



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Tatiane Modesti

**A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA EM CHAPECÓ:
NACIONALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO ENTRE O RURAL E
O URBANO (1930-1945)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Dores Daros

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

M691e Modesti, Tatiane

A escola pública primária em Chapecó [dissertação] :
nacionalização e modernização entre o rural e o urbano
(1930-1945) / Tatiane Modesti; orientadora, Maria das Dores
Daros. - Florianópolis, SC, 2011.

147 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escolas primárias - Chapecó (SC). 3.
Nacionalização. 4. Evolução social. 5. Vida rural. 6. Vida
urbana. I. Daros, Maria das Dores. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“A ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA EM CHAPECÓ: NACIONALIZAÇÃO E
MODERNIZAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO (1930-1945)”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/2011

Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Eunice Sueli Nodari (CFH/UFSC-Examinadora)

Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC-Suplente)

M. Daros
Eunice Sueli Nodari
I. Valle

Célia Regina Vendramini

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC

Florianópolis, 16 de Dezembro de 2011

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2011

Aos professores, pesquisadores e historiadores do oeste catarinense. Ainda há muito para contribuir com a história dessa região.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, profa. Maria das Dores Daros, que acreditou em minha proposta e conduziu com dedicação e seriedade a pesquisa. Por sua generosidade e compreensão em muitos momentos difíceis, agradeço por ter compartilhado sua vida e seus saberes nessa caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), pelo companheirismo dos colegas e amigos do grupo e pela oportunidade de compartilhar conhecimentos no tempo em que pude participar.

Aos membros da banca, profa. Ione Ribeiro Valle e profa. Eunice Sueli Nodari, por suas valiosas contribuições na fase de qualificação que delinearão o desenvolvimento final do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, e ao CNPq, pela oportunidade de bolsa de estudos.

Aos funcionários dos arquivos públicos (BPESC, ALESC, APESC e CEOM), pois, sem acesso às fontes, não teria sido possível concluir este trabalho.

Agradeço aos professores e colegas de mestrado, e a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e força nessa trajetória. Em especial, ao meu marido Claudécir e a meu filho Cauê, que nasceu durante o mestrado.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a escola pública primária em Chapecó, no oeste catarinense, em sua relação com o rural e o urbano entre anos 1930 e 1945. Neste período, o projeto educacional que partiu do governo federal caracterizou-se por uma dualidade, expressa na pesquisa: as escolas isoladas, voltadas para a zona rural e os grupos escolares, voltados para a zona urbana. Durante o governo Vargas (1930-1945), a educação aparece como a fórmula capaz de constituir a nacionalidade, corroborando seus interesses na construção do Estado/Nação. Era preciso formar homens que colaborassem com o progresso do País, ao mesmo tempo em que era necessário homogeneizar a cultura e desenvolver o interior para unificar a Nação e obter o êxito do projeto nacionalista. Para tanto, políticas de modernização em vários setores da sociedade tinham o intuito de conduzir a realização deste projeto. A partir das fontes utilizadas - como Relatórios do Interventor Nereu Ramos; Relatórios e Circulares do Departamento de Educação; fontes da imprensa; legislação pertinente; programas de ensino das escolas isoladas e dos grupos escolares -, pretendeu-se verificar a função da escola pública primária no município de Chapecó, bem como as características das escolas isoladas e dos grupos escolares na região, buscando discutir a relação da escola pública primária, das escolas isoladas e dos grupos escolares com o rural e urbano no município, de acordo com o contexto político do período.

Palavras-chave: Escola primária. Nacionalização. Modernização. Rural. Urbano.

ABSTRACT

Main objective of this research was to investigate the elementary primary school in the city of Chapecó, in western of Santa Catarina, in relation to the rural and urban between 1930 and 1945. During this period, the educational project that the federal government was characterized by a duality expressed in the survey: isolated schools, directed to rural and school groups, directed to urban area. During the Vargas government (1930-1945), education is used as a means to form a brazilian nationality, uniting their interests in the construction of the state/nation. It was necessary to form men who collaborate with the country's progress, while it was necessary to homogenize the culture and develop the interior to unify the nation and achieve the success of the nationalist project. For this purpose, modernization policies were developed in sectors of society. Using sources such as – Nereu Ramos Interventor Reports and Circulars of the Department of Education; media sources, legislation, education programs of isolated schools and school groups – it was intended to examine the role of public primary school in Chapecó, as well as the characteristics of individual schools and school groups in the region, and discuss the relationship of public primary school - the isolated schools and school groups - with rural and urban areas in the city, according to the political context of period.

Keywords: Elementary School. Nationalization. Modernization. Rural. Urban.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem de Chapecó na década de 1930.....	32
Quadro 1 - Número de escolas isoladas em Chapecó, entre 1935 e 1941	53
Quadro 2 - Relação das Escolas Isoladas Municipais Subvencionadas, em 10 de maio de 1939.....	56
Quadro 3 - Relação das Escolas Municipais – 10 de maio de 1939.....	57
Quadro 4 - Horário das Escolas Isoladas estaduais	70
Quadro 5 - Programa de ensino das escolas isoladas municipais de Chapecó, em 1939	71
Quadro 6 - Programa de ensino das escolas isoladas municipais de Chapecó, em 1939	72
Figura 2 - Desfile comemorativo ao Dia da Independência em Chapecó na década de 1940	75
Figura 3 - Desfile comemorativo ao Dia da Independência em Chapecó na década de 1940.	75
Figura 4 - Modelo de uniforme escolar, 1941	76
Quadro 7 - Relação de Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina em 1931.....	90
Quadro 8 - Número de grupos escolares estaduais em Santa Catarina, entre 1931 e 1943.....	92
Figura 5 - Imagem atual da E.E.B. Marechal Bormann	98
Figura 6 - Imagem atual da E.E.B. Marechal Bormann, em Chapecó.....	99
Figura 7 - Chapecó no final dos anos de 1950	101
Quadro 9 - Programas de Ensino dos Grupos Escolares	112
Quadro 10 - Horário - Primeiro ano dos Grupos Escolares.....	114
Quadro 11 - Horário - Segundo ano dos Grupos Escolares.....	114
Quadro 12 - Horário - Terceiro ano dos Grupos Escolares	115
Quadro 13 - Horário – Quarto ano dos Grupos Escolares.....	115

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ALESC – Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina

APESC – Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

BPESC – Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina

CED – Centro de Ciências da Educação

CEOM – Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina

CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

SC – Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 INTEGRANDO O “SERTÃO”, CONSTRUINDO A CIDADE: A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM CHAPECÓ	29
2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO DE ESTADO/NAÇÃO	29
2.2 A ESCOLA: ENTRE O RURAL E O URBANO	39
3 INTEGRANDO O “SERTÃO”: AS ESCOLAS ISOLADAS, UM “MAL NECESSÁRIO” NO INTERIOR DO ESTADO	49
3.1 UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUE PERMANECE: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DAS ESCOLAS ISOLADAS NO OESTE CATARINENSE	49
3.2 PROFESSORES E INSPETORES: A SERVIÇO DA NACIONALIZAÇÃO	59
3.3 O QUE ERA PRECISO ENSINAR: OS PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS	66
3.4 EDUCAR O AGRICULTOR: O ENSINO NA ZONA RURAL	81
4 CONTRUINDO A CIDADE: O GRUPO ESCOLAR, UM ELEMENTO DO URBANO EM CHAPECÓ	87
4.1 OS GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES: AS CIDADES E O DESENVOLVIMENTO URBANO	88
4.2 A ESCOLA EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO: O GRUPO ESCOLAR MARECHAL BORMANN	98
4.3 A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES: POLÍTICAS E EXIGÊNCIAS NO OESTE CATARINENSE	106
4.4 O QUE ERA PRECISO ENSINAR: OS PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES	111
4.5 EDUCAR PARA A CIDADE: O ENSINO NA ZONA URBANA	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a escola pública primária em Chapecó¹ (SC), na sua relação com o rural e o urbano entre anos 1930 e 1945. O recorte temporal se circunscreve ao primeiro governo Vargas (1930-1945), período histórico marcado por uma centralização política e um regime autoritário que se fez presente durante o Estado Novo (1937-1945). A proposta de Vargas era a construção de um Estado Nacional forte e consolidado, objetivo a ser atingido por meio da nacionalização.

De meados de 1910 e toda a década de 1920, o nacionalismo transformou-se num amplo movimento político e social, que congregava os mais diferentes grupos e as mais diversas correntes ideológicas², provocando a constituição de novos padrões culturais. O nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação e com a escolarização, que se transformam na base da constituição da nacionalidade (NAGLE, 2009, p. 254).

Por meio da escola, aconteceria o “abrasileiramento” da população, a difusão de um ideário patriótico, com o fim de formar um novo homem, civilizado, disciplinado e ordeiro, que pudesse contribuir com o progresso do País (NAGLE, 2009, p. 254). Nesse período, vários estados do Brasil passaram a realizar reformas do ensino, visando à modernização e à adequação do ensino a essas concepções, como em Santa Catarina³. A nacionalização do ensino se tornou uma questão central em regiões de colonização estrangeira, como em várias de suas zonas coloniais. Para isso, foram tomadas algumas medidas, como a expansão do número de estabelecimentos públicos de ensino, a proibição do ensino em idioma diferente do português, a suspensão da subvenção a escolas estrangeiras pela União e fechamento das escolas

¹ Chapecó é uma região estudada nesta pesquisa de acordo com a divisão política da época. Os municípios, hoje conhecidos como parte da região oeste, eram, no período, distritos de Chapecó.

² Nagle (2009, p. 56-70) expõe várias correntes nacionalistas no Brasil: militarista, liberal, autoritária, católica. O nacionalismo no Brasil compromete-se tanto com um movimento conservador, quanto com o progressista, em razão das fases de transformação em que se encontrava o País.

³ A reforma do ensino de 1911, conhecida como Reforma Vidal Ramos, foi considerada a primeira grande reforma do ensino no estado, conduzida pelo paulista Orestes Guimarães. Alterava toda a estrutura de ensino, no tocante a organização, seriação, métodos e instituições. Um dos principais problemas que ela deveria resolver era o “analfabetismo em geral e a assimilação dos grupos étnicos estrangeiros” (FIORI, 1975, p. 95).

que não atendessem às exigências da política de nacionalização (NOBREGA, 2006; HOELLER, 2009).

Esse ideário nacionalista, porém, não atinge todas as instituições de ensino e não atinge todo o País, como pode ser observado no oeste catarinense no final dos anos de 1920. Adolfo Konder⁴, ao visitar a região em 1929, constata uma população “desnacionalizada”, que não reconhecia o Brasil como pátria. As crianças estudavam na Argentina e aprendiam os símbolos daquele país.

A expansão do ensino catarinense, na Primeira República, caracterizou-se por atingir mais significativamente os núcleos urbanos das cidades mais populosas e economicamente mais ativas do estado, em virtude do pacto oligárquico com as elites regionais (NOBREGA, 2006). Além disso, a região oeste foi objeto de disputa com o estado do Paraná até 1917, o que pode ter impedido que ali se estabelecessem políticas públicas, especialmente as educacionais.

Com a “Revolução de 1930”⁵, o projeto nacionalista ganha nova proporções. Era preciso eliminar resquícios da “República Velha”⁶, que impediam o crescimento da Nação. Durante o Estado Novo (1937-1945) e por conta da Segunda Guerra Mundial, a nacionalização do ensino se transformou num problema de segurança nacional.

⁴ Adolpho Konder, filho de Marcos Konder e Adelaide Flores Konder, nasceu em Itajaí em 16 de fevereiro de 1886. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1908. Foi deputado federal e exerceu o cargo de presidente do Estado de Santa Catarina entre 28 de setembro de 1926 e 19 de fevereiro de 1929 (CORRÊA, 1983, p. 166).

⁵ A Revolução de 1930 se caracterizou por um “movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930), originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas. Após dois meses de articulações políticas nas principais capitais do país e de preparativos militares, o movimento eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, na tarde do dia 3 de outubro. Em menos de um mês a revolução já era vitoriosa em quase todo o país, restando apenas São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará ainda sob controle do governo federal. Finalmente, um grupo de militares exigiu a renúncia do presidente Washington Luís e pouco depois entregou o poder a Getúlio Vargas”.

Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/Revolucao30>. Acesso em 18/10/2011.

⁶ O primeiro período republicano no Brasil, entre 1889 e 1930, também é conhecido como República Velha. O termo foi utilizado em oposição ao período pós-Revolução de 1930, como um novo período republicano. Durante a chamada República Velha, o poder político se concentrava nas mãos de militares e de uma oligarquia cafeeira. Segundo Skidmore (1998, p. 152), a Constituição de 1891 acabou fragmentando a autoridade federal, dividindo-a com os estados, de forma que o poder central acabou enfraquecido. Algumas regiões do Brasil não alcançavam desenvolvimento econômico e a força militar nacional também estava sendo substituída pelas estaduais. As eleições eram fraudulentas, os eleitores, eram manipulados, principalmente no interior do País.

Vários núcleos estrangeiros não assimilados, que mantinham língua e costumes próprios, passaram a representar uma ameaça ao Estado que estava se constituindo. Em Santa Catarina, muitas escolas estrangeiras foram fechadas. Os professores, que não eram brasileiros natos, foram impedidos de lecionar e as subvenções por governos estrangeiros foram proibidas (FIORI, 1975; PEREIRA, 2004).

A crítica à ausência de um sistema único de ensino - para todo o território nacional -, a ausência de escolas em várias regiões e a falta de preparo dos professores eram algumas das justificativas para o “fracasso” da nacionalização do ensino até então. Isso poderia ser resolvido por meio de um projeto educacional que partisse do governo federal⁷.

Este projeto demandou reformas do ensino, com vistas à sua modernização de acordo com novos ideários patrióticos que buscavam homogeneizar a cultura⁸. O projeto educacional deveria estar ao lado do projeto nacionalista, com o objetivo maior de consolidar o Estado/Nação. Um ensino moderno, ou seja, que fosse novo, com métodos diferentes dos empregados anteriormente, que primassem pelo nacionalismo e que atingissem toda a população, colaboraria para a constituição do Estado/Nação desejado.

Além de modernizar a educação, para que fosse capaz de formar um “novo homem”⁹, o projeto nacionalista encontrava outros

⁷ Nos anos de 1920, vários intelectuais que entendiam a educação como forma de constituir a nacionalidade, como promotora da civilização e do progresso do País, formaram a Associação Brasileira de Educação (ABE). Com o governo Vargas, as várias correntes educacionais entram em confronto, defendendo seus projetos como os mais aptos a serem implantados pelo governo federal. Destacam-se, nesse período, os católicos e os pioneiros, estes como representantes da Escola Nova (CARVALHO, 1999, p. 17-30). Outras correntes ganham destaque no período do Estado Novo (1937-1945), como o “ruralismo pedagógico”, defendido pelo intelectual Sud Mennucci. Durante a gestão de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde Pública, desenvolveram-se projetos de leis orgânicas para várias esferas do ensino. A Lei Orgânica do Ensino Primário, embora promulgada em 1946, foi obra das discussões do governo Vargas sobre a necessidade de diretrizes para o ensino primário de âmbito nacional.

⁸ Em Santa Catarina, uma nova reforma do ensino foi realizada em 1935, a Reforma Trindade, que alterou novamente a estrutura do ensino catarinense e se concentrou, principalmente, na formação de professores, vistos como responsáveis pela disseminação ideológica pretendida (DAROS; DANIEL; SILVA, 2005).

⁹ 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

espaços para implementação, associando políticas de modernização à construção do Estado/Nação¹⁰.

Ao longo da história, a palavra “moderno” foi utilizada para distinguir o “antigo”, para romper com um passado que não se encaixava mais com o momento contemporâneo, como acreditavam as pessoas. Essa oposição esteve muito presente na sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, quando, no mundo, ocorreram intensas mudanças políticas, sociais e econômicas, de forma que as inovações técnicas de uma sociedade urbano-industrial mudaram o ritmo da sociedade e a mentalidade das pessoas (GENTILINI, 1993).

O mesmo autor (1993, p. 35) explica que as relações capitalistas de produção, modernização e racionalização passam a ser entendidas como sinônimos de moderno, ocasionando certa confusão conceitual e ideológica em relação à modernidade. Para o autor, modernidade é o “sentimento e vontade de ruptura, de superação, de espírito crítico, de visão do inacabado, da dúvida”, ao passo que modernização tem um “sentido puramente utilitário e instrumental”.

Nessa passagem do século XIX para o XX, as inovações técnicas serão consideradas cada vez mais como modernas, necessárias ao progresso, como se esse progresso, por si só, fosse capaz de levar a sociedade à modernidade.

Segundo Faoro (1992, p. 8), a modernização não mantém relação direta com a modernidade, ou seja, a modernização não levaria necessariamente à modernidade, constituindo processos distintos. Para o autor, *modernidade* englobaria um processo de mudança em todas as camadas sociais, enquanto *modernização* seria um processo promovido, dirigido por um grupo dominante e de acordo com seus interesses.

Havia no Brasil um desejo de modernidade atrelado a projetos de modernização. De acordo com Faoro (1992), o Brasil sofreu ímpetos de modernização que pretendiam acelerar um processo de desenvolvimento não-natural; assim, cada nova tentativa de modernização sepultava a anterior, fazendo com que o País não encontrasse o caminho para a modernidade.

Segundo Gentilini (1993, p. 60-61), países como o Brasil “romperam com uma estrutura agrário-exportadora e iniciaram sua

biologia, a fim de capacitar os professores para a transformação desse homem de acordo com o contexto político de então.

¹⁰ Vargas atuou na saúde, educação, trabalho, cultura... Buscou desenvolver a indústria nacional e os setores ligados a essa indústria, de forma que a intervenção do governo se justificava pela necessidade de modernização e progresso do País.

modernização baseada na industrialização”, mas guiados por uma ideologia liberal na qual o Estado servia como base de sustentação dessa modernização, dando origem a um “projeto nacional de desenvolvimento”.

Durante o governo Vargas (1930-1945), vários projetos são implementados com vistas à modernização e ao desenvolvimento do País. Na região pesquisada - Chapecó, no oeste catarinense -, observam-se, como reflexo dessa política nacional, ações de modernização, iniciadas na década de 1930, com as quais se buscavam o desenvolvimento local e o êxito da política nacionalista.

A nacionalização deveria atingir o País por inteiro, buscando integrar as regiões periféricas. Esta integração se operaria por meio de políticas voltadas à modernização e ao desenvolvimento do interior. Para tanto, o governo criou campanhas como a “Marcha para Oeste”¹¹ e territórios federais, estes em zonas de fronteira. Levar a escola ao interior do País era uma das políticas de modernização pretendidas no período.

A hipótese que sustenta este trabalho é de que a escola pública primária, para o município de Chapecó, representou parte da política nacionalista do período, pretendendo, ao mesmo tempo, assimilar os grupos estrangeiros no interior do estado e desenvolver o município – tanto no espaço rural quanto no urbano¹². Diante disto, adota-se como pressuposto que as escolas isoladas podem ser reconhecidas como uma

¹¹ Esta denominação foi encontrada em discursos oficiais, bem como na obra de Cassiano Ricardo, intitulada *Marcha para Oeste: a influência da Bandeira na formação social e política do Brasil*.

¹² Entende-se município como unidade político-administrativa que engloba uma população distribuída por áreas consideradas urbanas e rurais, determinadas pela legislação municipal. Cidade corresponde à parte urbana do município, à sede municipal, que congrega os centros administrativos locais, comércios, instituições públicas e privadas, dentre outras. O espaço rural corresponde à região delimitada no município à prática de agricultura. A Resolução nº 99, de 25 de julho de 1941, fixa uma classificação de tipos de localidades brasileiras. Segundo esta resolução, cidade é a sede municipal, “ou seja, localidade com o mesmo nome do Município a que pertence e onde está sediada a respectiva Prefeitura...” (CIRCULAR N. 21, Departamento da Educação. Florianópolis, 2 de fevereiro de 1942. *Circulares de 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942, p. 10), embora se deva ter em mente que rural e urbano são definidos a partir da referência dada. Para o município de Chapecó, a sede municipal era o espaço urbano e as localidades destinadas à agricultura formavam o espaço rural; para o Estado de Santa Catarina, porém, o oeste catarinense fazia parte do interior, diferenciado de outras regiões por ser considerado rural, conforme o art. 275 do decreto federal n. 3010, de 20/08/1938, que define como zona rural “toda a porção do território nacional não compreendida nos perímetros do Distrito Federal, das Capitais dos Estados e dos portos de entrada de estrangeiros” (CIRCULAR N. 40, Departamento de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 23 de março de 1942. *Circulares de 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942, p. 20).

realidade mais voltada ao espaço rural do município de Chapecó, enquanto que o grupo escolar pretendia representar a modernização e o espaço urbano da cidade.

Percebe-se em Chapecó, a partir dos anos de 1930, a intenção de construir uma cidade moderna¹³. Buscam-se a “civilização” e o “progresso”, para romper com o passado de “sertão” isolado e abandonado. Estes desejos se ancoravam nas políticas do governo Vargas, como a “Marcha para Oeste” e nos sentimentos nacionalistas que emergiam no período (PETROLI, 2008).

A educação, além de ser responsável pela disseminação do nacionalismo, era considerada como um meio de disciplinar esse habitante para a vida na cidade, de lhe ensinar os hábitos “civilizatórios”, o amor pelo trabalho no campo e fixá-lo à terra, garantindo o desenvolvimento agrícola.

A escola era vista como promotora do progresso, se compreendia que, “junto à instrução viria o tão sonhado ‘desenvolvimento’, a tão sonhada ‘civilização’” (VIEIRA, 2000, p. 96). Essa escola, pelo que representava para os habitantes locais e para o governo, levanta o seguinte questionamento, ao qual este trabalho procura responder: Qual a função da escola pública primária para Chapecó entre 1930 e 1945?

Ações que visam a modernizar e expandir o ensino partem de uma intenção específica de escola, de acordo com um contexto político. Mas não cabe tratá-la como consequência da ação de um ou outro governante, e sim como uma prática social e cultural. Pretende-se abordar a escola como “o lugar onde se articulam o social e sua representação – um lugar do político e da política” (VEIGA, 2003).

O município de Chapecó, neste período, é um local voltado à implementação de atividades agrícolas, com núcleos de colonização e uma indústria ligada ao campo (incipiente nos anos de 1930, mas que deu início à agroindústria desenvolvida nos anos 1950).

O projeto educacional de Vargas pretendia uma educação que atendesse às necessidades do País e formasse o homem de acordo com a

¹³ O município de Chapecó foi criado pela Lei nº 1147, de 25 de agosto de 1917, mas somente em 1931 a sede da comarca e do município foi fixada em Passo dos Índios (região onde se encontra a atual cidade de Chapecó). A possibilidade de uma vila se tornar sede municipal impõe-lhe, de certa forma, um destaque sobre as demais vilas do município. A sede passa a ser considerada centro da região. Mesmo não correspondendo aos padrões de uma cidade, Chapecó busca se destacar das demais vilas da região enquanto centro urbano de um município rural.

ideologia do governo. Assim, o ensino nas localidades de interior teve como prioridade a formação do “homem do campo”, com um currículo e métodos diferenciados que pudessem formar mão-de-obra especializada para a produção agrícola e garantissem a permanência do homem no campo, bem como racionalizar as atividades agrícolas com o intuito de desenvolver o campo e atender às necessidades do mercado nacional¹⁴.

Assim, o projeto educacional do governo Vargas, associado a um projeto nacionalista e modernizador, procurava, pelo sistema educacional, encontrar o caminho para o desenvolvimento do País. Houve desdobramentos de acordo com a região e o tipo de homem que precisava ser formado, como, no caso do oeste catarinense, onde, por ser uma região agrícola, prevaleceu o incentivo à formação do “homem do campo”¹⁵.

Ao tempo em que o projeto educacional implantado no oeste catarinense visava ao desenvolvimento do interior, ligado às atividades agrícolas, à formação e fixação desse homem no campo, a sede municipal de Chapecó via no ensino graduado moderno - os grupos escolares - um passo importante para sua diferenciação enquanto cidade numa região tipicamente rural. Com o presente trabalho, pretende-se abordar a relação da escola com o rural e o urbano no município de Chapecó, mesmo tratando-se de uma localidade rural, com uma política educacional voltada para o agricultor, dentro do próprio município a representação da escola se dava de forma diferenciada.

