

Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920)

Dorval do Nascimento*

Resumo:

O presente texto discute as medidas adotadas pelos governos estaduais no âmbito do ensino, que visavam nacionalizar as populações de origem étnica estrangeira em Santa Catarina, no período situado entre a Reforma Orestes Guimarães em 1911 e o contexto histórico da Primeira Grande Guerra. As medidas oficiais implicaram posicionamento do Estado ante a diversidade étnica e cultural existente nas áreas de imigração, buscando homogeneizar um espaço caracterizado por práticas que afirmavam a diferença cultural.

Palavras-chave:

Santa Catarina; Primeira República; nacionalização; diversidade étnica e cultural.

* Doutor em história (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC). Pesquisador do grupo de pesquisa *Identitare* – Investigação em Identidades e Educação.

Nationalization of teaching in Santa Catarina during the First Republic (1911-1920)

Dorval do Nascimento

Abstract:

This paper discusses the political measures related to the pedagogy adopted by State governments in Santa Catarina, which intended to nationalize different ethnic groups during the period between the Orestes Guimarães reformation in 1911 and World War I. The official measures implied a clear position of the State facing ethnic and cultural diversity in the areas occupied by immigrants in order to homogenize a place characterized by practices that showed cultural differences.

Keywords:

Santa Catarina; First Republic; nationalization; ethnic and cultural diversity.

Diversidade, identidade e diferença são conceitos que aparecem com insistência no discurso pedagógico contemporâneo, expressando uma modificação nas relações sociais no mundo atual, aquele da modernidade tardia (Giddens, 1991; Hall, 2003). Buscar entender como o diferente era tratado em um outro período histórico, o da Primeira República, quando outras relações com a diferença cultural foram estabelecidas e um outro imaginário relativo à diversidade era afirmado, pode nos ajudar a situar as relações de identidade na contemporaneidade.

O objetivo desse texto é discutir as medidas que foram colocadas em prática pelos governos estaduais em Santa Catarina e que visavam nacionalizar as populações de origem estrangeira, especialmente alemã, tendo o ensino primário como principal campo de atuação, no período situado entre a Reforma Orestes Guimarães em 1911 e os acontecimentos relacionados à Primeira Grande Guerra. O *corpus* documental da pesquisa são as mensagens dos governadores apresentadas ao Congresso Representativo catarinense no período citado. É conhecido o cuidado que o/a historiador/a da educação deve ter ao lidar com documentos oficiais, emanados do poder. Entretanto, na medida em que as fontes documentais da pesquisa são representações sociais que chegaram até o pesquisador (Chartier, 2002; Ory, 2004; Pesavento, 1995), cacos do passado, e, nesse caso, representações que possuem grande dominância social e cultural, tornam-se importantes, por suas características, para se refletir sobre as formas adotadas pelo poder estadual para lidar com a diversidade étnica e cultural do Estado, o que nos propomos a tratar nas páginas seguintes. Trabalhar-se-á, neste texto, com o que Kreutz (in Müller, 1994, p. 29) chama de documentação do nacionalizador, porém buscando nas entrelinhas e discussão das fontes representações sociais que circulavam no período estudado e que ajudem na compreensão do fenômeno.

Tradicionalmente, o tema da nacionalização do ensino está vinculado ao Estado Novo e as décadas de 1930 e 1940, quando o Estado brasileiro intervém nacionalmente nas experiências escolares comunitárias das áreas de imigração. Há inúmeros trabalhos publicados sobre o tema da nacionalização no período do Estado Novo (Kreutz in Müller 1994, pp. 27-29; Fiori, 1975; Monteiro, 1984). No entanto, a análise das medi-

das de nacionalização no período histórico anterior ao Estado Novo, como tratado neste texto, pode contribuir para uma abordagem de conjunto da problemática, afinando o instrumental de análise e o conhecimento desse processo histórico.

A reforma de 1911 e a nacionalização do ensino

O ensino público catarinense foi objeto de uma ampla reforma no governo de Vidal Ramos, que assumiu o governo de Santa Catarina em 28 de setembro de 1910 tendo um plano de ação que se resumia em “Viação e Educação” (Fiori, 1975, p. 91; Santa Catarina, 1911). A Constituição republicana de 1891 estabelecia a competência concomitante entre governo federal e estadual em matéria de educação. Prevalecia, porém, na prática, a interpretação vinda desde o ato adicional de 1834, segundo a qual competia a União responsabilizar-se pela escola secundária e superior, enquanto, aos estados, caberia a administração e ampliação da escola primária e técnico-profissional (Nagle, 1997, p. 266).

