacional passou a constituir o curso normal (RELATÓRIO, 1939, p. 147). Este último, por muito tempo, foi considerado o cerne da educação catarinense, se constituindo de fundamental importância, formando os professores que atuavam nas escolas públicas do estado e dos municípios, e reproduzindo o ideal nacionalista aprendido através dos métodos pedagógicos utilizados na época.

O curso normal era intensivo com aulas teóricas e de prática pedagógica, aulas de prática de laboratório, de investigações, de debates e discussões com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, bem como o hábito de reflexão e de exposição do pensamento (RELATÓRIO, 1939, p. 153).

Ao que tudo indica, os alunos eram instigados a serem reflexivos e com opiniões fundamentadas, mas talvez não críticos do sistema, não indagando as regras e a obediência àquilo que lhes era imposto. Parece uma reflexão orientada aos padrões de aprendizado nacionalista.

Este curso também estava dividido em 2 grupos, e suas respectivas disciplinas. O grupo de número 1 abordava: psicologia educacional, pedagogia, biologia educacional, sociologia educacional, história da educação, metodologia e prática do ensino, língua e literatura vernáculas. O grupo de número 2 oferecia: desenho pedagógico, música e canto orfeônico, trabalhos manuais para homens, trabalhos manuais para mulheres, Educação Física para homens, e Educação Física para mulheres (RELATÓRIO, 1939, p. 153).

Nota-se que a separação por sexo persiste (em algumas disciplinas) nas escolas daquela época, pois ainda havia a determinação de quais eram as responsabilidades das mulheres e quais eram as dos homens na sociedade. A diferenciação entre os sexos, fruto de uma sociedade patriarcal, determinava que o ensino de algumas disciplinas teria de ser diferente para homens e mulheres, sobretudo naquilo que se refere ao trabalho manual e ao exercício físico, onde, provavelmente, se consideravam as mulheres mais frágeis, e não capacitadas para desempenhar as mesmas atividades que os homens. As mulheres estavam inclusas nos planos nacionalistas e na exploração do trabalho nas salas de aula, no entanto havia certo preconceito social diante do modo pelo qual eram tratadas, ainda longe da igualdade e do respeito que mereciam.

Dentro do curso normal, e estes poderiam estar ou não inclusos nos Institutos de Educação, todas as disciplinas do primeiro grupo teriam, individualmente, um professor regente. O professor de metodologia teria um assistente, as disciplinas de música, desenho e Educação Física teriam professores em comum com o curso fundamental, e poderiam ter um assistente. A disciplina de desenho teria como objetivo tornar o professor qualificado para o uso da representação gráfica como auxiliar no ensino. O curso normal teria apenas 2 anos e funcionaria durante os meses de fevereiro a novembro, com férias de 16 dias em julho. As salas poderiam ter 45 alunos cada uma, não podendo haver mais de duas turmas no primeiro ano, e

as aulas teriam duração de 50 minutos cada uma, com intervalo de 10 minutos entre elas (RELATÓRIO, 1939, p. 153, 154).

Para matricular-se neste curso, o candidato precisava entregar alguns documentos como: certidão de idade, atestado de vacina antivariólica, inspeção no departamento de saúde que provasse não ter “defeito” físico nem psíquico incompatível com o exercício do magistério, certidão de conclusão do curso fundamental, e pagamento da taxa do caixa escolar no valor de 30 mil reis, em duas parcelas (RELATÓRIO, 1939, p. 154).

Da mesma forma que no curso fundamental, no curso normal havia regras bem estabelecidas para a avaliação dos alunos. Haveria avaliações mensais, e outras três em exames específicos nos meses de maio, agosto e novembro, com exames escritos (para o primeiro grupo) e orais (para o segundo grupo), com notas variando entre 0 e 100. As notas mensais consideravam ainda o desempenho em aula, como iniciativa, personalidade e dedicação do aluno. A média geral equivalia a 50, e, concomitantemente, para aprovação a média final era de 40, no mínimo, para cada disciplina. No segundo grupo, a média geral era de 40, e, concomitantemente, de 30 em cada disciplina. Aqueles que não atingissem as médias poderiam fazer exame de segunda época, composto por questões escritas e orais. Os reprovados no primeiro grupo teriam de repetir todo o ano, os reprovados no segundo grupo, apenas frequentariam as aulas desse grupo (RELATÓRIO, 1939, p. 154-156). As médias baixas podem dar alguns indicativos, como a facilitação para as aprovações, ou assim consideradas devido à dificuldade de conclusão de todo o processo escolar, mantendo o aluno na instituição e diminuindo a evasão escolar por insucesso. As médias baixas poderiam ocasionar a formação de profissionais mal qualificados.

No geral, havia poucos institutos de educação, e os de Lages e Florianópolis incorporaram os Grupos Escolares Dias Velho e Vidal Ramos, respectivamente, que passaram a fornecer o ensino primário integrado ao secundário dos institutos. Além disso, cada grupo dos citados possuía o Curso Complementar, que foram substituídos pelo primeiro e segundo ano do curso fundamental dos institutos. Os cursos normais, a partir do decreto 306, passaram a ser obrigados a respeitar a legislação estabelecida e a organização do curso ginásial. Com a incorporação das escolas pelos institutos de educação, os diretores dos grupos, os professores do Curso Complementar, os encarregados das bibliotecas escolares e os auxiliares da diretoria do Curso Complementar foram demitidos, e seus cargos suprimidos. Toda a orientação pedagógica ficou sob responsabilidade de um diretor. Houve um reaproveitamento dos lentes-substitutos de português e matemática, que se tornaram auxiliares das mesmas disciplinas oferecidas pelos institutos. Lentes, professores e assistentes deveriam prestar concurso público

para ingresso nos institutos. Em caso de falta de professores em uma seção (disciplina), outro professor (de outra disciplina afim) poderia assumir a vaga, até a contratação de um substituto, ganhando 10 mil reis por mês por cada disciplina ministrada. As aulas excedentes também eram pagas em 10 mil reis cada uma, por mês. Os lentes do primeiro grupo poderiam ter carga horária de 60 aulas no mês, e os professores do segundo grupo 70 aulas por mês. Somando as aulas excedentes, poderiam chegar a 100 aulas por mês, não sendo obrigados a dar mais aulas do que isso. As seções (disciplinas) poderiam ser ampliadas ou seus programas modificados sem que isso importasse aos regentes delas, conforme o interesse do Departamento de Educação. A vaga que estivesse em aberto poderia receber um professor removido de outro Instituto de Educação (RELATÓRIO, 1939, p. 156-158).

Nota-se que o modelo escolar vigente era formado por níveis de ensino diferentes, que variavam do jardim de infância até o curso normal de formação de professores. Esse modelo de escola foi aperfeiçoado, no decorrer dos anos, mas perdurou, em muitos lugares, até os dias atuais. Em outros lugares, voltou-se a separar os níveis de ensino em escolas diferentes, onde muitas delas ofereceram apenas o ensino para adolescentes (ensino médio), e outras ofereceram o ensino apenas para crianças (ensino fundamental). Além do mais, nos dias atuais há um relativo incentivo para a municipalização do ensino fundamental, desvinculando este segmento das escolas estaduais.

Apesar de os institutos representarem um modelo escolar inovador, eles ainda eram poucos em Santa Catarina. Em 1939, funcionavam no estado catarinense 5 institutos particulares (Coração de Jesus - Florianópolis; Santos Anjos – Porto União; Sagrada Família – Blumenau; Sagrado Coração de Jesus – Canoinhas; São José – Tubarão), e apenas 2 institutos públicos, localizados em Florianópolis e Lages.

Os Institutos de Educação tiveram o objetivo de absorver as crianças em idade escolar e prepará-las, durante toda a sua trajetória escolar, para a carreira no magistério, buscando abastecer a rede educacional de Santa Catarina. Pelos relatórios governamentais, os institutos eram bem vistos e prosperavam com o passar dos anos. De fato, os institutos cresceram consideravelmente de 1930 até 1943 (último ano de relatos estatísticos no governo de Nereu Ramos).²⁵⁷

O instituto de Florianópolis fornecia o curso fundamental e o curso normal. Nele se formaram, em 1940, 17 alunos no fundamental e 22 no normal. Em 1930, havia 70 alunos matriculados, em 1935 a matrícula no instituto foi de 170 alunos, em 1938 eram 184 alunos

²⁵⁷ Cabe lembrar que o Instituto de Educação (público) de Florianópolis fora criado apenas em 1935, através do decreto número 713.

matriculados, em 1939 eram 387 matrículas, em 1940 atingiu-se 394 alunos, em 1940 eram 408 alunos e em 1941 atingiu 413 alunos. Realmente houve um crescimento desse modelo de escola, que passou a contribuir para a formação de adolescentes e professores. O maior salto nas matrículas acontece do ano de 1938 para o ano de 1939, quando foram fechadas muitas escolas étnicas, mas, por outro lado, os institutos públicos não estavam em regiões de colonização. Assim, pode-se imaginar que desde 1935 o governo aprovou investimentos para este modelo de escola, determinando o seu crescimento, já por volta de 1938 e 1939 se estabeleceram novas regras para os institutos, angariando ainda mais alunos. Cabe lembrar que o prédio do instituto de Florianópolis era mal localizado, e impróprio para uma reforma, o que dificultava o potencial de aumento no número de matrículas. Neste intuito, o governo buscando enfrentar o problema encontrado no instituto de Florianópolis, passou a prometer a construção de novo prédio escolar, após conseguir reestabelecer os gastos com outros setores da administração do estado (RELATÓRIO 1941, p. 28).

Em Lages, o número de matrículas era menor, e não havia separação por sexo nas turmas. Por outro lado, o Instituto de Lages apresentava problemas com o curso normal, pois havia apenas 17 matrículas, um número insignificante para uma instituição escolar que pretendia formar professores para atuar nas escolas públicas. O governo acreditava que a baixa procura dos estudantes por aquela instituição de ensino se dava por ele estar localizado no centro da cidade, “contrariando os princípios da pedagogia”, e assim o curso angariava pouquíssimas matrículas (RELATÓRIO, 1941, p. 29). Talvez o problema com as matrículas não estivesse relacionado à pedagogia, mas sim ao local do prédio escolar. Como estava no centro da cidade e não possuía internato, acabava dificultando a absorção dos alunos que moravam mais ao interior, visto que a região serrana era baseada na economia agrária, com pequenas formações urbanas. Assim, os alunos que poderiam ingressar nos institutos estavam limitados àqueles que moravam por perto ou na cidade, um problema que não existiu em Florianópolis, Capital do estado e centro urbano financeiro e comercial de Santa Catarina.

Os institutos particulares receberam incentivo governamental, pois ajudavam o estado a formar os professores qualificados que se desejava empregar. Como vimos anteriormente, o Instituto Coração de Jesus, particular e localizado em Florianópolis, era bem conceituado pelo governo, que participava de muitas das suas formaturas. Esta escola oferecia o curso primário, fundamental, normal e ginásial. Em todos os institutos particulares – que não tinham uma realidade tão diferente dos institutos estaduais –, os números de matrículas no curso fundamental sempre eram maiores que no curso normal (RELATÓRIO, 1941, p. 29, 30).

4.8.5 Ginásios

Os Ginásios eram um modelo de escola de ensino secundário, e todos os formados nestas escolas eram chamados de ginasianos. Em 1938, existiam 8 deles no estado, enquanto havia apenas 2 institutos de educação públicos (RELATÓRIO, 1938, p. 27).

O discurso governamental da gestão Nereu Ramos, mais uma vez, apontava para a boa obra iniciada por Vidal Ramos, quando em 1905 autorizou, ou solicitou, a construção do Ginásio Catarinense, em Florianópolis, uma escola particular, que foi vista como um modelo de boa educação, para época, adequada aos moldes do estado, pertencente aos jesuítas (RELATÓRIO, 1939, p. 35). Destaca-se, também, a existência de outros Ginásios no estado, como: Coração de Jesus, em Florianópolis; Lagunense, em Laguna; Santo Antônio, em Blumenau; Diocesano, em Lages; Bom Jesus, em Joinville; Barão de Antonina, em Mafra; Aurora, em Caçador.

Quanto mais proliferavam Ginásios, menos o público procurava os cursos complementares – aqueles que eram compostos por dois anos, e eram frequentados, consecutivamente, após o término da grade de ensino dos Grupos Escolares. Esses cursos complementares poderiam dar um aval profissional aos seus alunos, tanto na área contábil, direito, ou educação, mas que perderam espaço com a criação das faculdades.

Os Ginásios eram estabelecimentos que forneciam o ensino secundário, e eram predominantemente administrados por religiosos. Ao que tudo indica, eles eram um modelo com mais serventia para os moldes privados do que propriamente para o ensino público, que estava mais preocupado com a formação profissional de professores. Em outras palavras, nos Ginásios havia internato, uma característica colegial que determinava altos custos a serem aplicados, e assim, o estado deixava estas escolas sob responsabilidade particular, apenas contribuindo com subvenções em troca de bolsas para estudantes necessitados (RELATÓRIO, 1941, p. 33).

A estrutura escolar parece estar bem dividida, e da seguinte forma: enquanto as Escolas Isoladas ofereciam apenas os primeiros anos do ensino primário, os Grupos Escolares ofereciam o ensino primário completo, as Escolas Complementares ofereciam os primeiros anos dos cursos técnicos e normalista, as Escolas Normais ofereciam o curso de normalista completo, os Ginásios ofereciam o ensino secundário completo, e os institutos de educação englobavam todos esses segmentos em uma só escola.