Constituem fontes principais deste trabalho: Regulamento e Programas das Escolas Isoladas de Chapecó; Relatórios da Diretoria de Instrução Pública e do Departamento de Educação; Circulares do Departamento de Educação; Relatórios de Nereu Ramos; jornais e

¹⁴ Neste período, foram criadas escolas rurais em várias localidades no País, com o objetivo de tornar mais racional o ensino do “homem do campo”, habilitando-o, enquanto profissional agrícola, a dominar técnicas de plantio e manejo. Esta modalidade de ensino foi regulamentada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 1946. Observa-se, em Santa Catarina, o Decreto-Lei nº 458, de 10 de dezembro de 1942, que cria uma escola elementar agrícola no município de Lages. Esta era uma escola prática “destinada a preparação de trabalhadores, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas”, com um curso de dois anos, dividido em parte propedêutica e parte técnico-profissional, esta, por sua vez, dividida em seção agrícola e seção industrial.

¹⁵ Nas escolas primárias catarinenses, observa-se a diferenciação entre um ensino voltado ao rural e ao urbano, como a implantação de clubes agrícolas, associações auxiliares nas escolas e na própria diferenciação do currículo entre escolas isoladas e grupos escolares, embora algumas localidades não constituíssem escolas propriamente rurais, como as do município de Chapecó, que, período estudado, não contava com nenhuma escola elementar agrícola.

demais publicações da imprensa, além de aspectos da legislação pertinentes.

Estes documentos permitem levantar dados relativos ao ensino em Chapecó, como número de escolas, matrículas e frequência. Também permitem investigar as condições das escolas e do ensino; as características da escola pública primária, no tocante ao tipo de estabelecimento, prédios, professores, serviço de inspeção e clientela atendida. É possível perceber, ainda, no que se diferenciavam o ensino das escolas isoladas e o dos grupos escolares; como se sustentava essa diferenciação, podendo-se entender o que distinguia o rural do urbano a partir das diferenças de ensino nesses dois tipos de estabelecimentos.

Além desses documentos, são utilizados, como fontes, livros da época, como relatos da viagem de Adolfo Konder e o jornal local *A Voz de Chapecó*. A partir deste jornal, é possível colher o olhar da localidade sobre o ensino, mesmo em se tratando de um documento de imprensa parcial, já que era de propriedade de um grupo de pessoas influentes e ligadas à política local. Por meio dele é possível captar o significado do ensino para a região, as condições e exigências da população.

O primeiro capítulo apresenta a relação entre o projeto educacional e o projeto nacionalista de Vargas, buscando inserir a realidade de Chapecó nestes projetos. Este capítulo mostra a localidade como região de fronteira e com núcleos de colonização estrangeira que precisavam ser integrados à Nação por meio de políticas de modernização. Estas políticas buscavam o desenvolvimento da área urbana e da área rural do município, tanto pelo incentivo à colonização agrícola, quanto ao desenvolvimento urbano.

O segundo capítulo aborda a permanência e expansão das escolas isoladas, sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), como um “mal necessário”, nas palavras de Nereu Ramos¹⁶, pois era uma maneira simples e barata de levar política nacionalista às comunidades pequenas e afastadas dos grandes centros e dar-lhe prosseguimento.

Este capítulo procura também apresentar as condições e exigências do ensino primário na região no tocante a instalações, professores, inspeção. Trata, ainda, dos programas de ensino das escolas isoladas municipais, buscando relacionar os saberes escolares à

¹⁶ Nereu de Oliveira Ramos, filho de Vidal José de Oliveira Ramos Junior e Tereza Fiúza de Carvalho Ramos, nasceu em Lages em 3 de setembro de 1888. Bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo em 1909, foi Deputado Estadual, Deputado Federal, Governador e Interventor Federal em Santa Catarina, entre 1935 e 1945. Exerceu também o cargo de senador e chegou a Presidência da República por um curto período de tempo (CORREA, 1983, p. 266).

ideologia do Estado, evidenciando a diferenciação do currículo escolar dessas escolas que atendiam à clientela rural.

O último capítulo discorre acerca do grupo escolar enquanto símbolo do moderno e do urbano. Procura-se fazer esta correlação a partir do Grupo Escolar Marechal Bormann, o primeiro de Chapecó, que entrou em funcionamento em 1942. Este capítulo trata do referido grupo como um dos elementos do processo de transformação por que passava a região, analisando a organização de ensino nesse tipo de estabelecimento, em sua estrutura e programas, em que o urbano exigia uma educação diferenciada das escolas isoladas.

Este capítulo também explica o recorte temporal da pesquisa (1930-1945) a partir da história do município. As décadas de 1930 e 1940 são assumidas como referenciais da construção da cidade e, dentro do período, a escola desempenha parte do processo de construção urbana e atende à necessidade de educar o habitante citadino.

Nas considerações finais buscou-se retomar questões fundamentais do trabalho, que se tornaram essenciais para a compreensão deste estudo.

2 INTEGRANDO O “SERTÃO”, CONSTRUINDO A CIDADE: A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM CHAPECÓ

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE ESTADO/NAÇÃO

No início do século XX, a grande maioria da população do País se concentrava nas áreas litorâneas¹⁷. Outro Brasil era ignorado ou desconhecido nos centros urbanos, de modo que “desbravar o sertão” era um dos interesses do governo republicano. Os discursos em Santa Catarina demonstram que, mais do que assegurar a posse de terras, era necessário “desbravar o sertão” significava construir uma Nação.

Em 1929, Adolfo Konder, presidente do estado, realiza uma viagem ao oeste com o intuito de conquistar “populações brasílicas que estavam se ‘desnacionalizando’, pelo abandono completo em que viviam, sem a mínima ligação com a nossa pátria e totalmente alheias à comunhão nacional” (FERREIRA DA COSTA, 1929, p. 7).

O oeste catarinense, nos anos 1920, contava com uma população cabocla, composta por “nacionais” ou “brasileiros”, mas que estava se “desnacionalizando” em virtude do abandono do Estado.¹⁸ Isso ocorreu por alguns fatores como a distância entre a capital e o interior, bem como por disputas territoriais em torno da região, que demoraram anos para serem resolvidas. Primeiramente, com a Argentina, sendo mediado o conflito em 1895. Depois disso, a região passou a ser

¹⁷ Skidmore (1998, p. 113) aponta em cerca de 84% a concentração da população no litoral do Sudeste e Nordeste em 1900.

¹⁸ Poli (1995, p. 73) considera caboclo a miscigenação entre a população indígena e os luso-brasileiros. Esta população vivia na região de Chapecó com uma economia baseada no corte da erva-mate, no tropeirismo e na agricultura de subsistência. 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. 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. Essa população vivia de acordo com sua cultura e seu modo de vida. Mantinha uma relação com a terra, segundo Marcon (2003, p. 328), mais como uma “referência fundamental na sua existência”, não como forma de obtenção de lucro. O modo de vida caboclo não representava os padrões esperados de uma sociedade que buscavam o progresso. De acordo com Renk (1997, p. 50), o caso mais alarmante de “desnacionalização” no estado de Santa Catarina era o distrito de Dionísio Cerqueira, pela falta de reconhecimento e vínculo das populações caboclas com o Brasil.

disputada entre Paraná e Santa Catarina, sendo resolvida a questão somente em 1917, ano de fundação do município de Chapecó¹⁹.

É no distrito de Dionísio Cerqueira, pertencente ao município de Chapecó e região fronteira com a Argentina, que a comitiva de Konder constata o maior perigo de “desnacionalização”. Nesta localidade, os brasileiros dependiam de todos os serviços assistenciais do país vizinho, como registros civis (nascimentos, casamentos, óbitos) e acesso à educação. Devido à falta de escolas, os brasileiros estudavam na Argentina, como demonstra o relato da comitiva: “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).

¹⁹ A disputa territorial se inicia com a contestação dos limites definidos pelo Tratado de Santo Idelfonso, de 1777, o qual estabeleceu a divisa, entre as terras portuguesas e espanholas no oeste catarinense, a partir dos rios Peperi e Santo Antônio. Em 1788, os demarcadores espanhóis descobriram os rios Chapecó e Chopim, que foram denominados pelo país vizinho como Peperi-Guaçu e Santo Antônio Guaçu, iniciando a disputa territorial, justificada pela diferença de entendimento do tratado que dividia as terras dos dois países, em particular no que se referia do rio. O governo imperial, para assegurar os limites territoriais, criou as colônias militares de Chapecó e Chopim, pelo Decreto nº 2.502, de 6 de novembro de 1859. Em 1880, o capitão José Bernardino Bormann, ex-combatente da Guerra do Paraguai, é incumbido da tarefa da implantação da Colônia Militar de Chapecó. Em março de 1882, é criada oficialmente a colônia na região da Campina do Xanxerê (WERLANG, 1992). A disputa passa a ser uma questão diplomática, efetuando-se várias tentativas de acordo entre as autoridades políticas dos dois países. Em 1889, foi assinado um acordo, em Buenos Aires, que submetia a decisão arbitral ao presidente dos Estados Unidos (PIAZZA, 183, p. 578 apud NODARI, 2009, p. 25). Em 1895, o presidente americano Cleveland reconhece a região como pertencente ao Brasil, colocando um fim no conflito com a Argentina, mas a região passou a ser disputada entre o Paraná e Santa Catarina, em um conflito conhecido como Contestado.

O Contestado foi o conflito político que ganhou proporções sociais quando partes das terras em disputa foram consideradas devolutas e cedidas à Southern Brazil Railway, empresa concessionária da Ferrovia São Paulo – Rio Grande, que, juntamente com sua subsidiária Southern Brazil Lumber e Colonization, passou a explorar até 15 km às margens da ferrovia, extraindo madeira e negociando as terras para colonização. O fato é que essas terras, consideradas devolutas, já eram ocupadas por caboclos que viviam na região. Por serem considerados “intrusos”, foram expulsos. Estas pessoas se organizaram, então, em redutos em torno de figuras religiosas, de caráter messiânico. À medida que essas comunidades iam crescendo, passaram a representar perigo ao governo, que combateu violentamente os ajuntamentos. É preciso prestar atenção ao caráter complexo do conflito do Contestado, ocasionado por um conjunto de fatores sociais, políticos e culturais e desencadeado pela expulsão dos caboclos de suas terras à medida que a estrada de ferro avançava, pela decadência comercial da região, antigo caminho de tropas, pela colonização estrangeira, pela influência do movimento federalista e de práticas coronelistas diferenciadas, pelo discurso religioso que se propagava na região e pela própria disputa política das terras entre os estados, sob discussão jurídica (MACHADO, 2004).

As crianças que estudavam nas escolas argentinas aprendiam os valores patriotas do país vizinho, o que demonstra que muitas pessoas na região podiam não se reconhecer como brasileiros e circulavam livremente pelos dois países, o que ameaçava a posse territorial.

Flores e Serpa (2005) pontuam três razões para a viagem do governador Adolfo Konder:

a questão da fronteira nacional com a Argentina e da construção da brasilidade; a premência da ocupação do Oeste catarinense como expansão do processo civilizador para o interior, não só do estado, como também do país; o empenho em debelar as causas da Guerra do Contestado, vencendo poderes locais, em torno dos quais gravitavam grupos conflitantes (FLORES; SERPA, 2005, p. 130).

À medida que a comitiva passava pelas localidades, criavam-se “marcos de civilização”, como inauguração de praças, escolas, construção de rodovias, de forma que a construção da “brasilidade” estava simbolizada nessas ações (RENK, 2005, p. 122).

Há, portanto, um simbolismo na passagem de Adolfo Konder pelo oeste catarinense como se a região “passasse a fazer parte” de Santa Catarina e do Brasil a partir dessa viagem, durante a qual o governante pôde constatar os problemas característicos das regiões de fronteira.

A constituição de fronteiras territoriais se dá em torno da disputa pela terra entre um grupo de pessoas e é parte de um projeto político definido como nacionalismo, no qual pessoas que se identificam com características comuns buscam formar uma “nação” (HOBSBAWM, 2000, p. 272).

Figura 1 - Imagem de Chapecó na década de 1930



Fonte: CEOM.