As ações de governo iniciaram-se com a reorganização da Escola Normal e a adoção de uma série de leis e regulamentos que implementaram um efetivo sistema de ensino público. Desde o início do século, as elites republicanas catarinenses afirmavam o desejo de reorganizar o ensino a partir do modelo adotado pela província de São Paulo em 1893 com o Governo Bernardino de Campos (Fiori, 1975, pp. 92-94; Nóbrega, 2000). Os governantes paulistas, desde a proclamação da República, investiram em um sistema de ensino modelar, estabelecendo a escola como sinônimo de progresso e modernidade republicanos. Em vista desses investimentos, que visavam à manutenção e à ampliação da hegemonia do estado na federação, o ensino paulista tornou-se o modelo que define a instauração de reformas do ensino público em várias unidades da União (Carvalho, 2000, p. 225). A contratação do professor paulista Orestes Guimarães, colocado à disposição do governo catarinense pelo governo do estado de São Paulo, estreitou os vínculos entre a reforma do ensino em Santa Catarina e as ações que se haviam tomado em São Paulo.

Um dos centros principais da reforma de 1911 foi a criação de um novo tipo de instalação escolar, os grupos escolares, amplas construções bem iluminadas e arejadas que se constituíam em espaço adequado para o novo tipo de ensino que a reforma considerava ideal: ensino simultâneo, graduado, em turmas homogêneas, com lições que se originavam do chamado “método intuitivo” ou “lições de coisas”. A partir de 1911, com a reforma do Colégio Municipal de Joinville e sua transformação em grupo escolar, se construíram grupos escolares nos principais centros urbanos de Santa Catarina. O Quadro 1 demonstra o esforço do governo estadual em estabelecer os grupos escolares como novo locus do ensino moderno que a reforma procurava divulgar. Havia, até 1917, grupos escolares em Joinville, Laguna, Florianópolis, Lages, Itajaí e Blumenau.

Quadro 1: Grupos escolares (SC)

ANO	NÚMERO	MATRÍCULA
1911	01	240
1912	03	571
1913	07	2.012
1914	07	2.233
1915	07	2.067
1916	07	1.966
1917	07	2.261
1918	09	3.730
1919	10	3.811
1920	11	3.663
1921	11	3.583
1922	11	3.740
1923	11	3.590

Fonte: Santa Catarina. Mensagens dos governadores apresentadas ao Congresso Representativo: 1911-1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924.

A repercussão da reforma sobre as populações de origem estrangeira no estado foi, entretanto, bastante limitada. Em relação à problemática da assimilação de populações de origem europeia no estado, a ação dos grupos escolares teve repercussão basicamente nos municípios de Joinville e Blumenau, sem atingir a maior parte dos núcleos de descen-

dentes, que eram majoritariamente rurais. Mesmo em Joinville, o grupo escolar dava continuidade às ações implementadas por Orestes Guimarães que, quando diretor do colégio municipal, adotou o ensino simultâneo da língua portuguesa e alemã, “visto assim ser necessário por se compor a matrícula de quase dois terços de crianças que primitivamente desconheciam o idioma pátrio” (Santa Catarina..., 1908, p. 20).

A maior parte da população do estado que tinha acesso ao ensino habitava no meio rural, inclusive os descendentes de imigrantes, e se servia, quando podia, de uma rede de escolas extremamente diversificada, denominadas, neste texto, de comunitárias e municipais (Kreutz, 2000; Dallabrida, 2003, 2005; Otto, 2006). Desde escolas mantidas pela própria comunidade, com ou sem subvenção estatal, escolas municipais, escolas mantidas pelas paróquias evangélica ou católica, até escolas subvencionadas por órgãos dos governos italiano, alemão ou polonês, existiam um conjunto extremamente representativo de escolas, e mesmo majoritário no período em que estamos tratando, que a reforma não atingiu ou, pelo menos, atingiu muito modestamente. Nessas escolas, dependendo do caso, mas certamente na grande maioria delas, o ensino era ministrado em língua estrangeira e a partir de conteúdos que valorizavam as características dos países de origem dos alunos, em especial os conteúdos de geografia e história.

O Quadro 2, ainda que incompleto, nos dá uma ideia aproximada da importância que possuía essa rede diversificada de escolas comunitárias e municipais.