4.8.6 Matrículas

Os números estatísticos apresentados pelos relatórios governamentais são fruto de uma organização escolar melhorada com o passar dos anos, desde que o governo de Vidal Ramos instituiu a Reforma do Ensino modernista republicana em Santa Catarina. Em se tratando do estudo das matrículas escolares, poderemos perceber, ilustrativamente, que o governo obteve resultados satisfatórios, a partir das várias mudanças legislativas que se instalaram. As ações políticas e sociais contribuíram para a obtenção de dados favoráveis ao governo, e por isso olharemos para estes dados como parte de um conjunto de medidas resultantes das ações que determinaram o fechamento de escolas particulares e a substituição delas pelas escolas públicas. Cabe lembrar que houve crescentes dados em relação às matrículas escolares, e que esses dados seriam ainda maiores se as escolas públicas funcionassem em paralelo às étnicas. No entanto, as ações de nacionalização não permitiram a existência desta forma de educação popular, e decretaram uma medida arriscada de fechamento das escolas privadas que não se adequassem àquelas medidas, trabalhando com a incerteza de crescimento escolar.

Por outro lado, a história nos mostrou, através da visão dominante, que os dados públicos escolares acabaram por superar o déficit que se teve com o fechamento das escolas particulares “estrangeiras”. Há, de fato, percentuais bastante grandes a serem destacados no crescimento acelerado das matrículas nas escolas públicas, pois estas angariaram as crianças em idade escolar das escolas fechadas, mas, sobretudo, os dados se sobrepõem a esta situação, fato que demonstra que o investimento na educação pública foi maior que o problema enfrentado com o déficit acarretado pelas normas impostas ao ensino privado. A explicação para esta situação se deu com a lei de obrigatoriedade da educação e o aumento da taxa de natalidade, que também geraram um importante crescimento das matrículas e do ensino público.

Deste modo, comparando os dados entre os anos de 1935 a 1943, visualiza-se que as matrículas das escolas públicas aumentaram em 45.519 alunos, enquanto as matrículas nas escolas particulares diminuíram em 15.213 alunos (RELATÓRIO, 1943, p. 89). Isto é, o aumento da matrícula se deu em 30,71%, e a frequência aumentou em 36,20%, nas escolas públicas²⁵⁸ (RELATÓRIO, 1944, p. 92).

Já em 1943, dois anos antes do fim do governo Nereu Ramos, afirmava-se que o aumento das matrículas escolares chegaria a um patamar elevado, se continuasse em um quadro

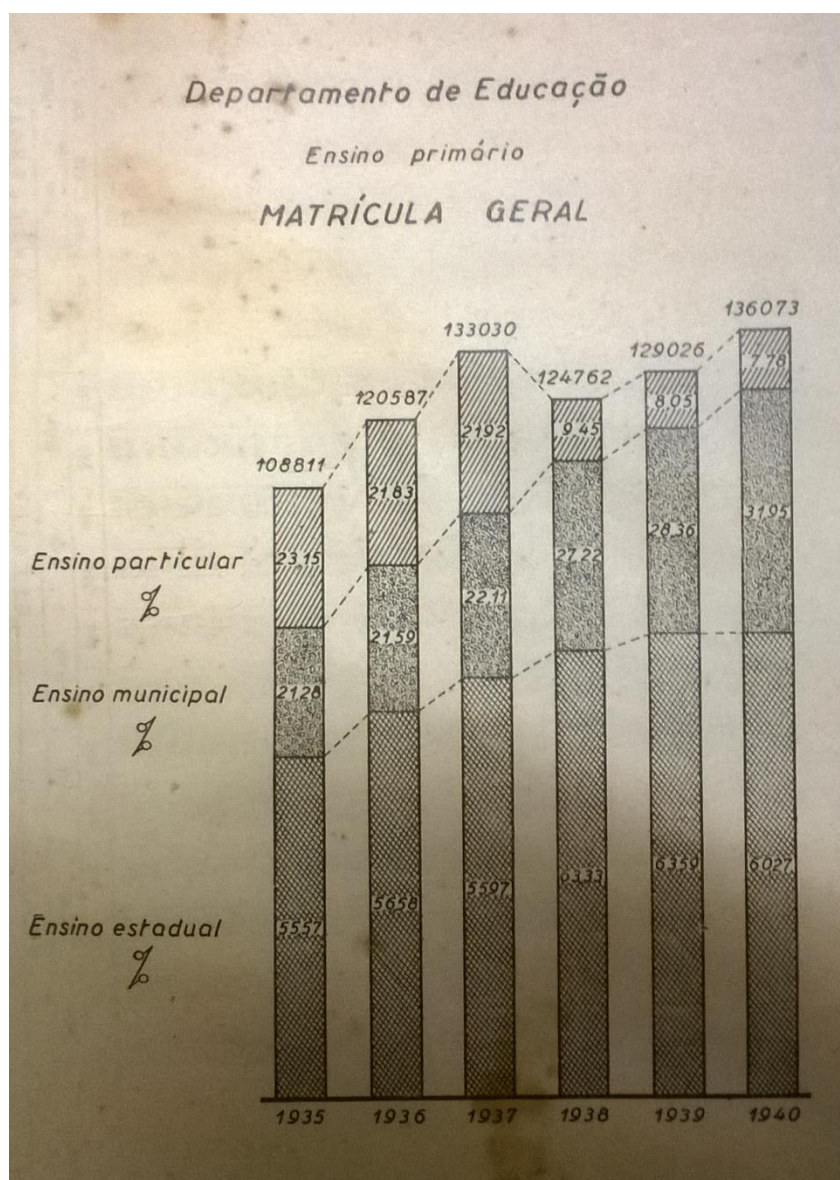
²⁵⁸ Entende-se por escolas públicas: Escolas Isoladas, Grupos Escolares, Institutos de Educação, Escolas Complementar, escolas normais.

de crescentes índices, e que já estava em andamento em sua administração. Comparando as taxas de crescimento populacional, que naqueles anos se estabeleciam em torno de 2,5% a 4% ao ano, com as matrículas escolares, que aumentavam em torno de 5% a 9% ao ano, chegava-se à conclusão de que haveria uma saturação dos níveis de educação no estado, ou seja, se daria assistência escolar a toda a população escolarizável, com escola para 100% das crianças em idade escolar (RELATÓRIO, 1944, p. 94). Já em 1943, para cada 3 km de área estadual, havia 1 escola pública em funcionamento, totalizando 72,88% da população escolarizada (RELATÓRIO, 1944, p. 94).

De acordo com os relatórios, percebemos que no governo Nereu Ramos havia um mapa bem organizado dos dados escolares estaduais, municipais e particulares, situação que ainda estava sendo implantada na reforma da gestão de Vidal Ramos. Na reforma pensada por Orestes Guimarães, havia muitas dificuldades em constituir um mapeamento escolar que demonstrasse a realidade prática do ensino de Santa Catarina, por isso, através da legislação, demonstravam-se os avanços teóricos em aplicá-las. Já em uma realidade diferente, Nereu Ramos, possuindo condições favoráveis para a aplicabilidade de suas determinações legislativas, conseguiu argumentar em favor de seu governo, utilizando-se dos dados estatísticos colhidos, nos mais de 25 anos de história percorridos. Portanto, as comparações estatísticas são frequentes e importantes, a partir da estratégia do governo que se estabeleceu em 1935 a 1945.

Se analisarmos o gráfico do departamento de educação, em relação ao ensino primário, ainda referente às matrículas (e também o gráfico de frequência) das escolas particulares, municipais e estaduais, veremos que de 1935 a 1940 o movimento das escolas públicas aumentou consideravelmente, com predomínio da existência de escolas estaduais, que angariavam um maior número de matrículas. No entanto, as escolas municipais estiveram em constante crescimento nesta gestão de governo, tornando-se um dos pilares de sustentação do ensino público. De 1935 a 1940, não houve estagnação das matrículas nas escolas municipais (fato que aconteceu nas escolas estaduais no ano de 1940), como também não houve decréscimo destas escolas, ou seja, não foram fechadas. Por conta disto, as escolas municipais (mesmo que ainda em menor proporção em comparação às estaduais) passaram a ocupar papel fundamental na estrutura do ensino do governo Nereu Ramos. Em contrapartida, as escolas particulares, a partir de 1935, entraram em queda acentuada. Se em 1935 ocupavam 23,15% das matrículas, em 1940 passaram a apenas 7,78%.

Figura 8 - Gráfico comparativo de matrículas escolares



Fonte: Relatório de 1941

A matrícula geral²⁵⁹ do ensino primário referente ao ano de 1939 era de 1.088 nos jardins de infância, 98.032 nas Escolas Isoladas, 25.957 nos Grupos Escolares e 3.082 nos cursos complementares, somando 128.159. Já em 1940, havia 1.339 nos jardins de infância, 104.183 nas Escolas Isoladas, 27.277 nos Grupos Escolares e 3.274 nos cursos complementares, somando 136.073. De um ano para outro, se somaram 7.914 matrículas, o que representa, em tese, um aumento bastante grande de crescimento da escola pública. Este fator está associado, nestes anos de 1939 para 1940, à migração dos alunos particulares para as escolas públicas, por

²⁵⁹ A matrícula geral é aquela que representa o número de total dos alunos matriculados nas escolas, durante o ano. A matrícula efetiva representa o número de alunos que permaneceram na escola até os exames finais. Desta forma, não incorpora a matrícula dos desistentes e transferidos (RELATÓRIO, 1942, p. 62).

isso não podemos nos deixar levar pelas representatividades numéricas governamentais. De todo modo, houve um crescimento importante do número de alunos nas escolas públicas, que ultrapassa o crescimento da estrutura escolas, que priorizava a criação de novos Grupos Escolares (RELATÓRIO, 1941, p. 9).

Por outro lado, o aumento da população também levou novos alunos às escolas públicas municipais e estaduais. No entanto, segundo o gráfico relacionado abaixo (RELATÓRIO, 1942, p. 57), que expõe o número da população de cada município e o número de matrículas escolares dos mesmos municípios, constatamos que a porcentagem da população municipal não equivale ao oferecimento de matrículas escolares. Ou seja, o número populacional não é equivalente ao número de matrículas, pois independentemente do número populacional, as cidades de maior número de matrículas foram urbanas. Em outras palavras, Araranguá (município interiorano), por exemplo, que em 1941 tinha a maior população entre as cidades de Santa Catarina, não possuía o maior número de matrículas escolares, e muito menos estrutura escolar para oferecer matrículas suficientes a todas as suas crianças. O que se vê é que o estado priorizou, desde 1911, oferecer, primeiramente, matrículas nas áreas urbanas (RELATÓRIO, 1942, p. 81, 82, 83).²⁶⁰

²⁶⁰ Pode-se chegar à esta afirmativa analisando os dados que os relatórios apresentam sobre as matrículas do ensino urbano, distrital e rural.

Figura 9 - Tabela comparativa entre o número de habitantes e as matrículas escolares das cidades catarinenses

MUNICÍPIO	População (1-IX-1940)	Matrícula efetiva (1941)	Relativo (%)
Araranguá	59.404	4.742	7,98
Biguaçu	20.232	1.709	8,45
Blumenau	41.528	5.295	12,75
Bom Retiro	28.056	2.737	9,76
Brusque	23.604	2.881	12,21
Caçador	25.491	2.574	10,80
Camboriú	9.391	1.107	11,79
Campo Alegre	5.356	537	11,03
Campos Novos	53.019	4.735	8,93
Canoinhas	43.043	3.931	9,13
Concórdia	32.754	2.622	8,01
Crescuma	27.843	2.707	9,72
Cruzeiro	36.448	3.220	8,83
Curitibanos	20.552	1.049	5,10
Florianópolis	47.149	6.381	13,53
Gaspar	10.697	1.421	13,28
Hamônia	19.572	2.350	12,01
Imaruí	16.934	1.499	8,85
Indaial	11.928	1.686	14,13
Itaiópolis	15.940	1.536	9,64
Itajaí	44.394	4.838	10,90
Jaguaruna	9.754	772	7,91
Jaraguá	23.651	3.077	13,01
Joinville	45.932	5.952	12,96
Laguna	33.449	4.211	12,59
Lajes	54.089	4.330	8,01
Mafra	22.082	2.073	9,39
Nova Trento	9.860	1.231	12,48
Orleans	25.119	2.148	8,55
Palhoça	36.603	3.498	9,56
Paratí	12.182	1.018	8,36
Pôrto Belo	7.140	795	11,13
Pôrto União	20.926	2.344	11,20
Rio do Sul	49.840	5.672	11,38
Rodeio	12.389	1.340	10,82
São Bento	12.361	1.657	13,41
São Francisco	19.227	2.154	11,20
São Joaquim	20.034	1.221	6,09
São José	28.480	3.063	10,75
Tijucas	23.966	2.639	11,01
Timbó	10.823	1.280	11,83
Tubarão	54.366	5.471	10,06
Urussanga	14.570	1.997	13,71
Xapecó	44.660	3.093	6,93
ESTADO	1.184.838	120.593	10,18

Fonte: relatório de 1942.

Apesar do problema apresentado, o governo propagandeou o estado catarinense como um daqueles que mais investia em educação. Em seus dados escolares, indicou que houve um crescimento da matrícula satisfatório, que girou em torno de 28%, entre os anos de 1935 e 1942. Através deste mesmo raciocínio, demonstrou-se que a população cresceu 21%, neste mesmo período de tempo, concluindo que o estado estava dando educação escolar suficiente para sua população (RELATÓRIO, 1943, p. 62). A manipulação dos dados é uma arma

daqueles que governam. Nada demonstra que o maior percentual de matrículas, em comparação com a quantidade de habitantes, determinou que todos os indivíduos em idade escolar estavam matriculados. Assim como no município de Araranguá, outros tantos estavam carentes de escolas suficientes para seus habitantes.