A imagem acima (Figura 1) 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).

A bandeira Konder ensaia um interesse de integração das fronteiras e dos grupos sociais com os referenciais nacionais, com uma política amplamente difundida a partir da “Revolução” de 1930, principalmente durante o Estado Novo (1937-1945), em que são implementadas ações efetivas para nacionalizar o oeste catarinense, bem como outras regiões de fronteira no Brasil.

Através da “Revolução” de 1930, Vargas chega ao poder com a intenção de sepultar a então chamada República Velha. A partir do centralismo político, buscava corrigir erros do passado, como a política

de governadores, cuja manutenção do poder local impedia o crescimento integral da Nação; mais que isso, essa preocupação com a construção de um Estado/Nação forte e consolidado passava pela constituição da nacionalidade.

O projeto nacionalista de Vargas tinha o objetivo de unificar o País, até então definido pela pluralidade de grupos e culturas dadas pelas formas históricas de colonização. Para constituir um país era preciso que os cidadãos se identificassem como nação, no sentido de Hobsbawm (2000, p. 272), que afirma que um estado nacional se caracterizaria por uma porção territorial na qual vive um grupo homogêneo de pessoas, que se identifique por língua e costumes.

A pluralidade de grupos e culturas é uma das características do oeste catarinense, que pode ser considerado uma zona de fronteira, não somente uma fronteira física, que separa regiões, mas como uma zona de conflito social (MARTINS, 1997, p. 150). Assim como definiu Martins (1997, p. 150), “fronteira é essencialmente o lugar da alteridade”. E é justamente a multiplicidade de grupos, muitas vezes em temporalidades históricas diferentes,²⁰ que definiu a região oeste, visto ser uma zona de colonização, que já possuía grupos sociais locais - como indígenas, caboclos e portugueses - ao tempo da chegada de migrantes teuto e ítalo-gaúchos²¹. Estes, nascidos no Brasil, deslocam-se do Rio Grande do Sul para região a partir da década de 1930, devido ao incentivo para sua colonização. Assim:

(...) ao mesmo tempo em que a região era alvo de um projeto colonizador, com a ocupação da terra pelo homem de origem européia, migrado das “velhas colônias” do Rio Grande do Sul, portador da “índole do trabalho”, do progresso e da civilização, determinou-se, pelo governo do

²⁰ Martins (2005, p. 150; 159) caracterizou grupos em temporalidades históricas diferentes, de acordo com seu modo de vida, cultura; por exemplo, o encontro de grupos indígenas e do homem branco, ou o encontro de um pequeno agricultor e seu modo de cultivo e de um grande empresário rural.

²¹ Emílio Willems estudou a imigração alemã no Brasil utilizando os conceitos de assimilação e aculturação; dessa forma, definiu o teuto-brasileiro como o descendente desse imigrante que, no Brasil, procurou manter uma cultura de origem, em razão do isolamento das comunidades, mas que desenvolveu uma organização social e culturas próprias com aspectos semelhantes e diferentes da cultura de origem. O termo teuto-brasileiro foi utilizado por alguns autores para denominar os imigrantes alemães estabelecidos em colônias no Brasil (VOIGT, 2007). Os termos migrantes teuto e ítalo-gaúchos são utilizados para designar uma população com ascendência alemã e italiana, mas nascidos no Brasil, de uma segunda ou terceira geração, que se desloca do Rio Grande do Sul para a região estudada.

estado, conquistar esta gente para o projeto de brasilidade, que se anunciara com o nacionalismo da primeira metade do século XX (FLORES; SERPA, 2005, p. 137).

Nodari (2009) constatou uma renegociação da etnicidade dos migrantes que chegavam à região. Segundo a autora, isso ocorreu por alguns fatores, como: coincidência da migração com um momento histórico de consolidação da identidade nacional; lideranças políticas de origem portuguesa, como o Coronel Passos Maia; migração de origem principalmente italiana e alemã, de uma geração já nascida no Brasil.

Como o processo de nacionalização aconteceu quase que paralelo ao processo de colonização, em todo o Oeste de Santa Catarina, isso impediu que as etnias recém-instaladas constituíssem referências mais firmes, diluindo assim as diferenças culturais, levando-as mais a um processo de renegociação da etnicidade do que de confronto (NODARI, 2009, p. 161).

Esses fatores contribuíram para que não se desenvolvesse na região uma memória baseada na etnia, tão forte ali quanto em outras colônias, como as alemãs do Vale do Itajaí, por exemplo. Os migrantes - teuto e ítalo-brasileiros - oriundos do Rio Grande do Sul procuraram rever seus símbolos e rituais para uma maior aceitação entre os outros moradores da localidade, de acordo como o momento histórico e político do período.

A questão da imigração foi motivo de imensas discussões no Brasil após a segunda metade do século XIX, pois era preciso pensar na substituição da mão-de-obra escrava. Lesser (2001, p. 21) mostra como o conceito de imigrante ideal se modificou ao longo do tempo. A “brancura” continuou como requisito importante para a inclusão na “raça” brasileira, mas o que significava ser “branco” mudou de forma marcante entre 1850 e 1950”.

O tipo de imigrante “desejável”, principalmente a partir da “Revolução” de 1930, modificou-se. Não era simplesmente a utilização de mão-de-obra que estava em jogo, mas a constituição da identidade nacional. Nesse período, a política estava sendo influenciada por doutrinas totalitárias europeias e ideias científico-racistas, influenciando

o Brasil a passar por um processo de reavaliação da identidade nacional, criando categorias de imigrantes aceitáveis.

A intelligentsia e os líderes políticos brasileiros do século XX usavam a palavra “europeu” não como um adjetivo descritivo relativo à região de nascimento, mas como um sinônimo racial para “branco” (LESSER, 1994, p. 122).

Os grupos alemães e italianos foram preteridos, o que evidencia a ambiguidade do discurso da imigração, pois, “ao mesmo tempo que havia um certo temor frente ao estrangeiro, existia a compreensão de que quanto maior o ingresso de imigrantes, mais intensa seria a transformação social” (KLUG, 2009, p. 227).

O discurso migratório do período Vargas evidencia o elemento branco europeu como importante para o “branqueamento da nação”, desde que essas pessoas adquirissem características brasileiras e adotassem o Brasil como pátria. Afirmar ainda Lesser (2001, p. 25-26) que a construção da identidade nacional levou em conta um processo de “dupla assimilação”, pois “à medida que os colonos se tornassem brasileiros, o Brasil se tornaria europeu”.

Portanto, a política de nacionalização, vinculada a um estado autoritário e centralizador²², visava à integração do estrangeiro com as

²² O Estado Novo (1937-1945) foi um regime político de caráter autoritário e centralizador, presidido por Getúlio Vargas, mas o golpe começou a se desenhar anos antes. A Constituição de 1934 determinou que se realizassem eleições presidenciais em janeiro de 1938. Em 1936, iniciam-se a corrida presidencial e as disputas para lançamento de candidatos. A campanha sucessória iniciou-se em meio a um quadro político repressivo, pois, em março de 1936, Getúlio Vargas declarou estado de guerra com a justificativa de combater o comunismo. Essa mesma justificativa de acabar com a ameaça comunista acabou fazendo com que Vargas pudesse minar os seus opositores políticos e justificasse o golpe que ocorreu em 10 de novembro de 1937, quando o Congresso Nacional foi fechado e Vargas anunciou os novos rumos do País com a outorga da Constituição elaborada por Francisco Campos. Dessa forma, o regime implantado, “trouxe para a vida política e administrativa brasileira as marcas da centralização e da supressão dos direitos políticos. Foram fechados o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e as câmaras municipais. Os governadores que concordaram com golpe do Estado Novo permaneceram, mas os que se opuseram foram substituídos por interventores diretamente nomeados por Vargas. Os militares tiveram grande importância no novo regime, definindo prioridades e formulando políticas de governo, em particular nos setores estratégicos, como siderurgia e petróleo. Em linhas gerais, o regime propunha a criação das condições consideradas necessárias à modernização da Nação: um Estado forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e do desenvolvimento econômicos”. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AAEraVargas/1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>; <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AAEraVargas/1/anos37-45/PoliticaAdministracao>. Acesso em: 20 out. 2011.

características da brasilidade, buscando compor um país homogêneo, forte e consolidado, influenciado por doutrinas totalitárias e científico-racistas, como o nazismo e o fascismo.

A pluralidade de grupos que viviam no território brasileiro e que não se identificavam com ele enquanto pátria impedia a constituição da Nação e, portanto, o crescimento do País. Assim, era preciso homogeneizar e assimilar os grupos estrangeiros, todos em torno de uma cultura comum. Uma das maneiras encontradas foi buscar a essência do que é ser brasileiro para constituir a identidade nacional. Velloso (1993, p. 15) escreve que “a brasilidade, identificada como estado natural de espírito, diz respeito à instituição de um sentimento nacional, visceralmente brasileiro”.

Um dos alicerces do governo para construção de um Estado/Nação através da criação de uma identidade para o brasileiro, com suas características, língua e cultura próprias, vai ser dado a partir de um projeto educacional, que, de acordo com Lourenço Filho²³, tinha como meta:

homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam (LOURENÇO FILHO apud SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000, p. 93).

²³ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu no interior de São Paulo em 10 mar. 1897, filho do imigrante português Manoel Lourenço Filho e da sueca Ida Cristina Bergström. Destacou-se no cenário nacional brasileiro como um importante intelectual da educação, sendo um dos representantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova. Nos anos 1920, foi responsável pela fundação da Revista de Educação e pela reforma do ensino no Ceará. Valendo-se de pesquisas realizadas no Jardim de Infância e na Escola-Modelo de Piracicaba (SP), desenvolveu os Testes ABC, que tinham a finalidade de medir a maturidade das crianças para, na aprendizagem, efetuar a separação das classes. Dentre suas publicações estão: *Introdução ao Estudo da Escola Nova*; *Cartilha do povo*: para ensinar a ler rapidamente; tradução do livro Educação e Sociologia, de Émile Durkheim; dentre outros. (ABREU, 2009). Lourenço Filho também realizou a reforma da Escola Normal paulista, enquanto diretor da Instrução Pública de São Paulo em 1931. No final da década de 1930, Lourenço Filho, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), realizava os estudos que pautavam o governo Vargas a tomar as decisões referentes à educação (SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000).

Os fatos econômicos e políticos externos também são determinantes para uma busca no fortalecimento do Estado, como a Primeira Guerra Mundial, a Grande Depressão de 1929 e a Segunda Guerra Mundial. Assim, à medida que o governo é influenciado por doutrinas totalitárias e científico-racistas, a pluralidade de culturas não é mais tolerada.

O projeto nacionalista difundido no período do Estado Novo (1937-1945) deixava claro que não havia espaço para a convivência de vários grupos estrangeiros em território nacional. De acordo com 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. “A constituição da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica (...)” (SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000, p. 157).

Esta ação pedagógica buscava “dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas”, conteúdo esse voltado à exaltação da pátria, do ser brasileiro, visando ao uso adequado e obrigatório da língua portuguesa em todo o território nacional (SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000, p. 157). Buscava-se padronizar os conteúdos e os métodos de ensino para efeito de assimilação cultural dos grupos estrangeiros em torno de uma identidade nacional construída.

Modernizar o ensino para adequá-lo ao projeto nacionalista era a proposta do governo, mas era necessário formar o homem brasileiro, patriota, disciplinado, trabalhador, que contribuísse com o progresso do País. Este homem, além de receber uma formação de caráter nacionalista, que garantiria uma homogeneização cultural, precisaria ser formado para contribuir com o progresso. Para isso, o ensino deveria ser diferenciado de acordo com a formação profissional.

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.

Dallabrida (2009, p. 186) diz que as modificações sofridas pelo ensino secundário com vistas à sua modernização com a Reforma Francisco Campos em 1931 tinham o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no curso superior, o qual, de certa forma, era “dirigido às elites e partes da classe média”, e diferenciava-se, portanto, dos cursos técnico-profissionalizantes e normal, que foram normatizados pelas leis orgânicas instituídas entre os anos 1942 e 1946.