A escola pública primária, existente nos pequenos municípios e na área rural, eram escolas isoladas, que funcionavam em locais impróprios e acanhadas, com ensino individual ou mútuo e grupos heterogêneos de alunos. Esse tipo de escola, majoritária no conjunto de matrículas das escolas estaduais, foi pouco afetado pela reforma, ainda que tivesse por objetivo também a homogeneização do ensino. Em 1922 havia 8.297 alunos matriculados na zona urbana, exceto alunos da Escola Normal, contra 22.655 matriculados em escola da zona rural (Santa Catarina, 1923, p. 28). No fechamento de seu governo, quando faz uma avaliação do quadriênio 1910-1914, o governador Vidal Ramos reconhece que

“para as escolas isoladas os benefícios da reforma serão evidentemente mais demorados”. E acrescenta “de um momento para outro não se lhes podem dar instalações convenientes nem professores reconhecidamente capazes” (Santa Catarina, p. 156). Em sua mensagem de 1912, em que apresentada a reforma ao Congresso Representativo, Vidal Ramos justifica a fundação de grupos escolares nas cidades principais e, ainda que afirme que não se deveria descuidar das escolas isoladas “destinadas a servir centros pouco populosos”, os benefícios da reforma demorariam a alcançá-las (p. 44).

Quadro 2: Matrículas¹ em escolas estaduais
e escolas comunitárias e municipais

ANO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS COMUNITÁRIAS E MUNICIPAIS
1914	8.874	18.418
1915	10.011	-
1916	10.413	18.081
1917	12.306	-
1918	14.932	-

Fonte: Santa Catarina. Mensagens dos governadores apresentadas ao Congresso Representativo de 1915 a 1920.

As dificuldades com as instalações das escolas isoladas, para serem superadas, requereriam um conjunto de investimentos que os governantes estaduais afirmavam, a cada ano, não possuir. Assim, em 1921, Hercílio Luz prevê que seriam necessários cerca de trinta anos para que as escolas isoladas estivessem “também convenientemente installadas em próprios estaduais” e afirma ainda que “Falta-nos, porém, cuidar da instalação das escolas isoladas. Verdade é que são em número superior a quinhentas, e que o provelas a todas, de prompto, de edificio apropriado representa despesa a que o Estado não se poderia abalançar” (Santa Catarina, 1921, p. 27).

-
1. É importante ressaltar que esses dados e os seguintes se referem a matrículas e não à frequência. As taxas de frequência das escolas estaduais, pelo que se depreende das *Mensagens*, ficavam entre 65 e 75%, conforme o período. Não há informações disponíveis sobre a frequência em escolas comunitárias e municipais.

Outra dificuldade recorrente referia-se ao número de professores insuficientes para as escolas isoladas, o que fazia com que houvesse muitas vezes escolas criadas, porém vagas. Em 1912, por exemplo, de 213 escolas isoladas existentes, estavam preenchidas 178, restando 35 vagas (Santa Catarina, 1913, p. 29). O problema é que os professores considerados “idôneos” pelos dirigentes estaduais, isto é, conhecedores do novo método de ensino que se implantava, formados na Escola Normal ou escolas complementares, com experiência nos grupos escolares, se recusavam a trabalhar no interior, longe de sua cidade e em situação precária de sobrevivência.

Para as escolas ruraes, não só dessas zonas [Oeste e Planalto], como também dos outros municípios, por ora, em regra, só podemos contar com professores não diplomados, como demonstra o facto de, nas 466 escolas isoladas presentemente providas, incluindo nellas as que ficam em várias sedes de municípios, haver apenas 72 docentes com curso feito na Escola Normal, isto é, apenas 15% do número total de professores (Santa Catarina, 1921, pp. 24-25).

As escolas isoladas, ainda que precárias, eram a maior rede de escolas públicas existentes no estado, como fica demonstrado no quadro a seguir, ao se comparar o número de matrículas nas escolas estaduais e, dentre elas, nas escolas isoladas.

A precariedade das escolas isoladas e sua pequena difusão pelo estado, ainda que importante, em contraste com a rede de escolas comunitárias e municipais, dificultava a oferta aos descendentes de imigrantes de um ensino em língua nacional que fosse vantajoso em relação àquele oferecido no idioma da pátria de origem. O oferecimento de escolas públicas, em concorrência com as escolas particulares/comunitárias, poderia oferecer uma vantagem para as comunidades imigrantes, forçando a sua nacionalização, com o apelo da gratuidade e a possibilidade dos alunos aprenderem a língua portuguesa², cada vez mais necessária nas relações

2. Trabalhando com a nacionalização do ensino em relação às escolas alemãs no Rio Grande do Sul, Lúcio Kreutz analisa a abertura de escolas públicas nas áreas de

comerciais e sociais, o que não ocorreu a não ser a partir da Primeira Grande Guerra, como veremos.