O crescimento do número de matrículas, dito proporcionalmente ao aumento da população, se deu pelo aumento da capacidade das escolas em absorver os alunos (em média de 53 alunos, em 1935, para 59 alunos em 1942), e pelo fato de que era obrigatória a presença das crianças com 8 anos nas escolas públicas. Ou seja, quanto mais a população crescesse, mais crianças haveria nas escolas. A idade escolar de 8 anos (para início das atividades de aprendizado nas instituições de ensino públicas) era legitimada pelo fato de que o estado tinha a preocupação de letrar sua população, e, ao mesmo tempo, não tinha condições suficientes para fornecer recursos e diminuir a idade escolar (RELATÓRIO, 1943, p. 62).

Para além da distorção de alguns dados, o governo Nereu Ramos se movimentou a passos largos na pasta da educação, e de fato aumentou o número de escolas, o número de matrículas e também a frequência das crianças em sala de aula. Nesse último quesito, houve um aumento de 33%, entre 1935 e 1942. Os dados relativos à frequência escolar realmente são importantes, pois houve um aumento de mais de 27.731 alunos nos anos do período de comparações. Isso significa que as medidas governamentais conseguiram diminuir em grande parte a evasão escolar. E para o governo isso se dava pela efetiva fiscalização escolar (RELATÓRIO, 1943, p. 63). E também muito por conta das punições aos responsáveis que não matriculassem nas instituições de ensino as crianças em idade escolar.

4.8.7 Aprovações

Um dos quesitos importantes para os governos e suas demonstrações de boa administração, sobretudo no terreno educacional, eram as aprovações. No entanto, o aumento do número de aprovações não necessariamente significa boa qualidade do ensino, boa conduta dos alunos e professores, ou mesmo bom aprendizado conteudístico ou crítico. Mas as aprovações, em forma de estatísticas, foram tratadas como demonstrativo de eficiência do modelo implantado. Portanto, através dos dados fornecidos pelo governo da época, cabe destacar que o número de aprovações nas escolas públicas (em média, e anterior à gestão Nereu Ramos) nunca alcançara a 60%²⁶¹, fato que talvez tenha se dado pela dificuldade e pelo rigor

²⁶¹ Dados obtidos no Relatório de 1943 (p. 93).

dos exames, ou pela dificuldade no processo-aprendizagem imposto pelo estado. Além do mais, o modelo escolar era padronizado, mas as crianças que o frequentavam eram cobertas de particularidades, sobretudo culturais, fato que também pode ter contribuído para as reprovações ou a não adaptação, de maneira simples, ao processo de aprendizado da escola pública.

Por outro lado, diferentemente das escolas primárias, as aprovações nos cursos complementares estaduais foram de 70%, nos particulares 78%, nos Grupos Escolares estaduais 78%, e nos grupos particulares 73%. Por outro lado, em consonância com os baixos índices do ensino primário, as Escolas Isoladas estaduais tiveram desempenho de 55% de aprovações, e as municipais 50% (RELATÓRIO, 1941, p. 22 a 28). Percebe-se que nas Escolas Isoladas houve dificuldade de adequação do ensino primário a bons índices de aprovação, talvez porque as crianças ingressantes nas escolas ainda não estavam adaptadas com as normas do ensino nacionalista, além disso, a estrutura dessas escolas e a qualidade do ensino ministrado poderiam ser inferiores às demais escolas que obtiveram índices maiores. Com uma qualidade estrutural superior às escolas particulares, Grupos Escolares e complementares puderam, também, desfrutar de alunos com melhores condições de vida, pertencentes a classes sociais mais elevadas. Outro fator contribuinte para os níveis maiores de aprovações destas instituições pode estar relacionado ao nível de ensino oferecido, como nas complementares, que tinham como público os alunos já formados pelos Grupos Escolares e já adequados ao modelo de ensino proposto.

Em relação ao gráfico das promoções e conclusões dos cursos oficiais (que são as escolas públicas), a porcentagem de aprovações das escolas estaduais diminuiu de 1935 até 1940, enquanto os números das escolas municipais aumentaram, neste mesmo intervalo de tempo (RELATÓRIO, 1941, p. 27). Isso significa que as escolas municipais, além de serem multiplicadas na gestão Nereu Ramos, também passaram a ter um desempenho de aprovações melhor que as estaduais. Para o governo, isto era um bom indicativo, pois os melhores índices contribuíam para a nacionalização do ensino e a formação do cidadão brasileiro patriótico, contudo necessitava investigar e corrigir seus problemas de déficits de aprovações nas escolas estaduais.

Muitos fatores podem estar relacionados ao melhor aproveitamento dos alunos na escola, como a facilitação do processo escolar, professores mais qualificados, incentivo governamental na aquisição de melhores materiais didáticos, ou métodos utilizados etc. Em relação aos exames de seleção, sabemos que foram reformulados, e o governo passou a discursar que a medida tornou os exames mais adequados às capacidades dos alunos. Com base no relatório de 1940, vemos que as modificações nos exames os tornaram mais fáceis,

interferindo no aproveitamento escolar. Assim, os resultados e dados colhidos demonstraram um melhoramento, após as ações do governo. Enquanto a população cresceu 21%, as matrículas cresceram 28%, a frequência 33%, o aproveitamento cresceu 49%, e as conclusões atingiram 114% de crescimento (RELATÓRIO, 1943, p.63). Outro fator de melhoramento escolar pode ser atribuído ao serviço de merenda, que resolveu o problema da fome na escola, e a prática de exercícios físicos, tornando os alunos mais disciplinados e dispostos.

Está explícito que a preocupação com a educação no governo Nereu Ramos foi tão importante quanto à de seu pai, em 1911-1914. Os dois governos apontaram para as dificuldades financeiras do estado e para a pouquíssima disponibilidade de recursos dados à educação por outros governos, que tiveram preocupações e problemas diferentes, e optaram por se envolver em outros orçamentos (RELATÓRIO, 1944, p. 86). No entanto, não se abateram e investiram em plataformas governamentais tomando ações capazes de empreender reformas do ensino importantes, contrapondo muitos governos republicanos, e marcando a história com um laço peculiar familiar.

Então, as desculpas orçamentárias, utilizadas em muitos momentos para não haver gastos em educação, eram apenas meios de desviar a atenção para os reais interesses governamentais. “Não nos deixamos, entretanto, impressionar pela magnitude do problema educacional, ao qual consagramos as nossas melhores atenções através da legislação incisiva” (RELATÓRIO, 1944, p. 86). O foco na modificação da estrutura educacional levou os Ramos e alguns poucos outros governos a acreditar que a escola tinha poder de mudança na sociedade, estando adequada aos objetivos do Estado. Buscando implementar um orçamento satisfatório para a educação, e não parece que tenha faltado dinheiro para estas ações, a gestão de Nereu Ramos (auxiliado pelos municípios em forma de obrigatoriedade) conseguiu estabelecer sua nacionalização do ensino “incisiva”, que já estava satisfazendo o próprio governador no ano de 1943 (8 anos após sua posse), quando discursou sobre o assunto.

4.8.8 Faculdade de Educação Física

A partir da Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos, passou-se a investir na educação superior e em alguns cursos técnicos, como a escola profissional feminina²⁶², além da manutenção de bolsas de estudo para catarinenses que residiam em outros estados da federação,

²⁶² Sabemos que nesta escola as mulheres aprendiam corte e costura (trabalhos de bordados, chapéus, costura, flores), mas sobre este assunto as descrições encontradas nos relatórios analisados são ínfimas, fato que nos leva a não aprofundar as discussões.

em busca de qualificação profissional.²⁶³ De acordo com as análises dos relatórios de 1938 até 1943, podemos perceber tímidos detalhes sobre as faculdades implementadas, como a de Direito, Comércio e Educação Física. E optamos por fazer um breve diálogo sobre o curso de Educação Física, pois este estava intimamente ligado ao ensino básico, cerne do movimento de nacionalização na educação. Neste curso, se formaram muitos dos professores que atuaram nas escolas públicas catarinenses.

O curso de Educação Física foi um símbolo da elevação da importância da educação superior e da qualificação de professores para o ensino básico. Aliás, muitos dos integrantes deste curso já eram professores das escolas públicas, e buscavam uma qualificação diferente para atuar em outra disciplina. A importância dada à saúde, ao exercício físico, aos cuidados com o corpo, à disciplina e ao melhoramento motor adquiridos pelos alunos ao praticar a Educação Física levaram o estado a olhar com bons olhos para a instalação deste curso superior.

Para organizar de forma pertinente o curso de Educação Física e seu uso na escola básica, criou-se, em 1938, a Inspetoria de Educação Física, subordinada ao departamento de educação. A inspetoria tinha como função: organizar e dirigir a escola de Educação Física, com o objetivo de formar profissionais na área; ministrar, nas Escolas Normais, aulas com os fundamentos da Educação Física e todos seus benefícios aos futuros professores; orientar e fiscalizar a Educação Física no ensino primário (RELATÓRIO, 1938, p. 25).

As normas estabelecidas para os cursos superiores não eram impositivas da maneira que se aplicavam na escola básica. Em alguns trechos dos relatórios, podemos observar nas suas entrelinhas que no ensino superior havia certa liberdade de atuação, não tão limitadas ao regramento curricular feito pelo estado, talvez por oferecer um nível de ensino diferente, já para alunos de idades mais avançadas, que já haviam passado por todo o processo escolar de inculcamento de tradições e pensamentos pró-Estado.

Como vimos anteriormente, nos institutos de educação havia um professor de Educação Física para cada sexo (diferentemente das escolas de tipo misto), como também vimos que nos Grupos Escolares houve a construção de quadras e campos esportivos para a prática da Educação Física. De acordo com a imagem abaixo, podemos visualizar os nomes de todos os Grupos Escolares que já possuíam professores de Educação Física, além dos campos

²⁶³ Estes alunos recebiam bolsas de estudo e auxílio moradia. Cada um deles deveria ter média 50, para continuar recebendo o auxílio. São poucas as informações desta atividade, e por isso não poderemos discutir este tema, em profundidade, porém, sabemos que o estado ordenou que as prefeituras de maior renda destinassem verbas para subsidiar seus jovens no liceu industrial. O estado ainda financiava alunos que foram estudar na Escola de Belas Artes no Rio, e escola politécnica e agrônômica do Rio e Viçosa. E o que podemos notar, é que número de bolsas concedidas ainda era ínfimo (RELATÓRIO, 1940, p. 34).

construídos para a prática de exercícios (RELATÓRIO, 1941, p. 32 e 33; RELATÓRIO, 1943, p. 66).

Figura 10 - Lista de Grupos escolares com estrutura para Educação Física

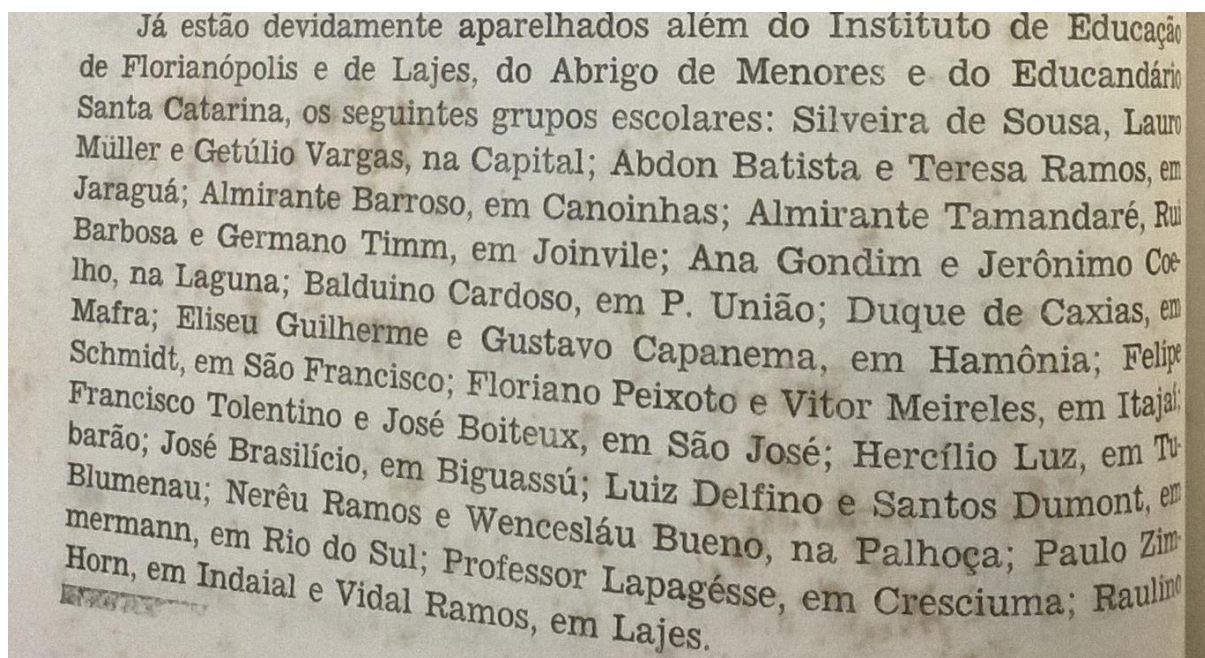


Imagem retirada do Relatório de 1943.

Este curso superior, ainda com status de “provisório” e com sede em Florianópolis, foi regulamentado no estado catarinense pelo decreto 508, em 18 de agosto de 1938, e reconhecido pelo governo federal em 1941, pelo decreto federal 7.366. A partir de 1941, através dos decretos 1.003 e 1.004, foi estabelecido o uso de uniforme para alunos e professores, quando na prática de exercícios físicos. Naquele mesmo ano, 27 estabelecimentos já estavam convenientemente aparelhados para a prática da Educação Física. Cada escola deveria receber materiais biométricos e materiais de ensino prático. Entre os biométricos estavam: balança filizola com precisão até 100 gramas; espirômetro Phoebus, com dois bocais; toêsa (unidade de medida francesa) de madeira para estatura e busto; fitas métricas de aço de 1 metro e 1,50 metros; mesa biométrica com cadeira; porta-espirômetro; ambulância de parede. Entre os materiais de ensino prático estavam: 14 *medicine-balls* de 1 quilo; 10 bolas de arremesso; rede de voleibol; peso benogonol; alvo de arremesso; bola de voleibol; 2 estantes de salto em altura; 4 bastões para corrida de estafetas; enchedor de bola e costurador de bola. Os Grupos Escolares reformados e os novos já possuíam galpões com quadras de voleibol e basquetebol, campo com pista de corrida de 200 metros, dispositivos para saltos em altura e extensão; pista reta de 75 metros para corrida rasa e campo de voleibol (RELATÓRIO, 1942, p. 86).