Os representantes dos setores da indústria que demandavam mão-de-obra qualificada passaram a exigir do governo um ensino voltado a suprir essa necessidade, com cursos técnicos profissionalizantes, destinados exclusivamente ao trabalho²⁴. Assim, há uma regulamentação no ensino industrial, enquanto educação profissional, bem como nos ramos comercial e agrícola²⁵ (SANTOS, 2000, p. 216).

O setor agrícola também levantou discussões no governo, pois era necessário desenvolver o campo, 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.

O projeto educacional no governo Vargas pretendia conciliar os interesses dos diversos setores da sociedade, tanto na formação das elites dirigentes, quanto na formação técnica do operariado para a

²⁴ Isso marca o início de um conflito entre o Ministério da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que culmina com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e fundação do Senai, em 1942 (SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000, p. 256).

²⁵ A reforma do ensino, conhecida como Reforma Capanema, se caracterizou por um conjunto de decretos-leis que regulamentavam o ensino em várias esferas: Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial, de 1943; e as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola, que entraram em vigor em 1946, mas fazem parte das reformas preconizadas no governo Vargas.

indústria urbana e na 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.

2.2 A ESCOLA: ENTRE O RURAL E O URBANO

A Primeira República foi um período caracterizado pelo aumento populacional urbano, pelo desenvolvimento do setor industrial iniciado com os recursos provenientes dos grandes proprietários rurais, mas também marcado pela crise no setor agrário, com o ápice marcado pela Depressão de 1929.

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, p. 83).

Neste período, segundo Fiori (2002, p. 233), os ruralistas ainda não tinham consciência da dicotomia entre escola rural e escola urbana. 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. Essa educação estava ligada à disciplinarização do homem do campo, impondo uma racionalização ao trabalho (MENDONÇA, 1997).

Dentre os teóricos ruralistas que se destacam na República Velha, está Alberto Torres²⁶, que defendia uma “vocação agrícola” do Brasil. Segundo Fiori (2002, p. 236), Torres:

Considerava muito importante o mundo rural e, inserido nele, o homem do campo. Mas o homem brasileiro e não o estrangeiro que viera na condição de imigrante. Numa época em que a imigração era louvada por fortes correntes de pensamento, Alberto Torres a considerava um grave problema da formação nacional. Entendia que a terra era fértil e a atividade do trabalhador

²⁶ Alberto Torres foi representante de um pensamento autoritário e nacionalista que ganha destaque nos anos 1930. Ocupou os cargos de ministro do Supremo Tribunal Federal e governador do Rio de Janeiro, entre 1896 e 1900, dentre outros. Dentre suas publicações, destaca-se “O Problema Nacional Brasileiro”.

nacional competente para dela tirar o seu sustento.

Os assuntos educacionais, desde muito, o preocupavam; em seu entendimento, o ensino primário devia ser gratuito, bem como o ensino profissional no campo.

Na década de 1930, associado aos sentimentos nacionalistas, o chamado “ruralismo pedagógico” é defendido por Sud Mennucci²⁷. 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” (MENNUGCI, 1932, apud MONARCHA, 2007, p. 28).

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. Mennucci idealizava a instalação de Escolas Normais Rurais para suprir a necessidade de formação docente para a zona rural, escolas técnicas profissionalizantes e um ensino primário específico para a zona rural.

²⁷ Sud Mennucci nasceu no interior de São Paulo em 1898. Filho de imigrantes italianos, começou a sua carreira como professor após terminar a Escola Complementar. Embora esse fosse seu único título profissional, atuou também como jornalista e crítico literário e ocupou diversos cargos públicos. Foi o principal representante do pensamento do intelectual Alberto Torres, que defendia a ideia de “vocalização agrícola do Brasil”. Mennucci preocupou-se com a defesa do ensino rural. Publicou alguns livros como: *Pelo sentido da civilização ruralista; A escola Paulista; A ruralização; Cem anos de Instrução Pública – 1822/1922; A crise da educação brasileira*, dentre outros (MONARCHA, 2007).

²⁷ O território federal de Ponta-Porã era composto por uma faixa territorial fronteiriça com o Paraguai, onde hoje é o estado do Mato Grosso do Sul.

Assim, na zona rural, o ensino agrícola se destinava “à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946, art. 1). Objetivava-se qualificar os agricultores enquanto profissionais que desenvolvessem as atividades do campo com eficiência e produtividade. Um dos objetivos era atender “aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1946, art. 2).

A 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.

Para Miguel (2007, p. 80), em relação ao estado do Paraná, o contexto socioeconômico e político brasileiro “criava as condições para a instalação de escolas rurais e industriais como meio de atender às necessidades de crescimento, tanto nas cidades como nas zonas mais afastadas. A abertura de ambos os tipos de escolas decorria das necessidades do próprio desenvolvimento das relações capitalistas de produção”.

Miguel (2007, p. 83) observa:

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 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O tipo de escola rural que Sud Mennucci tinha em mente era um modelo regulamentado em nível nacional, como acabou sendo definido pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946. Mas ações anteriores, como as realizadas pelo próprio Mennucci no estado de São Paulo²⁸, mobilizavam os ruralistas.

²⁸ Mennucci instala, a partir do Decreto n. 6047, de 19 de agosto de 1933, uma Escola Normal Rural em Piracicaba. Parte de suas ações tem por base a reforma do ensino paulista. Também determina a obrigatoriedade de criação de clubes agrícolas nas escolas elementares. Mas o

O tipo de escola rural mais desenvolvido no Brasil, conforme explicou Miguel (2007), era uma escola de interior, tipo as escolas isoladas. Nestas escolas, de nível primário, um só professor ensinava a todos os alunos ao mesmo tempo, em uma mesma sala de aula, mesmo que estes estivessem em diferentes níveis de adiantamento escolar (FIORI, 1975, p. 100).

As escolas isoladas acabaram se desenvolvendo nas localidades do interior, devido à falta de estrutura para outro tipo de escola, à falta de professores ou de preparo dos professores para a docência em outro tipo de escola, ao difícil acesso às localidades, à existência de comunidades estrangeiras onde seria necessário assegurar a nacionalidade.

O inspetor federal das Escolas Subvencionadas da União, para Santa Catarina, João dos Santos Areão, diz, em um relatório, que “precisamos dar mão forte ao professor rural que infelizmente não está sendo compreendido como bem merecia” (SANTA CATARINA, 1937a, p. 4). O professor rural, ao qual o inspetor se refere, é aquele que trabalha nas localidades do interior, muitas vezes em precárias condições, que não havia sido preparado as enfrentar.

Dentro das escolas isoladas, por serem características das zonas rurais, o “ruralismo pedagógico” buscava desenvolver outras formas de atuação, pela adoção de um currículo diferenciado das outras escolas, ou pela criação de clubes agrícolas²⁹.

O objetivo do ensino rural nas escolas primárias do estado catarinense era despertar o interesse e o gosto pelas atividades agrícolas. Segundo o inspetor:

temos que formar a nova geração pelos 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).

referido decreto acabou sem regulamentação (MONARCHA, 2007, p. 31). Outras atitudes foram tomadas por Mennucci e tiveram repercussão nacional, como a publicação de suas ideias em revistas, jornais e livros, além da realização de palestras e da participação em congressos (MONARCHA, 2007).

²⁹ O currículo e o ensino para a formação do homem do campo serão abordados no próximo capítulo.

A intenção de fixar o homem no campo, buscando “despertar o gosto pelo cultivo do solo” (SANTA CATARINA, 1937a, p. 18), era uma das intenções do ensino das escolas rurais, no caso das escolas isoladas. O despertar para a racionalização do trabalho agrícola e emprego de técnicas modernas na atividade terá início, no estado catarinense, com o desenvolvimento de escolas técnicas, como a Escola Elementar Agrícola de Lajes, criada pelo Decreto-lei nº 458, de 24 de junho de 1940. Esta escola se destinava à “preparação de trabalhadores, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 247).

O curso nas escolas práticas de agricultura era composto por uma parte propedêutica, ou geral³⁰, e outra de preparação técnico-profissional. Esta era dividida em “secção agrícola e secção industrial”.

A secção agrícola se voltava às atividades do campo, com disciplinas de agricultura, noções de zootecnia e profilaxia rural, máquinas agrárias, noções de nivelamento, irrigação e drenagem³¹, 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.

As políticas de modernização em vários setores da sociedade faziam parte da política varguista de desenvolvimento e nacionalização. Assim, o incentivo à utilização de máquinas e equipamentos que buscassem melhorar o produto agrícola contribuiria para o crescimento do País. Os ruralistas defendiam uma modernização da agricultura para que acompanhasse o setor industrial, em plena expansão.

A escola, em nível técnico-profissionalizante, tinha a finalidade de preparar especificamente para o trabalho, enquanto a escola primária visava a despertar na criança o interesse, os sentimentos nacionalistas e a vontade de colaborar com o progresso do País.

³⁰ A parte propedêutica, ou geral, era composta pelas disciplinas de português, geografia, história do Brasil, aritmética e noções de geometria, noções de ciências físicas e naturais, desenhos de máquinas, noções de higiene e de contabilidade. O decreto n. 712, de 1º de maio de 1942 alterou essa estrutura curricular para: português, aritmética, geografia e corografia do Brasil, história do Brasil, ciências físicas e naturais, mecânica agrícola e desenho, higiene e profilaxia rurais, contabilidade agrícola e cooperativismo, educação moral e cívica, educação física.

³¹ O Decreto n. 712, de 1º de maio de 1942, alterou o currículo para agricultura e máquinas agrárias; zootecnia e veterinária; fruticultura e olericultura; silvicultura; avicultura; sericicultura e apicultura.

Como o projeto nacionalista de Vargas pressupunha uma integração de todo o território nacional, para que os grupos populacionais do interior se sentissem “fazendo parte” da Nação, a modernização se tornava indispensável para o êxito do projeto.

Tais ações visavam ao desenvolvimento tanto das atividades agrícolas, quanto das cidades no interior. As cidades precisavam ser referência para o agricultor, pois nelas é que ele teria acesso a produtos e serviços, assim como representariam as oportunidades de comércio e de desenvolvimento da indústria local ligada às atividades agrícolas. Este desenvolvimento do interior tornava o Estado presente e garantiria o êxito da política nacionalista.

Assim, a orientação de uma pedagogia ruralista no período era de que nas “cidades do interior a educação deveria encaminhar para o conhecimento da vida rural do município, a exigência de bons produtos e noções sobre seu beneficiamento, cultivo em quintais e roças, aprendizado de indústrias domésticas e o desenvolvimento do artesanato” (WERLE, 2007, p. 157).

A educação nas cidades do interior não deveria ser a mesma das escolas dos grandes centros, de acordo com os ruralistas, pois a população que circulava em municípios como Chapecó, em Santa Catarina, era uma população muito ligada às atividades rurais. O objetivo, portanto, era desenvolver essas cidades para atender ao agricultor e fazer progredir os negócios do campo, ou seja, a indústria de beneficiamento rural.

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.

Nunes (2008, p. 4), ao estudar a relação entre a escola e a construção de uma nova capital para o estado de Goiás, constatou que a fundação de Goiânia estava ligada a uma tentativa de pertencimento à Nação: “os goianos pensaram poder romper com a própria história e adentrar, triunfantes, na história de uma nação da qual se viam excluídos e marginalizados”.

A idealização de construção de Goiânia fazia parte da política de modernização de Vargas, buscando integrar o interior à Nação, diluindo os abismos existentes entre litoral e sertão, garantindo a unificação nacional. À medida que essa capital vai se constituindo, se

destaca enquanto cidade, referência urbana para o interior do País, marco da cultura, civilização e progresso (NUNES, 2008).

De modo semelhante, Chapecó, a partir de 1930, passa por ações modernizadoras tanto do perímetro urbano quanto da zona rural do município. Na área rural, as políticas estimulavam a migração com a criação de colônias agrícolas, buscando povoar e desenvolver a região, enquanto, na área urbana, as políticas promoviam o desenvolvimento da cidade com um aparato necessário ao funcionamento urbano, com setores de administração, justiça, saúde e educação.

Essas medidas modernizadoras, empregadas nas localidades do interior do País, estavam em consonância com a política nacionalista, intensificada no período do Estado Novo (1937-1945), principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, com a preocupação do chamado “perigo alemão”, que atingia as áreas de colonização estrangeira e as regiões de fronteira, diferenciadas nestas regiões, acelerando o processo de integração e de desenvolvimento do interior. As bases dessa política foram dadas pelo discurso da “Marcha para Oeste”, lançadas por Vargas, bem como pela criação de territórios federais nas zonas de fronteira.