Quadro 3: Escolas isoladas (1907-1920) (SC)

PERÍODO	NÚMERO DE ESCOLAS CRIADAS	NÚMERO DE ESCOLAS PROVIDAS	MATRÍCULAS EM ESCOLAS ISOLADAS	TOTAL DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS ESTADUAIS
1907	-	144	6.080	-
1908	-	155	6.707	-
1909	-	178	7.792	-
1910	-	187	8.014	-
1912	-	-	11.721	-
1914	-	189	6.394	8.874
1915	189	188	7.687	10.011
1916	-	-	-	10.413
1917	259	205	9.138	12.306
1918	-	269	11.537	16.802
1919		382	16.069	20.892
1920		433	21.728	26.734

Fonte: Santa Catarina. Mensagens dos governadores apresentadas ao Congresso Representativo de 1911 a 1923.

A reforma de 1911, promovida por Vidal Ramos, modernizou o ensino catarinense, adequando-o às necessidades das elites republicanas estaduais, e ainda que buscasse atacar, segundo Neide Almeida Fiori, “o problema do analfabetismo em geral e da assimilação dos grupos étnicos estrangeiros” (1975, p. 95), as ações governamentais nesse último quesito foram de pequena monta até a eclosão da Primeira Grande Guerra. Nesse episódio, a presença de populações de origem estrangeira no estado, especialmente alemãs, ao se tornar um problema político nacional desencadeou uma série de medidas que levou o estado a intervir nas áreas coloniais e em seu ensino.

colonização como estratégia do Estado para a nacionalização daquelas populações (Kreutz, 1994).

Medidas nacionalizadoras no contexto da Primeira Grande Guerra

O torpedeamento do vapor brasileiro *Paraná* por submarinos alemães e o rompimento de relações diplomáticas do Brasil com a Alemanha em 11 de abril de 1917 despertou, em Santa Catarina, manifestações de afirmação da brasilidade em um estado de composição populacional multiétnica. Como resultado das imigrações da segunda metade do século XIX, formou-se, em Santa Catarina, diversos núcleos originários de população estrangeira que, nesse período, guardavam ainda vínculos com a pátria de origem, através do uso da língua e demais tradições culturais, inclusive populações de origem alemã, mais numerosas no Vale do Itajaí e norte do estado. A situação de beligerância com a Alemanha, consolidada com a declaração de guerra em 26 de outubro de 1917, levantou suspeições no centro do país em relação à lealdade da população catarinense e de seu governo aos ideais nacionais ou mesmo as possibilidades que a Alemanha teria de consolidar uma base de operações no sul do Brasil.

O então governador de Santa Catarina, Felipe Schmidt, em sua mensagem ao Congresso Representativo, de 14 de agosto de 1917, repercutiu os acontecimentos que se seguiram para Santa Catarina ante a declaração de rompimento da neutralidade brasileira, quando “desencadeou-se em Santa Catharina uma verdadeira campanha de diffamação, robustecendo-se o que lá fóra se dizia, que éramos um Estado fóra da Federação, sem o sentimento de nacionalidade, sem amor e sem ligações ao Brasil” (Santa Catarina, 1917, p. 4). As suspeitas recaíram também sobre o governador e alguns de seus auxiliares, de origem alemã, “apontados como ao serviço da raça germânica contra os interesses do Brasil” (p. 6). A origem das suspeições sobre a lealdade de Santa Catarina e seus vínculos com a Alemanha, além da presença de uma importante população de origem alemã, parece ter sido os relatórios enviados ao governo central e divulgados pela imprensa sobre a situação do estado, pelo capitão de corveta Durval Guimarães, no comando do destróier *Alagoas*, enviado a Santa Catarina, e que, além dos relatos, efetuou diligências na cidade de Brusque em busca de armas e munições, o que desencadeou um conflito com

o governo estadual. De qualquer maneira, a situação política resultante da presença de populações de origem alemã em Santa Catarina, no contexto de uma guerra contra a Alemanha, com todas as dificuldades advindas dessa situação, estava colocada e modificava radicalmente a postura e as ações do governo estadual em relação a essas populações.