Em 1941, já haviam sido diplomadas duas turmas no curso de Educação Física, e mais uma estaria se formando naquele ano (RELATÓRIO, 1942, p. 86). Em 1943, o governo já mencionava os bons resultados da Educação Física no ambiente escolar, incrementando com materiais as escolas necessitadas (RELATÓRIO, 1944, p. 66). Em 1942, ainda com a falta de professores suficientes para todas as escolas que deveriam ter um profissional especializado nesta área, atuaram nas escolas do estado 27 professores e 5 monitores, todos da força policial, com diploma no curso, fornecido pelo exército. Outros 12 diplomados no mesmo curso do exército foram aproveitados pelo estado (RELATÓRIO, 1943, p. 66).

Pode-se imaginar que primeiro o estado regularizou uma lei que na prática ainda não podia cumprir, ou seja, ao mesmo tempo em que tornou obrigatória a prática da Educação Física na grade escolar, também regularizou o curso superior de Educação Física, situação que gerou uma falha no planejamento, devido ao fato de que ainda não havia um número suficiente de professores formados na área para a atuação nas escolas. Assim, aproveitaram-se os oficiais do exército para suprir a necessidade gerada pela lei. Outro fator importante de se notar é que a disciplina dos oficiais do exército poderia ser aproveitada na escola, visto que o estado desejava incutir nos alunos o respeito pelas autoridades e uma disciplina rígida, que os oficiais aprendiam no exército.

Pode-se afirmar que a primeira turma formada pela faculdade de Educação Física teve destino certo no preenchimento das vagas de professores (pelo menos aqueles que quiseram seguir a profissão) existentes nos institutos de educação e nos Grupos Escolares. Muitos outros formados neste curso também tiveram suas vagas garantidas nas Escolas Isoladas e nos cursos complementares espalhadas pelo estado. A área era extremamente promissora, neste período, pois muitas vagas existiam nas escolas mencionadas, visto que não havia muitos professores diplomados em Santa Catarina. Além do mais, as escolas já existentes e desprovidas de estrutura e as novas escolas que estavam surgindo, deveriam estar equipadas com quadras esportivas, destinadas aos profissionais da Educação Física (RELATÓRIO, 1939, p. 158, 159).

Neste momento histórico, a educação ganhou nova roupagem. Além de se importar com o ensino primário, também se interessou pelo ensino profissional – com as escolas para as mulheres e o liceu industrial (RELATÓRIO, 1940, p. 33) – e ao ensino superior, com os cursos de direito, comércio e Educação Física.

5 CONCLUSÃO

A cada momento da História, a sociedade ganha novos significados, criados por seus integrantes que, ao mesmo tempo, vão se remodelando em uma relação dialética. Assim, este trabalho sugere que as reformas do ensino aqui estudadas estavam inseridas num contexto social específico, tendo sofrido influência do modo de vida da população. Portanto, a cada década a sociedade experimentava avanços educativos, científicos e sociais, numa gama de interesses peculiares. Vimos que a reforma de Vidal Ramos condenava a arcaica educação herdada do Império, a reforma dos sul-rio-grandenses condenava a falta de políticas educacionais dos republicanos, e a Reforma do Ensino Nereu Ramos condenava o liberalismo e a ausência de unidade política nacional.

Para os ideólogos que pensaram e aplicaram as reformas do ensino, havia uma necessidade de transformação social e escolar, dita fundamental para abrir novos caminhos para o povo catarinense. Aos interesses pessoais dos políticos, somavam-se as demandas sociais, e através das reformas buscava-se a socialização (para o grande público) da vontade da classe dirigente. Assim, cabe ressaltar que tanto a reforma modernizante de Vidal Ramos quanto as reformas da década de 1930, baseadas no nacionalismo cultural e político, tiveram por base formar cidadãos reprodutores dos ideais da elite, e mantê-los anestesiados, compondo a classe dominada.

As diversas reformas do ensino registram laços familiares, culturais e políticos. Foram reflexo do interesse dos seus governantes e das demandas sociais. Diferenciaram-se, em alguns momentos, por comporem realidades diferentes, pois foram pensadas de acordo com as situações de cada período, ou seja, a reforma de 1911-1914 não poderia ter sido aplicada durante o Estado Novo, pois não correspondia àquele momento histórico. Em resumo, as reformas do ensino de Santa Catarina foram desenhadas por uma elite que conhecia a realidade local, que buscava alterar a sociedade, legitimando seu poder, e adequando a sociedade a seus interesses. Por outro lado, a sociedade respondia às ações governamentais, ora com aceitação, ora com resistências, que podiam ser exaltadas, quando as normas não respeitavam as construções históricas sociais.

Com base neste estudo, pode-se afirmar que nenhuma dessas reformas do ensino fracassou, pois todas deixaram legados para futuras gerações, por outro lado nenhuma delas foi de sucesso absoluto, pois não conseguiram atingir todos os seus objetivos.

Vimos que a educação catarinense, durante o período aqui estudado, esteve intimamente ligada a interesses de oligarquias econômicas e políticas, baseadas em relações

oligárquicas, partidárias e culturais. Ao findar o Império brasileiro, o Partido Republicano se tornou hegemônico, e dentro dele se alocaram políticos de interesses diferentes, buscando espaço, e firmando posições. Este partido governou em todo o período da Primeira República, e levou ao poder figuras de destaque como Lauro Müller, Hercílio Luz, Vidal Ramos, Adolpho Konder, cada um com interesses diferentes, porém, usufruindo da estrutura do PRC para sentar na cadeira de governador do estado. Nessa condição, buscaram instituir práticas que beneficiassem seus grupos econômicos e sociais. Esta situação pode ser exemplificada com medidas tomadas por Hercílio Luz, quando instituiu uma política de tributação sobre o latifúndio, tentando prejudicar a oligarquia Ramos, a qual revidou com as ações educativas do governo Vidal Ramos, recorrendo à exaltação da cultura luso-brasileira como força política contra os industriais das áreas ao norte do estado, representadas por Luz e pelos Konder.

Essa configuração política influenciou de forma profunda a educação do estado, dando início a um projeto de ensino culturalmente padronizado. A padronização da Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos se estendeu às estruturas prediais, ao método de ensino, à legislação, à prática docente, e à língua falada e escrita. Todas essas ações foram aproveitadas, incrementadas e praticadas pelas demais reformas estudadas, de acordo com as necessidades do momento. Enganam-se, porém, aqueles que denominam a reforma de cunho modernizante e patriótico lançada a partir de 1911 como “Primeira Nacionalização do Ensino”, pois ela não foi uma nacionalização como as demais, calcadas em amplas campanhas nacionais. Aliás, a reforma encabeçada por Orestes Guimarães foi inspirada em teorias vindas dos Estados Unidos, e que eram pouco aplicadas em solo brasileiro (apenas São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro haviam reformado o ensino republicano). Só mais de 10 anos após a reforma de Vidal Ramos, quando Guimarães refletiu sobre seu trabalho na educação catarinense, descrevendo seus passos e suas ações à frente do sistema de ensino, é que denominou seu trabalho como parte de um processo de nacionalização. Isso indica que a nacionalização surgiu com o passar dos anos, inspirada no patriotismo da reforma da década de 1910, e não de uma fórmula pronta e acabada aplicada em 1911. Assim, é necessário diferenciar as nomenclaturas, visto que naquela época não se falava em nacionalização (pois não encontramos essa denominação em nenhum documento analisado).²⁶⁴ Deste modo, cabe a levar em conta o contexto histórico, afirmando

²⁶⁴ Na década de 1910, ainda não havia um plano nacional de educação, capaz de ser aplicado em todos os estados brasileiros, mas sim a preocupação com a modernização social e urbana, e diálogos pedagógicos que frisavam a necessidade da construção de símbolos nacionais a serem compreendidos pela população, a partir da educação escolar. Não havia, de fato, um movimento nacional solidificado capaz de padronizar por todo o Brasil um plano de nacionalização, ficando a cargo dos estados a modernização de suas cidades e a formação de um patrimônio educacional. Já na década de 1930, devido à consolidação de um Estado interventor, e da organização do Conselho Nacional de Educação, a questão educacional tomou uma dimensão nacional, e a

que aquela reforma foi de cunho modernizante, recorrendo a alguns símbolos patrióticos, dando início a algum tipo de ações nacionalistas no meio escolar catarinense, fazendo com que essa reforma servisse como base para as reformas posteriores, as quais a reinterpretaram, criando uma infraestrutura básica, forte e vigorosa para a nacionalização do ensino durante a década de 1930.

Cada uma dessas reformas do ensino constitui momentos únicos, pois não foram repetidas de forma igual em nenhum momento histórico. Elas foram fruto de suas sociedades, dos interesses dos seus governos, dos modos de sociabilidade, do conhecimento científico existente, do modelo pedagógico em uso. As reformas foram inéditas em suas particularidades, mas dependeram umas das outras para ganhar destaque e importância histórica. Que seria da reforma de Nereu Ramos sem a estruturação da reforma levada a efeito por Ptolomeu de Assis Brasil e Rui Zobarán? Que seria das normas patrióticas destas duas reformas se não fosse a construção e aplicação da reforma de Vidal Ramos? Elas se ligam, elas se diferenciam e elas articulam a história da educação catarinense, servindo de bases de estudos para a atualidade, mas também para os períodos em que foram instaladas. Cabe lembrar, que a historiografia as definiu de muitas maneiras, como “primeira nacionalização do ensino”, “segunda nacionalização do ensino”, como “reforma Orestes Guimaraes”, “reforma Ivo d’Aquino”, “reforma de 1911”, “reforma de 1938”. Essas nomenclaturas nem sempre respeitam as reformas em si, pois elas foram mais que seus nomes podem sugerir. Vimos nestas páginas que essas reformas não foram feitas por um só intelectual e muito menos em um ano específico, foram muitos homens e mulheres que pensaram a educação para que houvesse a possibilidade de aplicação de reformas com tal amplitude. Também vimos que não foram aplicadas em um ano específico, pois seria impossível ter um projeto pronto e acabado para ser aplicado em poucos meses. Elas foram sendo construídas com o tempo, em períodos governamentais inteiros, e, às vezes, não foram terminadas, como queriam seus criadores. As reformas fazem parte de um processo dialético entre governo e sociedade, pois, na medida em que se aplicou uma norma, se esperou uma resposta da população, que acabou gerando a construção e aplicação de outras normas capazes de resolver os problemas encontrados, e apontar novas soluções. As reformas constituem um corpo em movimento, que depende de ações e reações para serem completadas, e chegarem a alguns objetivos.

Em todas as reformas analisadas, foi possível notar alguns passos específicos para a consolidação dos ideais vigentes nos períodos em que foram desencadeadas. A reforma de

partir de então se construíram planos que buscavam modificar todo o aparelho de ensino brasileiro, do qual a nacionalização faria parte, ficando o estado catarinense sujeito a ele.

Vidal Ramos dependeu da vitória dos republicanos sobre as forças imperiais, a reforma dos sul-rio-grandenses dependeu da vitória dos revoltosos aliancistas sobre o sistema republicano, e a reforma de Nereu Ramos dependeu do Estado Novo. Em outras palavras, os governantes (em qualquer período) haviam travado disputas com outras forças políticas para ocupar o espaço desejado: os republicanos depuseram o imperador e proclamaram a República, os aliancistas deram um golpe de Estado e quebraram o poder das elites paulista e mineira, com a revolução de 1930, e o Estado Novo se utilizou de estratégias políticas e mentiras para decretar um regime ditatorial. Em todos os momentos, houve embates com grupos adversários, e em todos eles aqueles que tomaram o poder fizeram um grande esforço para desqualificar aqueles que foram vencidos. Fato curioso é que em Santa Catarina a oligarquia Ramos esteve presente nos governos de todos os três períodos, e as reformas do ensino foram aplicadas, exatamente, quando esta oligarquia esteve no poder.

Como exemplo desta situação, cabe referir as discussões em torno das constituições, quando o Governo Provisório pós-1930 tentou desqualificar a Constituição republicana de 1891, para, posteriormente, louvar sua nova legislação, que visaria a resolver os problemas e a apresentar soluções em benefício da coletividade. Uma nova Constituição deveria garantir as novas conquistas do Direito, além das novas exigências da vida, que nasceram durante os anos de guerra ou de revolução, e que a Constituição de 1891, por ser uma cópia europeia, não possuía. Neste sentido, dizia o governo que as transformações mundiais da década de 1930, como as lutas de classes, as perturbações econômicas, o desequilíbrio financeiro de nações, as novas concepções técnicas, as revoluções industriais, acabaram por requerer medidas administrativas diferentes daquelas consideradas falidas. Nesse sentido, dizia-se que as doutrinas individualistas não mais satisfariam à realidade mundial. No caso brasileiro, apontava-se que somente a Constituição de 34, e a centralidade do poder no executivo, poderiam resolver os problemas enfrentados. No entanto, apesar de reconhecer a Constituição de 1934 como uma legislação bem desenhada, o governo a partir de 1937 dizia que o confronto das forças partidárias divergentes dentro da constituinte de 34 não deu condições de seguir o norte da unidade política pretendida, por força do amor próprio dos políticos e de suas convicções sociais, fatos que também tinham corrompido a Constituição de 1891. Teve-se por objetivo denunciar todos os erros dos modelos políticos anteriores, para, assim, criar um cerne de qualidades para o governo central do Estado Novo. Deste modo, tanto a Constituição de 1891, quando a de 1934 (que antes fora parcialmente elogiada) foram consideradas fora de contexto. A de 1891, tão criticada, estava fora da realidade, pois era um conglomerado de leis inúteis para a sociedade brasileira, e a de 1934, mesmo oferecendo avanços para aquele

momento social, era vista como inútil devido às disputas políticas de forças diferentes e interesseiras, pela ganância partidária e pelo oportunismo político, que acabavam por impossibilitar um governo forte e centralizado. Que se vê é o movimento de legitimação do Estado Novo e sua novíssima Constituição brasileira, portanto, tratou-se de expurgar as constituições anteriores que marginalizavam o poder central do executivo, estando aquém dos interesses partidário, e, assim, enfraquecendo o poder público. A Constituição de 1937 surgiu como um ato divino, como um texto bíblico, sagrado, intocável, que deveria servir como os mandamentos de Cristo a serem seguidos por todos os apóstolos do Estado Novo.