Durante o Estado Novo (1937-1945), Vargas lançou a campanha “Marcha para Oeste” para assegurar a nacionalidade no interior do País e em regiões de fronteira. Esse discurso tinha também um objetivo econômico: conseguir, por meio de políticas de modernização, desenvolver o interior, fixar o homem no campo e fazer com que essas regiões contribuíssem para o crescimento do País. Dentre as medidas, destacam-se os incentivos ao povoamento, como a criação de colônias agrícolas, além de condições estruturais para a permanência desse homem no interior, com a abertura de estradas, escolas, hospitais, órgãos públicos, e uma indústria ligada ao campo.

Desde 1938, Getúlio e os ideólogos do Estado Novo uniram-se na decisão de fortalecer o sentimento de nacionalidade: nesse sentido, uma das iniciativas por eles desencadeadas refere-se à geopolítica; com efeito, visando à posse integral do território brasileiro, propósito considerado requisito básico para a construção da nacionalidade, engendrou-se a empresa mítico-retórica designada de “Marcha para Oeste”. “O verdadeiro sentido da

brasilidade é a Marcha para Oeste”, afirma Getúlio, em discurso oficial (MONARCHA, 2007, p. 39).

Uma das medidas dessa política foi a criação de territórios federais, dentre eles, o Território Federal do Iguazu, na parte centro-ocidental do sul do Brasil, em uma zona fronteiriça com a Argentina e o Paraguai. Assim, o oeste catarinense acabou integrando esse território (LOPES, 2002, p. 112).

Dentro do espírito da nacionalização e no contexto da “Marcha para Oeste”, a ocupação das fronteiras deveria atender à urgente necessidade de estabelecer e desenvolver, rápida e racionalmente, as condições mínimas de nacionalização, de organização social, econômica e de segurança das regiões fronteiriças (...) (LOPES, 2002, p. 111).

A política da “Marcha para Oeste” era muito importante para o município de Chapecó, pois estava atrelada à política de colonização, ou seja, oferecia as condições estruturais necessárias às vilas do interior (como estradas, hospitais, escolas), possibilitando a venda de um número maior de terras e seu povoamento. Em 1940, foi publicada uma matéria em um jornal da cidade de Chapecó, referindo-se à campanha “Marcha para Oeste” e ao discurso proferido pelo presidente Getúlio Vargas em Goiás:

Palavras como estas ecoam aos ouvidos de Chapecó, com ressonâncias agradabilíssimas, porque é da concretização deste tão falado movimento que depende o progresso dessa região, o aproveitamento de suas terras e de suas imensas possibilidades e o seu entrosamento mais completo na vida da coletividade nacional (MARCHA PARA O OESTE, 1940, p. 02).

Ao tempo em que Vargas lançava em Goiás a campanha “Marcha para Oeste”, como parte das comemorações de inauguração de Goiânia, na mesma cidade ocorria a 8ª Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em julho de 1942. Toda a discussão dessa conferência girou em torno da

problemática da educação primária, no sentido de pensá-la para as zonas rurais (WERLE, 2007).

Esta conferência, marcada pela presença do presidente, sinaliza uma ação conjunta pela integração do interior do País no sentido da nacionalização através do desenvolvimento e da modernização, constituindo também uma proposta de ensino específica para manter o homem no campo, proposta conhecida, e defendida por intelectuais como Sud Mennucci, como o “ruralismo pedagógico”.

A criação de territórios federais, uma das ações para operacionalizar o discurso da “Marcha para Oeste”, foi justificada por Vargas para “sanear, educar e povoar” as regiões de fronteira (BRITO, 2003, p. 35).

No território federal de Ponta-Porã³², Centeno (2007, p. 233 - 234) destaca um avanço no número de escolas durante a existência do território, ao passo que com a sua extinção houve um refluxo da expansão, “motivado pela diminuição dos recursos públicos aplicados na educação fronteiriça”.

Miguel (2007, p. 79) ressalta as escolas rurais do Paraná, criadas entre 1932 e 1945, durante o governo Vargas. Sua organização aconteceu justamente no contexto na nacionalização do ensino e em meio a iniciativas para o desenvolvimento do norte e oeste do estado. Assim, “a intensa ocupação das terras do Paraná e a necessidade de atendimento à demanda justificaram no estado a criação de escolas rurais como a instância adequada de preparação do homem para o trabalho no interior”. Além disso, o Paraná contava com poucas escolas; “aliada a esse fator estava a intenção do governo federal de nacionalizar as escolas de estrangeiros existentes nas zonas de imigração”.

A política varguista, sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), em que foram criados territórios federais e se lançou a campanha denominada “Marcha para Oeste”, procurou dar ênfase ao desenvolvimento do interior do País, para favorecer a nacionalização das populações periféricas e abrir caminho para a diferenciação de um ensino rural e um ensino urbano, mas com a mesma finalidade: a construção do Estado/Nação.

Educar as populações do interior era fundamental para o êxito do projeto nacionalista. Ampliar o número de escolas era importante para garantir uma assimilação dos grupos estrangeiros. Chapecó, ao

³² O território federal de Ponta-Porã era composto por uma faixa territorial fronteiriça com o Paraguai, onde hoje é o estado do Mato Grosso do Sul.

mesmo tempo em que buscava integrar-se ao restante de Santa Catarina, enquanto apagava um passado de “sertão” atrasado e abandonado, mostrava-se em consonância com o projeto nacionalista, enquanto localidade do interior que precisava se desenvolver.

A escola, em Chapecó, representa um projeto educacional voltado ao desenvolvimento do interior e à integração com a Nação. A escola tinha características rurais, pois se destinava especificamente ao agricultor. Mas o próprio município expõe a dualidade desse projeto: o urbano e o rural. Para ser urbana, a localidade precisava, dentre outras instituições, de uma escola de molde urbano, como o grupo escolar, sem negligenciar a expansão, na zona rural, de estabelecimentos de ensino condizentes com o interior - as escolas isoladas -, eficazes em termos de nacionalização.

3 INTEGRANDO O “SERTÃO”: AS ESCOLAS ISOLADAS, UM “MAL NECESSÁRIO” NO INTERIOR DO ESTADO

3.1 UM ESTABELECIMENTO DE ENSINO QUE PERMANECE: ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES DAS ESCOLAS ISOLADAS NO OESTE CATARINENSE

O projeto republicano de escola graduada³³, o grupo escolar, encontrou forte obstáculo na dispersão populacional. No início do século XX, a maior parte da população encontrava-se distante dos centros urbanos. Assim, por conta da distância e de dificuldades materiais, a implantação e manutenção de grupos escolares tornava-se inviável. Desta forma, a alternativa encontrada foi, segundo Silva (2004), a difusão de escolas isoladas.

As escolas isoladas do estado de São Paulo, conforme explica a mesma autora (2004), funcionavam em péssimas condições, com falta de material, de professores e fiscalização. Eram vistas como um “mal necessário”, pois poderiam atuar sem um prédio construído com a finalidade de abrigar a escola. Receberiam menos material e a mobília seria composta por objetos dispensados de outras escolas. Além disso, os professores eram recém-formados, com salários inferiores, e o custo geral de manutenção era pequeno.

No início dos anos 1930, “a população no oeste era incipiente se comparada com a extensão de terras existentes” (NODARI, 2009, p. 29). Levando isto em consideração, Nereu Ramos justifica 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 recursos financeiros da maioria das suas unidades federativas, já pela falta de professores habilitados para outro gênero de escola (SANTA CATARINA, 1940, p. 11) (Grifo meu).

³³ Escola graduada se caracteriza por um ensino seriado aonde o aluno avança os níveis gradativamente, de acordo com sua idade e aprendizagem. As classes são homogêneas, com alunos em mesmo nível de adiantamento escolar e idade correspondente.

Nóbrega (2006, p. 112-114) observa que na Primeira República a escola isolada em Santa Catarina passa por três fases: a primeira, entre 1903 e 1912, quando constituía o único tipo de escola no estado; a segunda, entre 1913 e 1917, quando os primeiros grupos escolares entram em funcionamento, momento em que se registra redução na oferta do ensino primário para as escolas isoladas. Isto ocorreu porque parte dos alunos foi absorvida pelos grupos escolares e, a partir de 1916, pelas escolas reunidas. Em uma terceira fase, entre 1918 e 1929, o autor identifica um aumento na quantidade de escolas isoladas no estado, justificada pela urgência da nacionalização das populações estrangeiras, por consequência da Primeira Guerra Mundial.

A implementação de um sistema de ensino moderno, com a inserção dos grupos escolares, não significou a extinção das escolas isoladas; pelo contrário, era o modelo instituição que poderia atingir as comunidades rurais mais afastadas, facilitando a assimilação de grupos estrangeiros, apesar de funcionarem em condições mais precárias que os grupos escolares.

Na década de 1920, a situação da educação em Chapecó era “precária em todos os aspectos: faltavam escolas, professores e materiais para o atendimento da clientela escolar”, além de prédios para instalação das escolas, pois muitas funcionavam em casas alugadas (BELLANI, 1992).

Nos anos 1920, Chapecó era um município recém-criado, com muitos problemas a serem resolvidos. Sua imagem ainda era a de um lugar isolado, violento, esquecido pelas autoridades do Estado, como definiu José Arthur Boiteux³⁴ (1931, p. 24), uma região “sem justiça, sem lei, sem escola”.

Em 1930, a situação não era diferente. No relatório de receitas e despesas do município de Chapecó, encaminhado ao governo do Estado em 1931, constava:

³⁴ José Arthur Boiteux, filho do tenente-coronel Henrique Carlos Boiteux e Maria Carolina Jaques Boiteux, nasceu em Tijucas (SC), em 09 de dezembro de 1865. Foi deputado estadual e ocupou outros cargos na administração estadual, sendo um dos fundadores da Faculdade de Direito de Santa Catarina, do Instituto Politécnico e da Academia Brasileira de Letras de Santa Catarina. Atuou como jornalista, historiador e advogado, chegando a Juiz de Direito e a Desembargador.

Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=32. Acesso em 13/10/2010.

O problema de maior importância neste Município e, não há contestar, a alfabetização do seu povo. (...) Devido a sua falha organização, está ainda por principiar a Instrução Primária, necessitando de prédios para o regular funcionamento destes estabelecimentos de ensino (CHAPECÓ, 1931).

Pelo Decreto nº 30, de 1º de fevereiro de 1939, o ensino público primário municipal de Chapecó passou a contar com um regulamento, que determinava, quanto às exigências para instalações escolares:

Art. 6º - Não será provida nenhuma escola sem que haja uma sala com as dimensões mínimas de 6m X 8m, com aberturas necessárias, instalação sanitária embora rudimentar fossa e o devido material didático, depois de parecer do inspetor escolar da circunscrição, ou, na falta deste, de um professor designado pelo Prefeito.

Art. 7º - A casa e o respectivo terreno deverão ser previamente doados ao Município mediante escritura pública (CHAPECÓ, 1939).

Este regulamento condiz com as determinações do Decreto-Lei n. 714, de 3 de março de 1939, do estado de Santa Catarina, o qual estabeleceu novas normas para o ensino primário.

O poder público municipal considerou que as escolas não tinham regulamento e programa que as uniformizassem. Também reconhecia não dispor de meios “que o desenvolvimento do Município e o aumento rápido da população com a formação de núcleos coloniais” requerem para a assistência escolar (CHAPECÓ, 1939). Segundo o referido decreto estadual, as escolas isoladas nas zonas rurais deveriam ser criadas “de preferência onde a municipalidade ou particular favoreçam a sua instalação, comprometendo-se: a) a fornecer prédio conveniente ao seu funcionamento; b) a doar ao Estado terreno próprio (...)” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 82, p.107).

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. Além disso, as precárias condições desses estabelecimentos, tanto em prédios alugados como próprios, poderiam atrasar o início do ano letivo.

Uma matéria divulgada no jornal local denuncia um certo descaso da prefeitura com a manutenção das escolas. O Decreto nº 30, de 1º de fevereiro de 1939, da prefeitura, estabeleceu também que os prédios que serviam de abrigo às escolas deveriam ser doados; portanto, eram de propriedade da prefeitura, devendo esta zelar pelo patrimônio:

Estamos quase ao fim do primeiro semestre do corrente ano e as escolas públicas ainda não entraram em seu funcionamento regular.