A necessidade de nacionalizar as populações de origem estrangeira, desde a óptica do poder, implicou uma mudança na avaliação do papel do imigrante na economia e cultura nacional (Carvalho, 1989, pp. 10-12; Carvalho, 2000, p. 227). A opção imigrantista, desde fins do século XIX, que denotava ilusões quanto à operosidade do trabalhador branco europeu e ideias racistas relacionadas ao aprimoramento do povo brasileiro através do branqueamento regenerador da imigração, mostrara-se inviável em vista da rebeldia de populações de origem europeia nas cidades, como nas greves de 1917 e 1918, e na ameaça que culturas estrangeiras significavam em um momento de afirmação do nacionalismo e do Estado nacional. Ao mesmo tempo, operavam-se mudanças nas representações referentes ao aperfeiçoamento dos povos, com a educação sendo guindada a posição de fator determinante, sobrepujando os fatores raciais (Carvalho, 1989, p. 11). Diante disso, a alfabetização e a expansão da escola pública tornaram-se panaceias capazes de resolver os problemas do país, especialmente na década de 1920, expressando-se nas preocupações centrais das reformas do ensino naquele período. Entretanto, para os estados do sul do Brasil, o contexto da Primeira Grande Guerra antecipou problemáticas e medidas em relação à nacionalização que tiveram uma importância bastante grande no direcionamento das propostas para o ensino na década seguinte.

Mesmo no período anterior à deflagração do conflito de 1914, a presença de alemães no estado colocara dificuldades no que se referia ao relacionamento dessas populações com o Estado nacional, o que desencadeava preocupações, muitas vezes expressas na imprensa, sobre o chamado “perigo alemão” e a necessidade de integrar aquelas populações. Em 1906, O governador em exercício, coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, relata uma visita que fez ao município de Blumenau e destaca a conduta dos imigrantes alemães e descendentes. Por toda parte,

diz ele, “senti pulsar a par do sentimento de patriotismo, vivo interesse por nosso paiz, onde a grandeza do território se confunde com a riqueza do solo” (Santa Catarina, 1906, p. 7). Com isso, diz o coronel, pôde dar aos seus acompanhantes a oportunidade de “avaliarem o interesse que os colonos tomam por tudo quanto é nosso, e ficarem elles aptos para darem prompto e solemne desmentido a esse phantasma chamado perigo alemão”. A afirmação da brasilidade das populações de origem alemã e a referência ao “perigo alemão” indica que o problema da assimilação daquelas populações realmente existia.

Diante desse quadro de diversidade étnica e da necessidade de assimilação das populações de origem europeia no Estado, os dirigentes estaduais atribuem à escola um papel fundamental:

Por tudo isto, eu creio que a escola, mas creio firmemente, e esta consideração se refere não só aos indivíduos de progênie teutonica, como aos de outras raças formadoras do povo catharinense, será o mais fecundo, o mais poderoso factor da assimilação que se vem operando [Santa Catarina, 1919, p. 14].

Hercílio Luz referia-se às medidas nacionalizadoras do ensino que haviam sido adotadas no contexto da Primeira Grande Guerra. A presença de populações de origem estrangeira em Santa Catarina, especialmente alemã, transformada em um problema político nacional, levou as autoridades estaduais e federais a tomarem uma série de medidas administrativas e legais visando a sua incorporação ao Estado nacional, tendo a escola como centro estratégico de ação.

A partir dessa nova conjuntura política nacional, com evidentes reflexos na situação estadual, os estabelecimentos comunitários, e, em menor medida, os municipais, estiveram no foco de ação das autoridades. O posicionamento do Brasil no conflito de 1914-1918 colocou aos governantes a necessidade de intervirem, a partir de sua óptica, nas escolas étnicas.

É urgente a regulamentação do ensino em escolas particulares, cujo número é bastante avultado, existindo só em Blumenau 117, em Joinville

54, em Urussanga 18 e em São Bento 14. O total dessas escolas atinge ao numero de 277. Algumas dellas são subvencionadas pelas municipalidades, o que não impede que, contra o regulamento da instrucção estadual, o ensino seja feito em língua estrangeira. É preciso corrigir essa situação, tornando obrigatório o ensino da língua nacional em todas as escolas, mesmo as não subvencionadas, com os programas adoptados nas escolas públicas estaduaes [Santa Catarina, 1917, p. 31].

Na mesma mensagem, o governador Felipe Schmidt apresenta um quadro com a relação entre escolas estaduais, municipais e comunitárias, chamadas particulares, nos municípios catarinenses, com a evidente preponderância das últimas em diversas localidades.

Quadro 4: Escolas estaduais, municipais e particulares (1916) (SC)

MUNICÍPIO	ESTADUAIS	MUNICIPAIS	PARTICULARES	TOTAL
Araranguá	10	5	-	15
Blumenau	16	-	117	133
Brusque	2	17	2	21
Florianópolis	45	18	18	74
Itajaí	14	14	10	38
Joinville	14	-	54	68
São Bento	1	-	14	15
Urussanga	1	-	18	19

Fonte: Santa Catarina. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 14 de agosto de 1917 pelo Governador Felipe Schmidt (p. 29).