As constituições e a discussão em torno delas permitem compreender parte importante das ações da oligarquia Ramos e seu plano para a educação catarinense. O plano pedagógico de ensino nacionalista utilizado em Santa Catarina foi além da interpretação dada por muitos autores citados neste trabalho. Ele constituiu um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais, que se solidificaram através do aparelhamento do ensino e de todo o ambiente escolar. Este processo, de longa duração, pode ser compreendido através da interpretação das reformas do ensino como parte de um contexto educacional que evoluiu a partir de uma linha teórica patriótica calcada na Constituição brasileira de que a cultura nacional é resultado da colonização portuguesa. Compreendendo este símbolo máximo que regeu a cultura do país, os políticos da oligarquia Ramos puderam atuar livremente no campo cultural, independente do governo nacional, para legitimar seu poder, sua influência e suas condutas no cenário social catarinense.

O nacionalismo não pode ser compreendido, apenas, como um modelo de governo punitivo, mas como parte de uma preocupação legislativa, de interesses de um grupo econômico (latifundiário), que, através do aparelho do Estado, se manteve em cargos públicos de importância para a governabilidade. O nacionalismo fez parte de um projeto político pedagógico capaz de determinar os rumos da sociedade, mesmo em épocas diferentes. Ele só foi possível de ser aplicado graças ao poder do grupo que o constituiu, ou seja, na medida em que o nacionalismo serviu como campo de atuação política de uma oligarquia, ele formou o cerne de união daqueles que fizeram parte da oligarquia. Ou seja, nem todos os membros da oligarquia Ramos concordavam com todas as ações de governo, mas todos acreditavam que o nacionalismo era o meio de manutenção da governança. Como exemplo ilustrativo, pode-se tomar o discurso de Carlos Gomes de Oliveira, que esteve ligado a um pensamento escolanovista, buscando compreender o papel do professor autônomo e da diversificação da escola dos centros urbanos e do meio rural, um pensamento diferente daquele que vinha sendo

aplicado no meio educacional durante o Estado Novo, mas todos concordavam que a educação nacionalista era aquela capaz de superar os problemas existentes.

Quando resolvemos construir uma tese que entendesse as reformas do ensino de 1911-1914, 1930-1933 e 1935-1945, dialogamos com diversos autores, mas que haviam estudado esse tema de forma isolada. Desta foram, aquilo que nos fez compreender a nacionalização do ensino e suas peculiaridades particulares em Santa Catarina foi exatamente uma relação entre essas reformas – a ligação legislativa, a ligação política, a ligação oligárquica e a ligação estrutural. Assim, pudemos perceber que a base legislativa elaborada pela reforma de Vidal Ramos esteve presente nas demais reformas que vieram posteriormente. O grupo político que construiu o nacionalismo em Santa Catarina também se fez presente em todas as três reformas, ocupando papéis fundamentais na tessitura do poder.

Este trabalho, que inclui três reformas importantes para a história de Santa Catarina – e que se aplicaram em momentos distintos, de governos diferentes, em momentos políticos também diferentes, e em estruturas sociais complexas –, mostrou que o tema do nacionalismo é de fato algo valioso, se compreendido tanto em suas rupturas quanto em suas continuidades. Se olharmos atentamente para as páginas que anteriormente foram cuidadosamente escritas, veremos como as reformas se estabeleceram e como elas se entrelaçam em relação a várias características, como, por exemplo, as práticas, as teorias elaboradas, os intelectuais participantes, os dados estatísticos recolhidos, as estruturas construídas, os alunos formados, a qualificação do corpo de professores, de diretores e de inspetores, e muitos outros detalhes sobre os quais foram mantidos intensos diálogos. E estas características tão importantes nos deram embasamento para poder comparar os períodos, e afirmar que eles estão interligados, fato até agora praticamente não discutido pela historiografia.

A reestruturação na educação catarinense promovida pelo professor Orestes Guimarães teve como meta reformar as Escolas Normais (formadoras de profissionais da educação), as Escolas Isoladas (a grande maioria dos colégios urbanos e rurais), implantar as Escolas Complementares (que consistiam no ensino entre as séries iniciais e os cursos de especialização), e os Grupos Escolares (instituições relativas aos primeiros quatro anos de ensino). Em outras palavras, modificou por completo a estrutura educacional, impondo programas e regulamentos novos.

Estes tipos de escolas só passaram a existir a partir dos ideais de modernização realizados pelo governo de Vidal Ramos, com a reforma da instrução pública, iniciada em 1911, modernizações que não podem ser entendidas para longe das reformas urbanas nos grandes centros, mas imbricadas como uma maneira de ler suas experiências dentro de novas condutas

a serem aceitas. Nesse momento, as ruas eram calçadas, surgiam jardins, praças e começava a ser instalada a energia elétrica; havia a proibição do tráfego de carregadores, das lavadeiras, e dos vendedores ambulantes, afinal, as gaiolas e as roupas penduradas nas fachadas das casas já não eram condizentes com hábitos imaginados para centro (NECKEL, 2003). Diante dessa transformação urbana, não é difícil imaginar que a modernização também reverberou entre os muros da escola das cidades republicanas.

Para tanto, foi decretada, pelo governador Vidal Ramos, e posta em prática, a partir de 1911, a nova proposta de instrução pública, visando a extinguir os “velhos hábitos coloniais”, colocando o Estado e a educação na “rota do progresso”. Assim, foi regulamentada a criação dos Grupos Escolares, em quatro anos e com a função de serem escolas de séries iniciais. Os Grupos Escolares se tornaram o exemplo de escola daquele período, e continuaram sendo importantes para o governo até a reforma de Nereu Ramos. É certo afirmar que estes Grupos não eram suficientes para atender a todos as crianças em idade escolar, pois não foram instalados em todas as cidades catarinenses, determinando que a modernização e padronização do espaço urbano e escolar fosse iniciada pela Capital e pelos principais centros urbanos catarinenses. Por outro lado, pudemos verificar que a reforma da gestão de Vidal Ramos inaugurou uma nova estrutura escolar para o estado, além de métodos de ensino e uso de material pedagógico renovado. Para além destas inovações e padronizações estruturais e curriculares, tentou-se modificar os hábitos das populações “estrangeiras”, pelo menos através da língua portuguesa e de alguns outros símbolos nacionais, como a bandeira e o hino. Tentava-se um início de padronização cultural, mas ainda longe de atingir toda a população, aspecto que foi ressignificado pelas reformas do ensino da década de 1930, quando se conseguiu minimizar as práticas provenientes da diversidade étnica. Esta medida demonstrou a necessidade de adequar toda a população a um só modelo cultural, baseado no luso-brasileiro, representado pelo grupo no poder. Por outro lado, a padronização cultural não foi levada a cabo por governos alheios à oligarquia Ramos, talvez por não representar algo importante para eles.

A volta da padronização cultural através da escola foi representada na vida social, após a década de 1930. A partir da revolução de 1930, novo impulso foi dado para a educação, visto que ela esteve por anos no ostracismo. Os decretos sancionados pelos sul-rio-grandenses e a Constituição de 1934 deram bases sólidas para impor algumas mudanças, destinando-se verbas regulares para o ensino, fato que facilitou a ação do governo estadual e dos municipais na construção de novas escolas e na abertura de novas matrículas. Já a Constituição de 1937 não especificou, de forma detalhada, as verbas para a educação e normas de ensino, mas deixou claro o caráter nacionalizador das escolas brasileiras, abrindo largo caminho para o fechamento

das escolas étnicas, e iniciativas estaduais no abasileiramento dos estrangeiros, pela força ou pela escola. A partir dela, ninguém mais ousaria relegar a plano secundário, por questões econômicas, a educação do povo. Através do conjunto dos decretos governamentais, se sancionou uma infinidade de normas para o ensino básico, profissional e superior. O mais destacado entre eles, foi o decreto número 88, criando a comissão nacional do ensino primário, com o objetivo de organizar uma campanha nacional de alfabetização e nacionalização.

De forma visível, a nacionalização esteve presente nas ações governamentais dos sul-rio-grandenses e de Nereu Ramos. Tudo havia sido feito para dificultar o funcionamento das escolas étnicas, durante os anos de 1930-1933, mas elas se mantiveram até 1938-1939, quando Nereu Ramos baixou leis que as extinguiram. Ao mesmo tempo, objetivava-se a aculturação de todos os grupos que viviam no território catarinense, definindo um padrão luso-brasileiro a ser seguido (algo que não era novidade, pois o próprio Interventor reconheceu que este era um assunto conhecido no estado, desde a reforma da gestão Vidal Ramos, e por isso ninguém deveria se surpreender com suas ações, nesse campo). Aliás, todas as reformas tiveram esse objetivo, mas foi durante a reforma da gestão Nereu Ramos que essa oligarquia familiar se consolidou no topo da hierarquia de poder em Santa Catarina.

Vejamos um exemplo dessas suas ações e de todo o esforço governamental para firmar o projeto de nacionalização e padronização cultural baseada na tradição luso-brasileira: entre 1935 a 1943 o governo estadual fechou 503 escolas, e nesses locais teve de substituir todo esse patrimônio privado por um patrimônio público, fato que fornece a base para afirmar que a dimensão do projeto educacional foi gigantesca, em um esforço de acabar com as culturas diferentes aos luso-brasileiros, e assim enfraquecer o adversário político.

Quando se fecharam todas as 503 escolas étnicas e se construíram 503 escolas públicas, em poucos anos, pode-se compreender o tamanho do projeto educacional e étnico que se processou em Santa Catarina. Na análise das fontes deste trabalho, vimos que em 1935 havia 2.000 escolas no estado, e em 1943 havia 2.237, constituindo um acréscimo de 17%, em 8 anos. Este acréscimo não é algo gigantesco, mas a manutenção das 503 escolas particulares em funcionamento, somadas àquelas que foram construídas (estaduais e municipais), entre 1935 e 1943, geraria um percentual de quase 30% de crescimento em estrutura escolar, um dado recorde, bastante difícil de ser superado. Porém a ideia não foi demonstrar apenas o poder administrativo escolar e relatar todo o avanço obtido, foi também demonstrar o poder de dominação e submissão do adversário aos seus objetivos. Não bastando vencer, mas ver o adversário efetivamente derrotado. Aliás, cabe ressaltar que o poder de manipulação do aparelho escolar deste período se deveu à herança recebida das reformas anteriores, utilizando

de estrutura e exemplos positivos e negativos, para a construção do ideal nacionalista.

No entanto, a história mostrou que medidas desse calibre não foram suficientes para acabar com as oposições, que ocorreram em diversos momentos, mesmo que na ilegalidade. Assim, anos mais tarde, quando o Estado Novo chegou ao fim, a oposição retomou seus projetos políticos, governando o estado por mais algumas vezes.

Cabe ressaltar que a oligarquia Ramos, como representantes do Estado Novo, discursava em favor da integração nacional, colocando-se a favor de todos os povos e de todas as etnias, desde que submissas aos valores culturais estipulados.

Como exemplo desta situação, já em 1939, em conferência realizada no Instituto Brasileiro de Cultura, Carlos Gomes de Oliveira (um integrante da oligarquia Ramos) afirmava que o destino havia sorrido para os colonos das áreas de imigração, e não para os caboclos brasileiros. Ele fez uma analogia superficial para tentar legitimar as ações educativas governamentais, exaltando os descendentes de alemães em detrimento dos povos humildes do interior catarinense. Disse que, enquanto os primeiros se encontravam em posição de desenvolvimento e de prosperidade, os caboclos permaneciam ao relento, diminuindo-os com explicações preconceituosas, com referências a sua incapacidade mental. Elogiou os alemães, que tinham sabido construir sua história de prosperidade, incomparáveis em desenvolvimento industrial, já que traziam farta bagagem de um país industrializado. Graças às ações que desenvolveram ao chegar ao Brasil, como a construção de sociedades escolares fornecedoras de educação, ginástica e canto para as gerações posteriores, e com a cultura ancestral preservada, sobrepujaram o caboclo, que “permanecia só e ignorante”. Para ele, estava claro que a contribuição dos imigrantes fora fundamental para Santa Catarina, pois haviam adquirido terras, diversificado a plantação, criaram animais e colhiam o suficiente para viver em fartura de alimentos, e, do outro lado, o caboclo continuava a cultivar a mandioca, produto de pouco valor, e que necessitava vender para adquirir algum dinheiro para sua sobrevivência.