O prédio, que se conseguiu obter, para funcionamento das *escolas reunidas* desta cidade, é inadequadíssimo. É de madeira, não pintado internamente e não tem vidraças (ESCOLAS, 1939, p. 01). (Grifo meu).

Hoeller (2009, p. 147) aponta que as fontes de sua pesquisa indicavam a precariedade das escolas isoladas do estado, principalmente nas localidades mais afastadas das sedes municipais, cujas instalações, assim como os mobiliários e materiais de ensino, eram precários. Refere também que a arquitetura desse tipo de escola “deixava muito a desejar frente aos propósitos da educação republicana”.

Algumas referências não-oficiais, como a imprensa, indicam a existência de escolas reunidas no município de Chapecó. Elas teriam como função reunir escolas isoladas, e assim que se cumprissem as exigências legais, poderiam passar a grupos escolares.³⁵ Não foi possível constatar, a partir da análise das fontes oficiais do Estado³⁶, a existência de escolas reunidas no município de Chapecó³⁷.

³⁵ Hoeller (2009, p. 37-38) verificou que as fontes oficiais do estado não indicam a existência de escolas reunidas após o ano de 1926, e sim de grupos escolares de 1ª e 2ª classe. Esta divisão em classes foi determinada, pelo Decreto n. 714 de 1939, de acordo com o número de turmas, ou classes, existentes. Assim “os de 1ª categoria (19 a 25 classes); de 2ª categoria (13 a 18 classes); 3ª categoria (7 a 12 classes); e 4ª categoria (inferior a 7 classes)”.

³⁶ As fontes aqui levantadas, consideradas oficiais, foram: Relatórios da Secretaria do Estado de Interior e Justiça, do ano de 1932; Relatório do Departamento de Educação dos anos de 1935 e 1937 e relatórios do governador Nereu Ramos entre 1937 e 1944.

³⁷ Os relatórios analisados apresentam dados relativos somente a grupos escolares de 1ª e 2ª classe em várias regiões do estado, constando como inexistentes esses tipos de estabelecimento de ensino em Chapecó. Após 1931, a diferença entre categorias de grupos escolares não aparece nos relatórios, embora ainda conste no Regulamento dos Grupos Escolares de 1939. Pode-se compreender que em Chapecó as escolas reunidas existentes eram inferiores a grupos escolares 4ª classe, que deveria ter um mínimo de 3 classes para serem considerados grupos (art. 6º, Decreto n. 714, de 3 de março de 1939), sendo inferior a essa categoria, considerada ainda como escola isolada, visto não haver especificação nos relatórios.

As escolas isoladas deveriam ser criadas onde não fosse “possível a instalação de Grupo Escolar, por falta de prédio ou número legal de alunos” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 67, p. 107), que deveria ser de, “pelo menos, 40 crianças em idade escolar, das quais 20, no mínimo, em idade obrigatória” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 70, p. 107). As prefeituras deveriam comprometer-se, ainda, em “abrir e conservar estradas, que facilitem o acesso à escola e a liguem ao centro urbano mais próximo; organizar e custear o serviço de transporte dos alunos” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 82, p. 107).

O que se pode verificar é que, no caso de Chapecó, a municipalidade não dava conta do transporte desses alunos, conforme levantou Vieira (1999, p. 76): “provenientes de diversas localidades, alguns alunos andavam quilômetros até chegarem às suas escolas. No meio rural era ainda mais difícil para que o aluno chegasse à escola. ‘As crianças vinham às vezes de garupa, três, quatro, cinco meninas num cavalo para a aula’”³⁸ (MULLER apud VIEIRA, 1999, p. 76).

Vistas as condições do município de Chapecó, localidade rural, com uma população muito espalhada ao longo do território, predominavam as escolas isoladas. O primeiro grupo escolar do município entrou em funcionamento somente em 1942. O próximo quadro (Quadro 1) mostra a quantidade de escolas públicas isoladas existentes na região, entre os anos de 1935 e 1941:

Quadro 1 - Número de escolas isoladas em Chapecó, entre 1935 e 1941

Ano	Nº de escolas		Total
	Estadual	Municipal	
1935	20	18	38
1936	19	18	37
1937	21	21	42
1938	21	8	29
1939	46	35	81
1941	45	32	77

Fonte: SANTA CATARINA, 1938, 1939, 1940, 1942d.

³⁸ Entrevista concedida por Dirce Terezinha Drebel Schnem. Itapiranga, 15 dez. 1986.

Podemos constatar que havia uma equiparação na quantidade de escolas públicas isoladas providas pelo governo estadual e pelo município até o ano de 1937, uma redução brusca no número de escolas municipais em 1938 e um aumento considerável a partir de então.

Essa redução, no ano de 1938, em que o número de escolas isoladas municipais cai de 21 para 8, conforme demonstrado no quadro 1, pode ser compreendida pela rigidez da política de nacionalização dada pelo Estado Novo, que resultou no fechamento de várias escolas consideradas estrangeiras.³⁹ No ano seguinte, em 1939, encontramos um aumento significativo na criação de escolas, que pode ser justificado também pela política de nacionalização. Ao tempo em que escolas eram fechadas, outras deviam surgir para suprir a necessidade. O governo acabava incorporando as escolas fechadas; ocupava toda a estrutura criada pela escola particular - prédio e mobiliário - para transformá-la numa escola pública.⁴⁰

Não foi possível encontrar dados referentes à quantidade de escolas estrangeiras fechadas no oeste catarinense. Mas a região, conforme relata o secretário de Interior e Justiça de Santa Catarina, Ivo D'Aquino, possuía grupos de alemães em diversas localidades:

Cruzeiro (com uma colônia tirolesa), Concórdia (com uma pequena colônia no distrito de Ipira), Campos Novos (com uma pequena colônia no distrito do Rio do Peixe), *Xaçepó (com várias e densas colônias à margem do rio Uruguai)* (D'AQUINO, 1942, p. 28-29). (Grifo meu).

E grupos italianos:

Concórdia, Campos Novos (com colônias à margem da linha da E.F.S. Paulo – Rio Grande),

³⁹ A lei nº 1283, de 15 de setembro de 1919, estabeleceu como escolas estrangeiras aquelas em que uma ou mais disciplinas eram ministradas em língua estrangeira, ainda que o professor fosse brasileiro (FIORI, 1945, p. 117). Este tipo de estabelecimento de ensino foi o alvo maior da política de nacionalização, sendo fechadas as escolas estrangeiras principalmente por conta do decreto-lei nº 88, de 31 de março de 1938, que determinou a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, a exigência de professores brasileiros natos, a proibição de subvenções estrangeiras e o registro das escolas particulares no órgão competente.

⁴⁰ Nogueira (1947, p. 116-119 apud CAMPOS, 2008, 210-212) relata que muitas escolas eram reabertas como escolas públicas com novas características, dadas pela substituição de professora e dos métodos de ensino, mas ocupavam os mesmo prédios das escolas fechadas. Outras eram reabertas com o auxílio financeiro de militares.

Cruzeiro (com colônias à margem do Rio do Peixe e no interior), *Xaçpecó (com colônias na linha limítrofe de Cruzeiro)* (D'AQUINO, 1942, p. 28-29) (Grifo meu).

Segundo Nodari (2009, p. 183-184), um dos primeiros fechamentos de escolas estrangeiras no município de Chapecó ocorreu em Itapiranga, em 1938. Neste distrito, o governo fechou uma escola que continuou a funcionar por alguns meses até que recebesse o aviso oficial.

Nos núcleos de colonização estrangeira do oeste catarinense, devido à falta de escolas públicas e à distância entre as colônias e a sede municipal, observa-se a constituição de escolas denominadas coloniais, comunitárias ou paroquiais. Tais escolas, muitas vezes organizadas por colonos recém-chegados ao oeste, foram diretamente atingidas pela política de nacionalização na região (NODARI, 2009, p. 182), principalmente no governo Nereu Ramos, responsável por um “endurecimento” na política nacionalista durante do Estado Novo (1937-1945).

O Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938, determinou que o ensino só poderia ser ministrado em língua portuguesa e os professores deveriam ser brasileiros natos. Segundo Klug (1997), esta determinação, acompanhada de uma série de medidas fiscalizadoras que atingiram as escolas alemãs, causaram um profundo impacto na forma de vida das comunidades luteranas; provocaram o fim de um modelo de escola ligado à Igreja, que tinha uma importância para a confessionalidade luterana e para a manutenção da germanidade (*Deutschtum*).

O quadro a seguir (Quadro 2) demonstra a existência de quatro escolas subvencionadas⁴¹ na região oeste em 1939: Banhado Grande (distrito de Abelardo Luz), Pesqueira de Baixo (distrito de Xaxim), Palmitos (distrito de Passarinhos) e São Carlos.

⁴¹ Escolas subvencionadas eram escolas que recebiam subsídios pecuniários para se manterem. Devido à política de nacionalização, as subvenções estrangeiras foram proibidas e passaram a ser oferecidas pelo governos federal, estadual ou municipal. “Com o intuito de nacionalizar as 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 actuais dotações orçamentárias, o numero de escolas isoladas, ruraes 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).

Quadro 2 - Relação das Escolas Isoladas Municipais Subvencionadas, em 10 de maio de 1939

Relação das Escolas Subvencionadas Municipais - 1939	
Distrito e localidade da escola	Nome do professor
ABELARDO LUZ	
Banhado Grande	Felicíssimo Belino
XAXIM	
Pesqueira de Baixo	Francisco de Araújo Feitosa
PASSARINHOS	
Palmitos	Carlota M. Hachmann
SÃO CARLOS	
São Carlos – sede	Albino João Meyer

Fonte: CHAPECÓ, 1939b.

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 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 [...]” (CHAPECÓ, 1939).

O quadro 3 apresenta uma relação nominal das escolas isoladas municipais:

Quadro 3 - Relação das Escolas Isoladas Municipais – 10 de maio de 1939

Distrito e localidade da escola	Nome do professor
XAPECÓ	
Serrinha	Adiles Chaves Viana
Rodeio-chato	Izabel Lener Inhoque
Faxinal do Rézas	Darcila Batista
São Rafael	Dorvalina Fernandes Carvalho
Colônia Cela	Nair Arminda Dutra
Divisa	José Albuquerque Lins
Bom Retiro	Cirillo Fernandes dos Santos
XANXERÊ	
Pesqueira	Virgilina Alves de Araujo
Pesqueira do meio	Adélio Cavalheiro
Serrinha	Carmelita Maria Veloso
ABELARDO LUZ	
Passo da Antas	Juventina Almeida da Silveira
Jardim	Manoel Rodrigues da Luz
Banhado Grande	Felicíssimo Belino
Formigas	Rafaela de Jesus Stegelim
CAMPO-ERE	
Três voltas	Suely Ramos dos Reis
FAXINAL DOS GUEDES	
Invernada Grande	Bonifacio Pedroso de Moraes
GUATAMBU	
Fazenda Nova Santo Antônio	Duzelina Oldra
Chalana	Lêda Gaboardi
XAXIM	
Pocinhos	Amabile Fuccina
Pesqueira de Baixo	Francisco de Araújo Feitosa
PASSARINHOS	
Palmitos	Carlota M. Hachmann
SÃO DOMINGOS	
Ervalzinho	João franco Ferreira da Silva

MONDAÍ	
Mondaí – sede	Izabel Becker
SÃO CARLOS	
Pinhalzinho	Gaspar Fernandes dos Santos
São Carlos - sede	Albino João Meyer

Fonte: CHAPECÓ, 1939b.

Conforme dados apresentados nesse quadro, a prefeitura de Chapecó contava, até o dia 10 de maio de 1939, com 25 escolas municipais. Foram criadas, naquele início de ano, 17 escolas novas, contra 8 no ano anterior. Vale observar que esse número - 25 escolas – se expandiu de maio a dezembro para 35.