A apresentação de Blumenau, Joinville, Urussanga e São Bento, presente na fala do governador como os municípios de situação mais delicada, indica que o alvo central das medidas de nacionalização que se põe em prática no período são as escolas particulares/comunitárias.

Diante desse quadro e ante a declaração de guerra contra a Alemanha, o governo estadual intervém nas escolas comunitárias “em que não se ensinasse a língua portuguesa”, cumprindo determinação do governo federal.

Cumprindo essa determinação, providenciei para que fossem fechadas, não só aquellas escolas onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquellas em que o ensino de nossa língua não fosse feito de modo efficiente. Em virtude dessa interpretação foram fechadas cerca de 200 escolas particulares, que existiam nos municípios de S. Bento, Joinville, Blumenau, Itajahy, Brusque, Palhoça, Tubarão e Imaruhy, a maioria das quaes entretanto, ensinava o portuguez, mas não de modo efficiente [Santa Catarina, 1918, p. 40].

Ainda em 1921, Hercílio Luz relata que mandara fechar “cinco escolas particulares no município de Blumenau, três no município de Joinville e uma no de S. Bento” (p. 24). O fechamento das escolas significa um recrudescimento do controle estatal sobre as iniciativas de ensino por parte das comunidades de imigrantes e Igrejas, buscando impor o ensino da língua portuguesa e de matérias de conteúdo cívico nas áreas coloniais.

Entretanto, o fechamento das escolas comunitárias étnicas nas áreas coloniais colocava dificuldades para o governo estadual na medida em que não possuía recursos para abrir as escolas públicas correspondentes à demanda atendida anteriormente em uma área em que a presença do estado era frágil. Além da falta de recursos, o governo estadual reclamava da “impossibilidade de encontrar pessoal apto para o preenchimento de todas as escolas vagas e das que forem creadas” (Santa Catarina, 1918, p. 40). As autoridades estaduais tinham claro, pelo que se depreende das mensagens, que o fechamento das escolas comunitárias não promoveria a nacionalização das populações de origem estrangeira se não houvesse a abertura de escolas públicas.

De modo que, onde tenha sido fechada uma escola particular incapaz de satisfazer as prescrições legais, ahi se abra uma escola publica provida de professor idôneo e, mais ainda, de professor que, falando duas línguas, possa entender-se com as crianças e ensinar-lhes suavemente a língua nacional [Santa Catarina, 1920, p. 26].

Uma estratégia utilizada para atender a essa nova demanda, pelo menos nos municípios maiores, foi a abertura de novas classes anexas

aos grupos escolares, tendo sido instaladas, em 1918, cinco classes em cada um dos grupos de Itajaí e Joinville e quatro classes no grupo escolar de Blumenau (Santa Catarina, 1918, p. 36). No entanto, essa medida não resolvia o problema do atendimento à demanda na zona rural do estado.

A intervenção do governo federal no problema criou as condições para que a rede de escolas públicas na zona rural fosse ampliada, buscando substituir a rede de escolas comunitárias. Através do decreto n. 13.014, de 4 de maio de 1918, o governo federal auxiliava com recursos financeiros cada escola que fosse criada nas áreas coloniais, no que se denominava “zona de nacionalização” (Fiori, 1975, p. 125). “Animado com esse valioso auxílio, já creei 72 escolas isoladas em linhas e núcleos coloniais” (Santa Catarina, 1918, p. 41). A necessidade, desde a óptica do Estado, de resolver o problema da assimilação das populações de origem estrangeira, fez com que o tradicional dualismo de direção do ensino fosse parcialmente rompido, ao menos para os estados do sul do Brasil. Como decorrência da interpretação da constituição de 1891, a União ficava afastada da realidade escolar com o argumento de que não poderia intervir no sistema educacional dos estados, em vista do princípio do federalismo, enquanto os próprios estados alegavam não possuir recursos suficientes para ampliar a rede de escolas públicas primárias e técnico-profissionais (Nagle, 1997, p. 266). A situação política causada pelo conflito mundial colocou a problemática da assimilação dos descendentes de imigrantes do sul do país como problema nacional a ser resolvido, o que implicou a intervenção do governo federal.