O discurso era arriscado, pois exaltava uma parcela da população em detrimento de outra, mas o objetivo era demonstrar que somente através da educação escolar poderia elevar-se a capacidade do caboclo, e transformar sua realidade, ao mesmo tempo, integrar o imigrante à sociedade brasileira, aproveitando aquilo que havia produzido de conhecimento, mas retirando-lhe o direito de viver da sua forma e com sua cultura. Pode-se afirmar que havia certa preocupação com a “superioridade” do imigrante em relação aos brasileiros das mesmas regiões. Seria impensável aceitar que o imigrante sobrepujasse a sociedade brasileira e espalhasse sua cultura, sua educação e seu conhecimento sobre os demais habitantes. Portanto, seria necessário fazer o movimento contrário: impor ao imigrante uma cultura, e integrá-lo à

sociedade brasileira, sem a pretensão de determinar-lhe o esquecimento de todos os seus conhecimentos sobre a indústria e sobre a terra, mas que renegasse sua origem e sua cultura. Havia a necessidade de integrar o imigrante através da escola, um objetivo que perpassou todas as reformas estudadas, e que diminuiria o poder de influência dos políticos (principalmente aqueles ligados a tradições alemãs) adversários da oligarquia Ramos.

O Estado nacionalista não se satisfazia com a contribuição econômica gerada pelos imigrantes, precisando controlar a sociedade de forma homogênea, através da escola. Assim, o imigrante não era um indivíduo a ser descartado, mas sim reaproveitado, como se fosse simples e fácil retirar de um indivíduo sua bagagem cultural. A nacionalização, para esses homens, mulheres e crianças era étnica, cultural, de tradições, de costumes, e escolar. O recado para o imigrante foi: continue produzindo, lavrando, plantando, desenvolvendo a economia da região, mas pare de tentar ser alemão, japonês, italiano, seja brasileiro.

Em Santa Catarina, muitos dos políticos de destaque, do período republicano, tinham origens alemãs, como Lauro Müller, Felipe Schmidt e Adolpho Konder. Estes homens se tornaram grandes personagens e políticos renomados, deixando clara a possibilidade de subvenção de escolas étnicas por países do exterior. Neste contexto, o Estado catarinense não criou muitas escolas públicas, durante a Primeira República, visto que os imigrantes faziam suas próprias escolas, as quais, em muitos casos, recebiam subvenções dos cofres públicos. As lideranças municipais, quando ascendentes das culturas estrangeiras, também destinavam verbas às escolas étnicas, determinando uma colaboração favorável para ambas as partes – situação que a partir de 1930 foi condenada como um crime ao sentimento patriótico brasileiro. Assim, os republicanos foram expurgados, exceto Vidal Ramos, que já se posicionara a seu tempo em favor de uma educação pública.

Estas relações podem ser compreendidas, em última instância, como frutos do embate em nível nacional, nas primeiras décadas do século XX, entre as frações da classe dirigente com ideais liberal-republicanos, de um lado, e intervencionista-nacionalistas, de outro. Com a hegemonia do liberalismo econômico (termo emprestado da economia) sobre o pensamento autoritário-intervencionista, o Estado catarinense, durante o período republicano, interveio minimamente, com serviços públicos. Desta forma, poucos governadores optaram por expandir os investimentos em educação, e formar um patrimônio escolar estatal, como o fez Vidal Ramos.

Segundo a historiografia (discutimos este assunto durante os capítulos) havia certa colaboração financeira do Estado catarinense com as colônias de imigração para fornecer educação escolar para as crianças descendentes de alemães e outras etnias. Tomando por base

esta afirmação – em busca de uma argumentação alternativa –, entendemos que a política liberal, aplicada ao sistema de ensino, destinou poucos recursos estatais às escolas existentes, e legalizou as subvenções de países externos destinadas às escolas étnicas locais, investimentos que poderiam ser em dinheiro, em material escolar, em corpo docente etc. Desta forma, o Estado buscou não se ausentar da preocupação com a educação escolar das crianças, mas atuava de forma mínima para o desenvolvimento deste setor. Esta aliança com posturas liberais deu ao estado a prerrogativa de abrir mão do investimento maciço em educação pública, priorizando outros setores administrativos e políticos. Uma perspectiva de educação bastante diferente daquela que se aplicou em 1930, por exemplo. Acreditamos não ser possível defender o Estado republicano e sua intervenção mínima neste setor, visto que a educação é fundamental para o desenvolvimento de um povo consciente de seu papel social. Por outro lado, também não se pode defender o Estado Interventor do pós-30 (e do governo Vidal Ramos), pois o ensino fornecido fazia parte de um emaranhado de regras que buscavam adestrar as crianças e a sociedade, interrompendo a criatividade das crianças e a possibilidade da formação de um cidadão autônomo.

O adestramento do cidadão foi algo presente em todas as reformas, que se utilizaram das escolas para este fim. Os intelectuais, os inspetores, os chefes escolares e, sobretudo, os professores foram personagens importantes neste processo, cabendo a eles moldar os espíritos das crianças para uma formação disciplinada.

Sem sombra de dúvida, a formação de professores foi uma preocupação constante de todos os períodos estudados, cabendo aos governos de Vidal Ramos, Ptolomeu de Assis Brasil, Rui Zobarán e Nereu Ramos preocuparem-se com a qualidade da mão de obra dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, com a conduta de suas vidas, suas reputações e com os discursos que fariam nas salas de aulas, além dos diálogos com a comunidade. Por outro lado, os governos pouco se importaram com as condições de vida destes trabalhadores, não se importaram com quantos filhos eles teriam, se um dia iriam casar, se teriam tempo para namorar. Não se importaram com a distância que teriam de percorrer a pé, de bicicleta ou de carona, para chegar às escolas em que lecionariam. Também não se importaram como eles voltariam para suas casas, e se estariam cansados do dia-a-dia escolar, onde deveriam cuidar e educar as crianças, de níveis de ensino diferentes, de séries diferentes, de pensamentos e culturas diferentes, todos enfiados em péssimas escolas (isoladas). Os governos estavam preocupados com aquilo que os professores iriam falar em suas salas, aquilo que iriam ler para os alunos e aquilo que iriam ensinar, assim, foram feitas cartilhas bem detalhadas, e se proferiram discursos bonitos em favor da educação do povo. Buscou-se manipular o povo através da educação

escolar, que se entendia para além das paredes das escolas, atingindo a vida social dos professores, seus alunos e a comunidade.

Com a preocupação em formar professores adequados ao sistema educacional, durante a reforma da gestão Vidal Ramos, se incrementou a Escola Normal, com mudanças prediais e curriculares, com formação e “treinamento” profissional, além da criação das Escolas Complementares, com a formação semiprofissional, condicionando os alunos a atuarem como professores nas Escolas Isoladas. Já durante a Reforma do Ensino da gestão Nereu Ramos, surgiram os institutos de educação (além da manutenção de todas as escolas existentes na reforma de 1911-1914), com o objetivo de atrair as crianças de 7 anos para estas escolas, dando a elas toda a formação básica, secundária e profissional, construindo e modelando todo o pensamento do indivíduo que se formaria com diploma de professor.

Em uma rápida análise das grades escolares das Escolas Normais da reforma de Vidal e de Nereu Ramos, podemos notar algumas continuidades fundamentais, como a manutenção de disciplinas como a de língua portuguesa, ensino de pedagogia e psicologia, disciplina de história e geografia (focadas nos conhecimentos do Brasil), biologia, música (focada em hinos e cantos nacionais), ginástica, que posteriormente passou a ser Educação Física, assim como trabalhos manuais e desenho. Outra disciplina que aproximou as duas reformas é a de metodologia e prática do ensino, desenvolvida nos institutos de educação, durante a reforma de Nereu Ramos, e que na época de Vidal Ramos era praticada nos Grupos Escolares, disciplina fundamental para o “treinamento” do professorado que iria atuar nas escolas estaduais ou municipais, representando os ideais do Estado, e ensinando de acordo com eles.

Por outro lado, algumas diferenças se estabelecem, como o acréscimo de sociologia educacional, durante a reforma de Nereu Ramos. Nela, foram retiradas da grade escolar as disciplinas de geometria, álgebra e aritmética, que foram consideradas disciplinas repetidas, pois já eram aprendidas nos Grupos Escolares, além da retirada das disciplinas de francês e alemão, já que não haveria mais a necessidade da formação de professores bilíngues para educar as populações das áreas de imigração, visto que as escolas étnicas haviam sido fechadas.

Torna-se evidente que mais de 20 anos haviam se passado, e a grade curricular das Escolas Normais mantivera a maior parte das disciplinas, demonstrando que a formação do professor ainda se mantinha quase a mesma, possibilitando que o professor formado pela Escola Normal de Vidal Ramos poderia atuar, sem maiores problemas (assim como muitos atuaram), na reforma da gestão Nereu Ramos, já que estava adequado por uma grade muito parecida.

Ou seja, estas escolas serviam para transformar um cidadão comum em professor,

para convencê-lo de ingressar no magistério, e para adestrá-lo de acordo com os ensinamentos patrióticos. Estas pessoas – e na maior parte eram mulheres – deveriam ser fantoches do sistema, com a possibilidade de improvisar a partir de sua criatividade, se não possuísem material didático, ou um ambiente adequado de ensino. Os bonitos e modernos Grupos Escolares e as Escolas Complementares foram estrategicamente criados para estender a algumas regiões do estado o fornecimento de uma educação de qualidade, e para angariar mais candidatos ao magistério, visto que a falta de professores era uma realidade evidente.

Mas porque a falta de professores foi tão grandiosa durante estes períodos? Obviamente, a responsabilidade do professor era gigantesca, sobre ele recairia um turbilhão de normas a seguir, poderia ser punido, se não desempenhasse seu papel adequadamente, teria de educar inúmeras crianças, cuidar da merenda (em muitos casos), cuidar da higiene, cuidar da leitura, da matemática, da história, da civilidade etc. A carreira da maior parte dos professores, principalmente aqueles em atividade no interior, não parecia promissora. Então, como a maior parte das escolas ainda estava localizada no interior (e lá estavam as piores escolas), não seria atraente para um moço ou uma moça a profissão de professor. Por outro lado, a ausência de professores no estado determinou a facilidade da conquista de vagas nesta área, atraindo parte das pessoas que gostavam desse emprego ou que precisavam dele. Contudo, a facilidade da conquista do emprego não se traduzia na facilidade de formação profissional, principalmente durante a Reforma do Ensino da gestão Vidal Ramos, quando havia poucas escolas que forneciam esta formação, determinando que as pessoas do interior deveriam locomover-se para os centros urbanos para o estudo semiprofissional ou profissional. Fora estas peculiaridades, inteligentemente os governos buscavam alternativas para a solução de seus problemas, e, como exemplo, se construíram as Escolas Complementares, permitindo que professores (não diplomados) pudessem atuar em sala de aula, tentando resolver o déficit de professores do estado. A construção do quadro do magistério foi um problema para todas as reformas, visto que em todas elas sobravam vagas, e faltavam candidatos. Além disso, todas elas possuíam estes modelos de escola, que foram minimamente mudadas, pois desempenhavam papel importante na estrutura da educação. Pode-se dizer que a educação, nestas reformas, progrediu, mesmo a passos pequenos, e condicionada aos interesses da oligarquia Ramos.

Outro grupo profissional do sistema de ensino (modelado pelo estado) e capaz de alterar a realidade escolar foram os inspetores escolares. O trabalho destes homens se constituiu no processo de funcionalidade do sistema de ensino de todas as reformas estudadas. Eles podem ser comparados ao óleo de uma máquina cheia de peças diferentes, compondo uma engrenagem que só funciona adequadamente se o óleo for aplicado em quantidade suficiente. A não

existência do óleo na engrenagem trava a máquina e o seu funcionamento é prejudicado. Assim, percebemos o trabalho dos inspetores como fundamental para o funcionamento do sistema de ensino, pois sem eles os órgãos estabelecidos no topo da hierarquia do ensino não possuiriam informações das realidades escolares, e não tomariam as decisões adequadas para o melhoramento da educação. A ausência do trabalho dos inspetores deixaria as escolas sem material pedagógico, os professores não receberiam as orientações do Estado, e o sistema de ensino não funcionaria adequadamente. Desta forma, vimos que em todas as reformas os inspetores eram peças fundamentais, responsáveis por levar, trazer e concretizar informações pertinentes à grande parte do aparelho escolar. O trabalho dos inspetores era árduo, e o número de inspetores em exercício poderia melhorar ou piorar a acessibilidade às informações escolares. Mas o trabalho desempenhado por eles também dependia de seus próprios interesses em desempenhar, ou não, uma boa fiscalização.

Vimos na Reforma do Ensino de gestão Vidal Ramos que o inspetor Vitor Konder pouco se interessou em trabalhar nesta função, desempenhando uma posição de destaque, mas pouco contribuindo com o sistema de ensino daquele governo. Nota-se que já nesta época as oligarquias se distanciavam por interesses diferentes, e que a Reforma do Ensino estava sendo prejudicada por estas disputas. Percebe-se, ao longo desta tese, que o número de inspetores aumentou entre uma reforma e outra, e que os nomes para os cargos passaram a ser minuciosamente escolhidos, pelo menos os indivíduos teriam de compor parte dos interesses do Estado, salvo alguns casos, como o de Vitor Konder, que ocupou a função por pertencer ao Partido Republicano, e a um grupo político de destaque, pois estava alheio ao trabalho que teria de desempenhar. Nota-se também que se valorizou a experiência de alguns homens no sistema escolar, incorporando funcionários de longas carreiras de governos anteriores.

A responsabilidade da função da inspetoria do ensino passou por uma ressignificação entre as reformas do ensino, tomando um papel de fundamental importância no sistema de fiscalização. O Estado não poderia mais aceitar funcionários não adequados aos seus objetivos, assim, na década de 1930, foram incorporados funcionários (de governos republicanos) capazes de se adequar aos novos objetivos, e trabalhar de acordo com as novas normas. Durante o Estado Novo, as normas se intensificaram, há um enrijecimento do Estado, e se estabeleceram punições para aqueles que descumprissem o ideal de nacionalização. Os inspetores estavam inclusos neste sistema, e teriam de obedecer. Porém, havia uma diferença fundamental entre os inspetores da década de 1910 e de 1930, estabelecida na experiência da formação escolar e nos ideais claramente definidos. A reforma do Estado Novo teve a possibilidade de escolher funcionários já bem formados e com experiência, ao contrário da

década de 1910, que inaugurou uma nova função no aparelhamento escolar. Por outro lado, notam-se laços estreitos de ligação entre as reformas, já que foi naquela reforma da gestão Vidal Ramos que se formaram os indivíduos que atuaram dentro do sistema de ensino das reformas da gestão dos sul-rio-grandenses e de Nereu Ramos. Por este fator, torna-se fundamental compreender o papel dos inspetores e a importância deles como laço de ligação entre as reformas do ensino.

Assim como os inspetores escolares, reaproveitados pelas três reformas do ensino mencionadas, os intelectuais (e alguns deles foram inspetores) ocuparam fundamental posição na estrutura do ensino das décadas de 1910, 1930 e 1940.

Foram eles responsáveis por pensar as normas, em estudar o sistema existente e o anterior, para compreender a aplicabilidade de certos métodos, de investigar os problemas existentes, e tentar resolvê-los. Foram os intelectuais que possuíam mais de um papel no sistema escolar, pois ocupavam cargos públicos, atuando dentro do sistema e para o sistema de ensino. Eles foram professores, pedagogos, inspetores escolares, diretores, foram secretários e chefes de departamentos. Foram indivíduos dotados de saber, de interesses pessoais e políticos, fato que, muitas vezes, transpareceu em seus relatórios e pronunciamentos. Alguns pertenceram a partidos diferentes, e mudaram conforme sua visibilidade, sua opinião e seu oportunismo, outros se mantiveram com a mesma linha política, mas amadureceram com o passar dos anos no governo. De todo modo, o trabalho destes homens e dessas mulheres foi fundamental para a existência das reformas do ensino aqui estudadas.

Vimos que alguns intelectuais pensavam um desenvolvimento da educação agrícola, outros a educação para o trabalho urbano, outros a formação das elites, outros a construção da brasilidade através da música, linhas distintas de abordagem, mas todos comprometidos em construir um nacionalismo estatal. É certo que discordaram uns dos outros, mas foram exatamente as discórdias que os levaram aos cargos que ocupavam. Um bom exemplo desta situação foi a incorporação de intelectuais (pelo Estado) pertencentes a governos anteriores ao nacionalista, quando poderiam somar seus conhecimentos aos do novo sistema. O conhecimento das carreiras dos intelectuais, no segundo capítulo, mostrou como se configurou essa teia de conhecimento, e como eles se interligavam ao Estado e a seus pares.

Orestes Guimarães, João dos Santos Areão, Elpídio Barbosa, Luiz Trindade e Ivo d'Aquino são apenas alguns dos nomes que trabalharam em governos diferentes, e que se moldaram aos interesses dos grupos governantes. É certo que possuíam interesses pessoais, mas, em muitos momentos, foram deixados de lado, para continuarem exercendo funções importantes no sistema de ensino. Arriscamos dizer que os interesses do Estado e os interesses

destes homens se misturaram, visto que passaram anos trabalhando imbricados de um ideal patriótico. Tiveram posições diferentes quanto a alguns métodos, como o intuitivo e o escolanovista, mas souberam superar suas divergências. Além disso, foram estes homens, ao lado dos professores, dos serventes (não tivemos dados para aprofundar estudos sobre eles) e de outros personagens, que puseram em funcionamento as reformas do ensino em Santa Catarina. Acompanharam as mudanças de paradigmas das décadas de 1910 para além da década de 1940, transformando-se e transformando a história da educação catarinense.

Quando a década de 1910 iniciou, e com ela o governo de Vidal Ramos, surgiu uma nova perspectiva educacional, alicerçada em preceitos de modernidade, com a necessidade de reconfigurar a estrutura urbana e criar cidadãos moldados ao novo paradigma social, transformando parte das ações públicas em educação. Assim, compreendemos que na gestão do governo de Vidal foi dado o primeiro passo neste sentido, por compreender que o momento era oportuno para a exaltação de uma modernidade patriótica, calcada em símbolos que defendia, como a cultura luso-brasileira. O método de aplicação das políticas educacionais se transformou, e foi inspirado naquilo que se aplicava nos maiores centros urbanos do Brasil, e em países como os EUA. Buscou-se adequar um sistema de ensino moderno ao Estado precário, a arrecadação pouco numerosa e a população humilde do litoral e interiorana catarinense. Criaram-se novas escolas públicas (os Grupos Escolares se tornaram a grande vitrine), instaladas em lugares amplos e altos, de fácil visualização, e se colocaram sentadas em suas cadeiras, primeiramente, os filhos das elites urbanas (e do interior, que mandavam seus filhos estudar naquelas escolas). Contudo, devemos esclarecer que após o governo Vidal Ramos as políticas educacionais e os investimentos feitos em Santa Catarina fizeram parte de ordens federais (nesta época quem coordenava as ações educativas ainda era Orestes Guimaraes, que respondia ao governo federal, e não mais ao estadual). Ou seja, o fim do governo Vidal Ramos parece ter levado o estado catarinense a afrouxar a fiscalização sobre o ensino, estabelecendo a atuação mínima, para suprir as ordens da união. Além disso, torna-se importante ressaltar que as políticas de cunho liberal só foram reprimidas após a revolução de 1930.

De todo modo, o governo de Vidal Ramos foi o início de uma política diferente da liberal, voltada para uma intervenção moderada do Estado na educação, uma intervenção que rendeu normas, regras e leis que modificaram parte da sociedade daquela época. Santa Catarina conheceu o patriotismo, os colonos que vieram da Alemanha, da Itália e de outros países passaram a perceber que deveriam ser brasileiros, apesar de que, em muitos casos, isso não era aceito tão facilmente.

Em 1908, estes mesmos colonos, localizados na região de Joinville, já haviam

conhecido a escola pública, voltada para a formação de mão de obra para a indústria local. Mas estavam condicionados ao trabalho, e a escola tinha a função de ensinar a língua portuguesa para uma melhor compreensão daquilo que se falava no dia-a-dia, e não uma função cultural. Posteriormente, com a posição do Brasil na Primeira Guerra Mundial, o cenário político e cultural mudou, não por opção dos governos catarinenses, que de 1914 até 1930 não foram adeptos de um nacionalismo exacerbado. Tiveram eles de cumprir suas funções, adequar as normas educativas catarinenses às normas da União, que desconfiava dos inimigos alemães e italianos, que a guerra mundial havia nos dado.

Vidal Ramos, em 1911, percebendo o momento, já que durante toda a Primeira República ele foi o único a ser governador e ter como base cultural a etnia luso-brasileira, empreendeu mudanças pontuais na educação, e que vão perdurar, pelo menos, até 1945.

Algumas modificações no atuar do liberalismo econômico em Santa Catarina foram decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, durante a década de 1920, quando o Brasil passou a ter indústrias. Este fator levou o Estado a melhorar o nível da escolaridade, buscando modificar o imaginário da população a respeito da educação, voltada, neste momento, para um modo de vida urbano e moderno. Em Santa Catarina, essa atitude iniciou em 1908, em Joinville, mas certamente não atingiu a maior parte do estado, que permaneceu rural. Assim, vimos que este foi um problema encontrado na década de 1930, e, ao que tudo indica, modificado com muitas dificuldades.

A Reforma do Ensino iniciada em 1911 foi fundamental para a construção de um cidadão moldado aos objetivos do Estado, mas devido ao fato de a realidade catarinense não ser tão desenvolvida, industrial e economicamente, como os estados do centro-oeste brasileiro, a Reforma do Ensino adquiriu peculiaridade e interesses diferentes. Aqui, somaram-se aos interesses modernos, o modelo cultural a ser seguido, padronizado na língua portuguesa, e capaz de contribuir para a construção de normas educacionais e sociais que se transformaram na base das outras reformas patrióticas que estudamos. Neste sentido, fica claro que a guerra mundial não inaugurou a preocupação cultural em Santa Catarina, mas apenas intensificou aquilo que já existia. Ou seja, a adequação do “estrangeiro” é iniciada em solo catarinense anteriormente à eclosão dos conflitos armados mundiais, anteriormente ao Brasil se aliar aos EUA, e lutar pela derrota da Tríplice Aliança. A reforma da gestão Vidal Ramos foi fundamental para adequação do estrangeiro ao trabalho, à cultura e à língua oficial nacional brasileira, e a Primeira Guerra Mundial ajudou na manutenção deste objetivo cultural, vivido por longos anos em Santa Catarina. Muito provavelmente, não houve uma adequação total dos “estrangeiros” à cultura padronizada luso-brasileira, por conta dos governos que apenas aplicaram de forma mínima as

normas nacionalistas do governo federal.

Quando em 1930 se instalou um novo sistema de governo, e quando em 1937 se inaugurou uma ditadura nacionalista, a adequação estrangeira se tornou obrigatória, e não por conta de desconfianças causadas por conflitos mundiais. Certamente, a oligarquia Ramos foi ajudada pelo governo nacional, e o governo nacional foi ajudado pela oligarquia Ramos, porém, é fato que a união desses interesses levou os Ramos a governar, por longo anos, o estado de Santa Catarina, enfraquecendo o adversário político, e conseguindo manter-se como uma força de destaque, após o fim do Estado Novo.

A importância do desenvolvimento da ciência, da racionalidade pedagógica, repercutiu em melhorias no ambiente escolar, empreendidas nas reformas que estudamos. A educação passou por mudanças complexas, forçando todos os integrantes do sistema escolar a se adequar às normas estabelecidas. Sem dúvida, as reformas das gestões de Vidal Ramos, dos sul-rio-grandenses e de Nereu Ramos estiveram ligadas entre si, como também a conceitos de sociedades modernas e a conceitos de uma sociedade “civilizada”, espelhada na europeia ou nos EUA. A compreensão do ambiente escolar esteve intimamente ligada a concepções de cidadão doutrinado e vigiado pelo olhar governamental, assim a escola e todo o aparelho do ensino deveriam formar e manter os ideais do grupo que administrava toda essa estrutura.

Nesta perspectiva, cabe afirmar que durante as reformas estudadas a escola recebeu relativa atenção, com o objetivo de atingir a casa dos imigrantes, os lugares de lazer, os jornais e o local de trabalho, utilizando o sentimento pátrio e o discurso da unidade nacional. Havia laços culturais distintos em muitos lugares (sobretudo no imaginário e no pensamento dos indivíduos), e a missão política das reformas do ensino foi fragmentá-los. Contudo, cabe ressaltar que seria impossível que a nacionalização do ensino pudesse conseguir exterminar com toda a construção histórica de culturas tão longínquas. Assim, aquilo que se conseguiu, por certo tempo, por parte dos governos nacionalistas, foi o fazer calar um povo, que não podia se expressar e demonstrar quais seus valores. Como exemplo, a proibição da língua alemã gerou consequências negativas, pois as novas gerações nascidas nas áreas de imigração sabiam que não mais poderiam aprender dois idiomas, concentrando-se no português. Contudo, apesar de todo o aparelho de vigilância montado durante as três reformas do ensino, percebemos que não foi possível controlar a população por completo, e fazê-la esquecer aquilo que aprendeu de seus antepassados. Tudo isso mostra que se pode calar o povo, por certo tempo, com medidas autoritárias, mas em momentos posteriores as tradições se revigoraram e voltaram a compor parte do dia-a-dia das pessoas, e parte da cultura do estado catarinense, que hoje se intitula multiétnico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luciano Arone de (Org.). **Autoritarismo e Desenvolvimento**: Um estudo “do Político” no Brasil. Porto Alegre: EdiPUCRS (e-book.), 2013.
- AMARAL, Azevedo. **O estado autoritário e a realidade nacional**. E-book, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/azevedo.html> (acesso em 18 de julho de 2012).
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Almir de. **Força, Cultura e Liberdade**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.
- ANDRADE, Maíra Pires. Nação, língua e ensino: aspectos da nacionalização a partir dos discursos de Carlos Gomes de Oliveira. In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Educar para a nação**: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba: CRV, 2014.
- ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A Invenção do Litoral**: Reformas Urbanas e Reajustamento Social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- AURAS, Marli. A construção história do condomínio Palaciano Ramos/Konder/Bornhausen. In: _____. **Poder Oligárquico Catarinense**: da guerra aos fanáticos do contestado à “opção pelos pequenos”. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____. **Guerra do Contestado**: a organização da Irmandade Cabocla. Florianópolis: Editora da UFSC/Assembleia Legislativa/Cortez Editora, 1984.
- AZEVEDO, Fernanda Vicente. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- BARRACLOUGH, Geoffrey. **Introdução à história contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- BARROS, José d’Assunção. História social e retorno do político. In: Silva, Giselda Brito et al. (Orgs). **Campos da política**: discursos e práticas. São Paulo: LP-Books, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A Escola Elementar no século XIX**: O método monitorial/mútuo. Passo Fundo, EdUPF, 1999.
- BAUMER, Franklin Le Van. **O pensamento europeu moderno**. V. 1, Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
- BEIRED, José Luis Bendicho. Ideologia nacionalista e representações da nação. In: _____. **Sob o signo da nova ordem**: Intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina. São Paulo: Edições Loyola/USP, 1999, p. 195-232.

BEIRITH, Ângela. As Escolas Isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156 - 168, 2009.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et al. **Cultura Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 29-46.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da didática**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BORGES, Vavy Pacheco. História e Política: laços permanentes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 12, n° 23/24, p. 7-18, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Campo de Poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe. In: **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRESCIANI, Maria Stella. **O charme da ciência e a sedução da objetividade**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BREUILLY, John. Abordagens do nacionalismo. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 155-184.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Laudes, 1970.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Brasília: Senado Federal, 2001.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. **Multidões em Cena: Propaganda Política no Vargasismo e no Peronismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano: O Tempo do Nacional-Estatismo: Do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 2. p. 107-143.