Mesmo os investimentos do governo estadual cresceram nesse período. De fato, os investimentos estaduais no período 1915 – 1918 tiveram um crescimento de 53% comparado ao período 1911 – 1914 e, no período 1919-1922, cresceram 102% se comparado à gestão anterior (Nóbrega, 2000, p. 93). O resultado foi o incremento no número de escolas públicas na zona rural como se pode ver pelos dados do Quadro 3. O número de escolas isoladas passou de 188 em 1915 para 269 em 1918, 382 em 1919 e 433 em 1920. Da mesma forma, as matrículas em escolas estaduais passaram de 10.011 alunos em 1915 para 16.082 em 1918, 20.892 em 1919 e 26.734 alunos em 1920. No ano de 1921, o número de alunos em

escolas municipais e comunitárias era de 14.344 (Santa Catarina, 1922, p. 30), um número ainda expressivo, mas que havia sido ultrapassado pelo número de alunos matriculados em escolas estaduais.

Ainda que os recursos estaduais tenham sido também importantes, as subvenções financeiras do governo federal foram utilizadas como um poderoso instrumento político de nacionalização das áreas coloniais. Em 1920, Hercílio Luz relatava que havia encontrado, por parte do governo federal, “boa vontade e carinho para as coisas que se prendem ao abrasileiramento desses núcleos, que, entregues durante longos annos aos seus próprios recursos, ameaçavam tornar-se um kysto ethnico no organismo nacional [...]”.

Neste momento acha-se no Rio de Janeiro o Sr. Inspector Federal das Escolas Subvencionadas, por quem dirigi ao Sr. Ministro do Interior uma succinta exposição do que ainda necessitamos para completa efficiência da nacionalização do ensino. Estou certo que desta como de outras vezes o Sr. Ministro agirá com o mesmo descortino e patriotismo, proporcionando as medidas precisas à boa marcha das escolas subvencionadas e augmento destas nas zonas coloniaes [Santa Catarina, 1920, pp. 5-6].

Em virtude dessa subvenção, afirma, “o Estado pôde em 1918 manter na zona colonial 148 escolas, numero esse elevado a 168 no anno passado [1919] e no corrente [1920]” (p. 26). A rede de escolas subvencionadas tornou-se tão importante na estratégia de nacionalização que Orestes Guimarães, mentor da reforma de 1911, foi deslocado para a função de inspetor federal a partir de 1918, tendo exercido a função até o seu falecimento em 1931 (Fiori, 1975, p. 125).

A ação do governo estadual recaiu também sobre as escolas municipais. Hercílio Luz dá notícia do decreto n. 1.233, de 3 de abril de 1920, que regulamentou as escolas municipais, o que resultou no fechamento de 10 escolas de Tijucas, que não se adequaram ao regulamento (Santa Catarina, 1920, p. 23). E reclama da ação de governantes municipais que “tentaram ludibriar, por conveniências locais, de ordem secundária, a acção dos Governos Federal e Estadual, tão harmonicamente empenhados nesta obra de nacionalização [...]” (p. 5).

Além do fechamento de escolas comunitárias e da abertura de escolas públicas, o governo estadual entrou na sala de aula, procurando intervir no currículo escolar de todos os estabelecimentos de ensino que não estavam sob seu controle direto. Preocupava-se, em especial, com o fortalecimento de matérias nacionais ausentes das aulas e com a preparação dos professores em ministrá-las. O ensino de português, de geografia e de história do Brasil foi tornado obrigatório em 1917, através da lei n. 1.187 (Santa Catarina, 1920, p. 23). Além disso, o decreto 1.321, de 29 de janeiro de 1920, sujeitou essas escolas ao programa das escolas estaduais em relação a esses conteúdos, devendo ter o mesmo número e duração de aulas para essas matérias de acordo com o horário oficial. O ensino de português, que merecia especial atenção das autoridades, não deveria ser “meramente decorativo, mas, tanto quanto possível, capaz de permitir que as crianças nellas matriculadas adquiram razoável conhecimento do vernáculo” (pp. 24-25). As aulas de ginástica e os exercícios militares também deveriam, por lei, serem dados em português, além do que a escrituração escolar não poderia ser feita em língua estrangeira.

O controle sobre as condições dos professores de escolas comunitárias para ministrar os conteúdos nacionais aludidos anteriormente era realizado através de cursos e exames, como o realizado em 1920, nos quais os professores deveriam demonstrar as suas habilidades de conhecimento da realidade geográfica, histórica e legal do Brasil, além do domínio na língua portuguesa (p. 24). Em 1918, no governo de Felipe Schmidt, foram abertos cursos preparatórios para professores de escolas comunitárias em Blumenau, Joinville e Urussanga, “a fim de ministrar o ensino de portuguez, de história e geographia do Brazil e de educação cívica, aos professores particulares dos municípios cuja maioria da população é de origem estrangeira” (Santa Catarina, 1918, p. 39).