CARDOSO DE MELLO, João Manoel. **O capitalismo tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARONE, Edgard. **Brasil: anos de crise 1930-1945**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CARVALHO, Luiz Felipe de. **Educação e unidade nacional no Estado Novo: o primeiro congresso de brasilidade (1941)**. Dissertação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CEZAR, Jairo. A institucionalização do magistério público elementar catarinense na Primeira República. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia,

Anais... Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6023-6031.

CODATO, Adriano. A transformação do universo das elites no Brasil pós-1930: uma crítica sociológica. In: HEINZ, Flávio M. (Org.) **História social das elites**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

COELHO, Sílvio Santos. **Nova História de Santa Catarina**. 5. ed. Florianópolis: Terceiro Milênio. 1995.

CORRÊA, Carlos Humberto (Org.). **Nereu Ramos**. Florianópolis: FCC Edições/Associação Porto Belo de Cultura, 1988.

_____. **Um estado entre duas Repúblicas**: A revolução de 30 e a política de Santa Catarina até 35. Florianópolis: Editora da UFSC, 1984.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do manual ao digital: O acervo profissional do professor Elpídio Barbosa (SC – 1930-60). In: XVI Encontro Estadual de história da ANPUH – SC. 2016, Chapecó. **Anais...** UFFS, 2016.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação Escolar das Elites**: O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. A reforma de Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009.

_____; TEIVE Gladys Mery Ghizoni. O jornal *A Escola* e a construção da escola moderna e republicana (Laguna, década de 1910). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 10, p. 55-68, 2013.

DRAIBE, Sônia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a Constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FALCÃO, Luis Felipe. Entre o Ontem e o Amanhã: Diversidade Cultural Tensões Sociais e Separatismo em Santa Catarina do século XX. **Diversitas**, São Paulo: USP, 1999.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: História e historiografia. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FÉLIX, Loiva Otero. A História Política Hoje: novas abordagens. **Revista Catarinense de História**, ANPUH-SC, n. 5, p. 49-67, 1998.

FERREIRA DA COSTA, Arthur. O Oeste Catharinense: visões e sugestões de um excursionista. Rio de Janeiro: Villas Boas & Cia, 1929, p. 07. In: CEOM. Centro de Cultura e Memória do Oeste (Org.). **A viagem de 1929**: Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2005.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: Ensino público e política de assimilação do Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação/Editora da UFSC, 1991.

_____. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 20, n. Especial, p. 231-260, 2002.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. **Oktoberfest**: Turismo, festa e na estação do chopp. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.

_____. **Teatros da Vida, Cenários da História**: A farra do boi e outras festas na ilha de Santa Catarina. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____; SERPA, Élio C. A hermenêutica do vazio: fronteira, região e brasilidade na viagem do governador ao Oeste de Santa Catarina. In: CEOM. Centro de Cultura e Memória do Oeste (Org.). **A viagem de 1929**: Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Ana Paula da Silva; SANTOS, Ademir Valdir dos. Políticas e práticas na escola primária catarinense (1911-1945): pedagogia tradicional ou escolanovista?. **Revista Eccos**, São Paulo, n. 34, p. 197-213, 2014.

FROTHER, Méri. **Etnicidade e Trabalho Alemão**: Outros usos e outros produtos do labor humano. Florianópolis: Abril, 1998.

GARCIA JUNIOR, Edgar. **Práticas Regionalizadoras e o Mosaico Cultural Catarinense**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GENTIL, Flávio Welker Merola. **Acervo Professor Elpídio Barbosa**: Nacionalização do Ensino, Culturas Políticas e Escolares (Santa Catarina, 1930-1940). Dissertação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GERTZ, René E. Como é possível continuar escrevendo História Política?. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 105-131, 2006.

_____. **O Fascismo no Sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Contribuições para uma História dos Intelectuais. In: _____. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: _____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 49-94.

HOBBSBAWM, Eric J. **As Origens da Revolução Industrial**. São Paulo: Editora Global, 1979.

_____. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. **Nereu Ramos: A hora da reconstrução nacional**. Florianópolis: Edição do Autor, 1968.

LACERDA, Eugênio Pascele. **O Atlântico Açoriano: Uma antropologia dos contextos globais e locais da açorianidade**. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

LE MOS, Marco Antonio Maringolo. **Santa Catarina: sua história**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Superando a Pedagogia Sertaneja: que tipo de escola é mais adequado ao Piauí? In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: SBHE, 2002. p. 1-14. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0342.pdf>.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Paulo Pinheiro. Caminhos da Guerra do Contestado. **Revista História Catarina**. Lages, v.2,n.2 , p. 40-50, 2007.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**. São Paulo: UNICAMP, 2004.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1968.

MARTINS, Elizabeth; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A atuação de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931). **Revista de História da Educação**. v. 16, n. 36, Porto Alegre, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MERGEL, Thomas. História Cultural da Política. **Docupedia-Zeitgeschichte** (Tradução de René E. Gertz), 2010.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MODESTI, Tatiane. **A escola pública primária em Chapecó: nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

MORAES, Marcos Juvencio de. A construção da identidade catarinense e a formação do litoral açoriano. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 2, n. 1, dezembro-2010.

_____. **As disputas pelo palácio governamental catarinense: as oligarquias, os autoritários e a instrumentalização do nacionalismo**. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. **No Teatro do Poder: O governo Nereu Ramos e a nacionalização como instrumento Político em Santa Catarina**. TCC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

_____; BONA, Beatriz de. A Construção da Identidade Cultural de Santa Catarina. In: XII Encontro Estadual de História; III Encontro Estadual do Grupo de Trabalho Gênero de Santa Catarina; IV Jornada Nacional de História do Trabalho, 2008, Criciúma. **Anais...** Criciúma: UNESC, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARCON, Telmo. **Memória, história e cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de Cultura Política pela historiografia. In: _____ (Org.). **Culturas Políticas na História: Novos Estudos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

NASCIMENTO, Dorval. Medidas Nacionalizadoras do Ensino Catarinense na Primeira República (1911-1920). In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. p. 1-17.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

NOBREGA, Paulo de. **Poder Oligárquico, Nacionalização e Imigrantes no ensino público: Modernização do Ensino Primário de Santa Catarina (1910-1930)**. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NODARI, Eunice Sueli. **Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no oeste de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2009.

NUNES, Clarice. As Políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125.

OLIVEIRA, Eveli Souza D'ávila de. **Mais Além da Vitória: ritos de instituição do movimento de 30 em Florianópolis – imprensa, Governo e memória**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Terezinha; MENDES, Claudinei Magno Madre. A questão educacional em Roberto Simonsen. **Sociedade Brasileira de História da Educação**: texto eletrônico, disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0453.pdf>.

PANDOLF, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano: O Tempo do Nacional-Estatismo – Do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2007, p. 13-37.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista... e ao longe**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

PEREIRA, Lara Rodrigues. Cinema educativo e institucional: imagens do nacionalismo na era Vargas (décadas de 1930 e 1940). In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba: CRV, 2014.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização – Autoritarismo e Educação Inspetores e professores nas escolas catarinenses – 1930-1940**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PERTY, Marília Gabriela. **Da Recolha à Exposição: A Constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil 1911-1952)**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PIAZZA, Walter F. **A colonização de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1994.

_____. **Dicionário político catarinense**. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de SC, 1985.

_____. **Dicionário político catarinense**. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de SC, 1994.

_____. **Santa Catarina: Sua história**. Florianópolis: Editora da UFSC/Lunardelli, 1983.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. Cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1911-1935). **Revistas Linhas-UFES**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2009.

REIS, Rosinete Maria dos. **A Escola Isolada à Meia-Luz (1891/1927)**. Tese, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Editora FGV, 1996.

RENAN, Ernest. **Que es una nación?** Madrid: Alianza Editorial, 1987.

RENK, Arlene. O conhecimento do território: a Bandeira Konder. In: CEOM. Centro de Cultura e Memória do Oeste (Org.). **A viagem de 1929: Oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2005.

_____. Identidade faccional entre os brasileiros do Oeste Catarinense. In: TEDESCO, Aldair. (Org.). **O peso da cruz**. 1ed. Chapecó: Secretariado Diocesano/UNOESC, 1994, v. 1, p. 05-116.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. **História** – UNESP, vol. 15, p. 27-39, 1996.

ROSSATO, Luciana. Formar a alma da criança brasileira: as escolas nas áreas de colonização em Santa Catarina. In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba: CRV, 2014.

SACHET, Celestino. **Santa Catarina: 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense, v. 2, 1997-1998.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, T. D. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, Thiago Juliano. **Nas Veredas do Folclore: Leituras sobre política cultural e identidade em Santa Catarina 1948-1975**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: I Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da FAP, 2008, Curitiba. **Anais...** Faculdade de Artes do Paraná, 2008, p. 224.

SERPA, Élio Cantalício. A Identidade Catarinense nos discursos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 14, n. 20, p. 63-79, 1996.

SEVERINO, José Roberto. **Itajaí e a Identidade Açoriana: A maquiagem possível**. Itajaí: UNIVALI, 1999.

SILVA, Cristiani Bereta da. História nacional e a construção do “espírito brasileiro” (Santa

Catarina – décadas de 1930 e 1940). In: _____ (Org.). **Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Cristiani Bereta da. Ligas Pró-Línguas Nacional e a afirmação da identidade nacional (Santa Catarina, 1937-1945). In: X Encontro dos pesquisadores do ensino de história, 2013, São Cristóvão. **Anais...** Aracaju: Editora Nacional, 2013b, p. 1-12.

SILVA, Denise Guilherme da. Ilhas de saber: representações e práticas das Escolas Isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais...** PUC, 2004.

SILVA, Elias Manoel. **Os militares e o Golpe de 1937: a estratégia do poder**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SILVA, Etienne Luiz. **O desenvolvimento Periférico e a Rede Urbana de Santa Catarina**. Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia **Anais...** UFU, 2006.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMONSEN, Roberto C. **Ensaio Sociais, Políticos e Econômicos**. São Paulo: Editora Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, 1943.

SMITH, Anthony D. O nacionalismo e os historiadores. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 185-208.

SOLIGO, Valdecir. Educação, Política e Economia nos Primeiros anos de República. **POIÉSIS** – UNISUL, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 164-176, Jul./Dez. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo Escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 209-221, 2009.

_____. **Civilização e Progresso: O papel da Escola Normal Catarinense no projeto de modernização do Estado de Santa Catarina na década de 1910**. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 2012**, Londrina. **Anais...** UEL, 2012.

_____. João dos Santos Areão em seis tempos. In: _____ (Org.). **Professor Areão: Experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950)**.

Florianópolis: Editora Insular, 2014.

TEO, Marcelo. Partitura política: O caso de João dos Santos Areão e a nacionalização em Santa Catarina. In: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni (Org.). **Professor Areão: Experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950)**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

TREVISAN, Leonardo. **A República Velha**. São Paulo: Global, 1982.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. Composições de educadores catarinenses em prol da formação do novo Brasil. In: XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”, 2014, Florianópolis. **Anais...** UFSC, 2014.

_____. Pensamento político pedagógico nacionalista em Santa Catarina disseminado por cantos de brasilidade e a ação do inspetor federal do ensino João dos Santos Areão. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Sergipe. **Anais...** UFS, 2008.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: **Teoria e educação**. 6 ed. 1992.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Problemas de Política Objetiva**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1930.

VILLA, Marco Antônio. **História das Constituições brasileiras**. São Paulo: Leya, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.35-50, jan./abr. 2005.

ZANELATTO, João Henrique. **Região, Etnicidade e Política: O integralismo e as lutas pelo poder político no sul catarinense na década de 1930**. Tese, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZANELATTO, João Henrique; RABELO, Giani: Imprensa, política e educação no sul catarinense. In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org). **Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba: CRV, 2014.

ZARTH, Paulo Afonso. **Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul Agrário do século XIX**. Ijuí: INIJUÍ, 2002.

FONTES DOCUMENTAIS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais do oitavo congresso brasileiro de educação. Goiânia, 1942.

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do Ensino: Aspectos Políticos**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1942.

_____. **Três discursos**. Florianópolis: Imprensa oficial do estado de Santa Catarina, 1939.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Circulares Diversas. Florianópolis: Typ. São José, 1930.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Atos de 1910 a 1913. Florianópolis: Gab. Typ. D'O dia, 1916.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931. Florianópolis: Gab. Tip. Brasil, 1932.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931b. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1931.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1932. Florianópolis: Livraria Central, 1933.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1940. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1940.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1941. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1942. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1945. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. Parecer sobre a adoção de obras didacticas apresentado ao Encellentissimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos D.D Governador do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1911.

GUIMARÃES, Orestes Oliveira. **Nacionalização do ensino primário**: Um parecer do professor Orestes Guimarães, inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina. Blumenau, 1929.

OLIVEIRA, Carlos Gomes. **Nacionalização e Ensino**. Rio de Janeiro; Editora Livraria José Olympio, 1939.

RAMOS, Nereu. **Discursos**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1943.

RAMOS, Nereu. **Nacionalização do Ensino**: discurso pronunciado em Blumenau, no grande banquete de sábado. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938.

RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem ao Congresso Representativo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1911.

RAMOS, Vidal de Oliveira. Os Rebeldes do Sul: Discursos pronunciados no Senado Federal pelo Senador Vidal Ramos representante do Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro, 1915.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado de Santa Catarina) pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa (Secretário Geral). Florianópolis, 30 de junho de 1911.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado de Santa Catarina) pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa (Secretário Geral). Florianópolis, 31 de maio de 1912.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado de Santa Catarina) pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Florianópolis, maio de 1914.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1938 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1938.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1938 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1939.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1939 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1940.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1940 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1941.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1941 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1942.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1942 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1943.

RELATÓRIO apresentado em outubro de 1943 ao exmo. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1944.