Avaliar a eficácia das medidas nacionalizadoras nesse período histórico situado entre a reforma de 1911 e o fim da Primeira Grande Guerra não foi o objetivo deste trabalho. No entanto, é evidente que as medidas significaram uma intervenção violenta na organização do ensino das comunidades de imigrantes e descendentes e, por decorrência, em sua vida social e cultural. Hercílio Luz afirmava, em 1920, que o problema estava prestes a ser resolvido:

Os nossos problemas capitaes, mesmo os que mais difficeis se afiguravam, vão tendo solução, sem abalos prejudiciaes à vida normal do Estado. Assim, o do ensino, que traz consigo o da nacionalização de uma não pequena população colonial, de origem estrangeira, pode-se considerar resolvido, se uma prejudicial solução de continuidade não vier perturbar seu aparelhamento [p. 4].

Entretanto, alguns indícios parecem desmentir o otimismo do governador quanto à resolução do problema. Finda a guerra, serenados os ânimos, a rede de escolas comunitárias voltou a crescer. Em 1921 havia 163 escolas particulares/comunitárias, além de 71 escolas municipais, com um total de 14.344 alunos matriculados nas duas redes escolares (Santa Catarina, 1922, p. 30) contra 9.747 alunos em 1919 (Santa Catarina, 1920, p. 23). Somente escolas das comunidades de origem alemã do estado, havia 297 em 1931, com 12.346 alunos matriculados (Kreutz, 2000, p. 357). A própria retomada das preocupações com a nacionalização das populações de origem estrangeira no estado, no Governo Nereu Ramos e no Estado Novo, e a violência das ações adotadas durante a campanha de nacionalização do ensino, são indícios de que as medidas que estamos tratando neste texto não foram capazes de conter a afirmação de identidades que se seguiu a esse período. De qualquer maneira, as medidas adotadas no período tratado neste texto foram ações que alteraram o ensino catarinense e a vivência cultural de inúmeras comunidades, com evidentes implicações para a história da educação de Santa Catarina e do sul do Brasil.

Referências

Bibliográficas

- CARVALHO, M. M. C. de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CHARTIER, R. *À beira da falésia – a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DALLABRIDA, N. (org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. *Escolas Dante Alighieri: resistência e italianidade*. In: RADIN, J. C. (org.). *Cultura e identidade italiana no Brasil – algumas abordagens*. Joaçaba: UNOESC, 2005. p. 109-120.

FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KLUG, J. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, N. (org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 141-154.

KREUTZ, L. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, T. L. (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994. p. 27-74.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

MONTEIRO, J. *Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1984.

MÜLLER, T. L. (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

_____. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (dir.). *O Brasil republicano*. Volume 2: sociedade e instituições (1889-1930). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 261-291.

NÓBREGA, P. de. *Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na Primeira República, 1900-1922*. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ORY, P. *L'histoire culturelle*. Paris: PUF, 2004.

OTTO, C. *Catolicidades e italianidades – tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930)*. Florianópolis: Insular, 2006.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. (orgs.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SOUSA, R. L. As escolas paroquiais. In: DALLABRIDA, N. (org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 155-173.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III: século XX. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

Fontes

SANTA CATARINA. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 18 de setembro de 1906 pelo Coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, Presidente do Congresso Representativo, no exercício das funções de Governador do Estado*. 1906.

_____. *Mensagem lida pelo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado, na 2ª Sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo em 2 de agosto de 1908*. 1908.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1911 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos*. 1911.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 24 de julho de 1913 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos*. 1913.

_____. *Synopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Exmo. Sr. Major João de Guimarães Pinho, presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o Governo, no dia 20 de junho de 1914*. 1914.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 14 de agosto de 1917 pelo Governador Felipe Schmidt.* 1917.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 8 de setembro de 1918, pelo General Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado de Santa Catharina.* 1918.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 16 de julho de 1919 pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz, Vice-Governador, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.* 1919.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1920 pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz no exercício do cargo de Governador.* 1920.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1921 pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz no exercício do cargo de Governador.* 1921.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 16 de agosto de 1922 pelo Coronel Raulino Júlio Adolpho Horn no exercício do cargo de Governador.* 1922.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1923, pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz, Governador do estado de Santa Catharina.* 1923.

Endereço para correspondência:

Dorval do Nascimento

Av. Centenário, 3.980/301 – Centro

Criciúma-SC

CEP 88802-001

E-mail: dna@unesb.net

Recebido em: 2 jul. 2008

Aprovado em: 22 ago. 2008