Em todo o estado de Santa Catarina foram criadas, entre 1937 e 1942, 244 escolas isoladas estaduais, 22 grupos escolares, 36 cursos complementares, 407 escolas isoladas municipais e 1 grupo escolar municipal (PEREIRA 2004, p. 157). A criação de escolas isoladas condiz com a política de nacionalização, segundo a qual, ao fechar um estabelecimento de ensino, era preciso suprir a defasagem:

A educação deveria estar a serviço da nação, e, assim sendo, a adoção de “medidas legais” em Santa Catarina tinha por fim transformar as escolas estrangeiras em escolas nacionais quanto à sua organização e ao seu objetivo, ou então fechá-las definitivamente e criar outras em seu lugar (PEREIRA, 2004, p. 157).

Dessa forma, as escolas isoladas continuaram a existir no interior do estado nas décadas de 1930 e 1940, como fórmula eficaz de nacionalização, sendo um “mal necessário”, justificado pelas condições políticas e financeiras do estado⁴². Um dos principais problemas enfrentados para a abertura de grupos escolares no interior do estado era a falta de professores, pois os provisórios não estavam aptos a lecionar em outros tipos de escola a não ser nas isoladas.

⁴² Nóbrega (2000) explica o endividamento do estado para o fim de financiar a construção dos primeiros grupos escolares no estado na Primeira República.

3.2 PROFESSORES E INSPETORES: A SERVIÇO DA NACIONALIZAÇÃO

Em 1932, o estado contava com 889 professores; destes, 246 eram normalistas, 98 complementaristas e 545, a grande maioria, provisórios (SANTA CATARINA, 1931, p. 11). Neste mesmo ano, Chapecó possuía 23 escolas isoladas estaduais, três delas vagas, sendo o corpo docente das escolas ativas do município composto por 1 professor normalista, 1 professor complementarista e 18 professores provisórios (SANTA CATARINA, 1943 - Quadro 4).

Os professores provisórios eram os que exerciam o magistério sem diplomação, sendo contratados temporariamente em cada ano letivo para suprir a necessidade (SANTA CATARINA, 1931, p. 11). O Decreto-lei n. 713, de 5 de janeiro de 1935, a conhecida Reforma Trindade, determinou, no art. 80, que “o governo só poderá nomear professores provisórios na falta de professores diplomados” (SANTA CATARINA, 1935, p. 16).

O município de Chapecó determinou que só poderiam ser “nomeados professores os diplomados por estabelecimentos de ensino oficialmente reconhecidos, ou habilitados de acordo com o Decreto Estadual n° 1.300, de 14 de novembro de 1939” (CHAPECÓ, 1939, art. 9). Determinou, ainda, que os professores que não fossem habilitados e já ocupassem o cargo seriam obrigados a prestar exames, conforme exigência estadual (CHAPECÓ, 1939, art. 10).

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). A formação docente era compreendida como forma de modernização do ensino, a qual entendia o professor como principal agente difusor dos ideais do Estado/Nação e foi uma das preocupações da Reforma Trindade, em 1935.

Daniel (2003), ao estudar a introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação” nos cursos de formação de professores de Santa Catarina, evidenciou uma cientificização da pedagogia ligada à política de nacionalização com o objetivo de constituir a identidade nacional. Isto foi implementado no ensino catarinense a partir da citada reforma, que associou as políticas do governo Nereu Ramos à ideologia do período do Estado Novo, em que a questão da nacionalidade e a busca por disseminar a “brasilidade” eram mais evidentes.

Assim, havia necessidade de formar professores aptos a educarem de acordo com os projetos de governo, ou seja, deveriam ensinar obedecendo a um projeto maior de nação; deveriam “moldar” o sujeito desejado, com hábitos civilizados e, principalmente durante o Estado Novo, que se identificasse como cidadão brasileiro.

Segundo circular do Departamento da Educação de Santa Catarina, de 1943:

O mestre que não fizer da escola, com elevado ideal de engrandecimento da Pátria, uma escola de fé, de alegria, de bondade, de incitamento, de coragem, de confiança, de amor, de fraternidade humana, não terá penetrado o sentido da educação moderna nas suas inelutáveis exigências e no que ela tem de mais imperativo e alto” (SANTA CATARINA, 1944b).

A circular demonstra o que se esperava dos professores no período: que fossem exemplos de cidadãos patriotas e que acreditassem na educação como forma de alcançar a nação pretendida.

O Decreto nº 30, de 1º fev. 1939, da prefeitura de Chapecó, determinava como deveres dos professores:

“Art. 25 – São deveres dos professores:
 § 1 - educar, física, moral e intelectualmente os alunos das classes que reger;
 § 2 - residir na sede de sua escola;
 § 3 - não se ausentar da sede, sem licença, ainda mesmo para receber seus vencimentos;
 § 4 - dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos;
 § 5 - zelar pela boa conservação e guarda dos móveis em sua escola;
 § 6 – seguir os métodos e processos de ensino recomendados pela autoridade escolar;
 § 7 – achar-se na sede da escola até do dia 10 de fevereiro⁴³;

⁴³ Essa data acabava sendo variável, a cada ano. Em reunião pedagógica com os inspetores escolares, fixavam-se as normas para o próximo ano letivo. Assim, acordavam-se datas, normas para matrículas, desdobramento de classes, métodos e programas de ensino, dentre outras. Em portaria, o governo do estado aprovava ou não as mudanças solicitadas, conforme Portaria n. 1.556, de 12 jul. 1943, que aprovou instruções elaboradas pelo Departamento de Educação.

- § 8 – responder pelo andamento do ensino em sua escola, devendo ministrar e recordar o programa dentro do ano letivo;
- § 9 – proceder a matrícula, classificação e eliminação dos alunos;
- § 10 – escriturar boletins mensais;
- § 11 – comemorar as datas nacionais;
- § 12 – organizar uma biblioteca infantil;
- § 13 – observar o programa e horário adotados” (CHAPECÓ, 1939).

Podemos observar nos parágrafos 1, 4 e 11, da citação anterior, que o professor deveria educar para formar um cidadão patriota; portanto, era dever comemorar as datas nacionais, bem como zelar por uma educação física e moral dos alunos, o que tornava sua atuação fundamental para a política nacional que pretendia consolidar o Estado/Nação.

Articulando-se o projeto educacional com o projeto nacionalista, era franca a necessidade de formação específica dos professores para o êxito do projeto. Não interessavam ao governo professores provisórios, por inaptos, a seus critérios, para transformar a Nação. Assim, eles deveriam, com o tempo, diplomar-se ou ser substituídos por professores diplomados.

Evidentemente o critério a seguir, doravante, tem de ser a substituição gradativa e judiciosa dos professores provisórios por professores de curso, que se presume terem melhor cultura e orientação pedagógica (SANTA CATARINA, 1931, p. 11).

O Relatório da Diretoria de Instrução Pública, de 1931, segue justificando que esse processo de substituição acontece lentamente por falta de recursos, visto que contratar professores provisórios é menos oneroso: “545 provisórios representam uma despesa para os cofres públicos pouco maior do que a que é feita com os 246 normalistas e 98 complementaristas” (SANTA CATARINA, 1931, p. 11).

O município de Chapecó, que em 1931 contava com 90% de professores provisórios em suas escolas estaduais (SANTA CATARINA, 1931, quadro 1), enfrentava um sério problema de falta de

professores. Uma das causas era a exoneração coletiva dos professores provisórios ao término do ano, que deveriam ser recontratados no início do ano letivo seguinte.

A escola de Palmitos no distrito de Passarinhos, com uma matrícula de oitenta alunos, dos quais talvez metade não entendiam uma palavra da língua portuguesa, no ano findo estava sendo regida pelo professor provisório brasileiro e competente Carlos Spalding, que vinha se esforçando em ensinar a língua e a história, mas no mês de Dezembro foi colhido por essa estapafúrdia medida de exoneração coletiva do professorado provisório, verdadeira idiotice. O resultado foi ter o dito professor procurado outro meio de vida, e a escola não mais foi reaberta nas condições anteriores (NACIONALIZAÇÃO, 1939a, p. 1).

Essa dispensa dos professores provisórios era prejudicial ao município, pois muitos professores eram obrigados a encontrar outra forma de sobrevivência, já que eram exonerados para “não receberem vencimentos nas férias” (ESCOLAS-ESTRADAS, 1939, p. 1). Assim, era difícil encontrar professores, continuando o problema, conforme divulgação da imprensa local: “Reabriram-se as duas escolas locais para o 1º ano, não havendo aulas nem professor para os de segundo e de terceiro ano. Sem comentários ...” (ESCOLAS, 1940, p.1).

Outro artigo, publicado no jornal local, chama a atenção quanto à vila de Palmitos, no distrito de Passarinhos, em que o problema é o atraso do salário da professora Nair Pompermayer, a qual chegou a ameaçar abandonar a escola caso não recebesse (NACIONALIZAÇÃO, 1939b, p. 01).

As exonerações a pedido eram comuns devido à falta de condições para o exercício do magistério. Além disso, os professores se viam obrigados a acumular várias funções, como, no caso do professor João Telatim, do distrito de Mondaí, que buscou arrecadar fundos junto à comunidade para a construção da escola, e ainda exercia a função de subinspetor escolar do município e chegou a ser ameaçado devido a um desentendimento quanto ao pagamento do aluguel da casa que abrigava a escola (PELA INSTRUÇÃO, 1939, p. 02; PEDIDO..., 1939, p. 1).

A falta de professores prejudicava a política de nacionalização no oeste catarinense, visto a região possuir núcleos de colonização estrangeira. Tanto escolas particulares quanto públicas sofreram com essa política. Muitos professores foram exonerados por não ministrarem as aulas em língua portuguesa ou não serem brasileiros natos, o que provocou o fechamento de vários estabelecimentos de ensino.

Considerando que a escola particular de Tombos, distrito de Passarinhos, no município de Xapecó, regida pelo professor Huberto Drumm, não ministrava o ensino em português, tanto que os alunos não falavam a língua pátria;

Considerando que nas escolas rurais, proibido é o ensino em língua estrangeira, aos menores de 14 anos,

RESOLVE fechar a escola de Tombos, no município de Xapecó (...) (D'AQUINO, 1942, p. 113).

Juntamente com os professores, os inspetores aparecem “como uma figura-chave na questão da difusão e sustentação do sentimento de nacionalidade” nas décadas de 1930 e 1940, pois eram responsáveis pela fiscalização dos estabelecimentos de ensino e orientação aos docentes (PEREIRA, 2004. p. 200-201).

Nas escolas, entre os múltiplos aspectos que devia inspecionar, era necessário estar atento à padronização da escrituração escolar, ao Regimento Interno dos Grupos Escolares, ao plano de atividades da escola e aos planos de aula dos professores. Mas além desses aspectos, cujas normas gerais eram fornecidas pelo Departamento de Educação, o Inspetor ministrava aulas-modelo aos professores, realizava a integração entre a escola e a comunidade, mediante reuniões com pais de alunos e autoridades locais, e estimulava iniciativas do professorado, por ele consideradas eficientes (FIORI, 1975, p. 161).

Consta no Relatório da Secretaria de Interior e Justiça, de 1931, que não foram realizadas visitas de inspeção nos municípios mais distantes da capital. Isto ocorreu por não haver verba suficiente para o adiantamento das diárias aos inspetores. O relatório recomenda que “é necessário que se abra um pouco mais a bolsa pública, para que se irradie mais longe a inspeção escolar, que deve atingir os municípios como Chapecó, Cruzeiro, Curitibanos (...)” (SANTA CATARINA, 1931, p. 8-9).

A atuação dos inspetores era determinada por área, ou seja, o inspetor deveria percorrer as escolas existentes em sua circunscrição. Em 1935, eram sete circunscrições de inspetoria no estado. O município de Chapecó fazia parte da 7ª circunscrição, juntamente com Caçador, Concórdia, Campos Novos e Cruzeiro, este respondendo como sede (SANTA CATARINA, 1937b, p. 7). Em 1937, eram 15 as inspetorias no estado, mas essa configuração não alterou muito a situação da inspeção no oeste, pois, pela nova regulamentação, Caçador, Campos Novos e Curitibanos formaram uma inspetoria, sendo a 7ª circunscrição composta por Chapecó, Concórdia e Cruzeiro (sede), o que continuou abrangendo uma extensão territorial muito grande, gerando dificuldades de fiscalização.

Em diversos desses lugares há escolas com professores nomeados pelo Estado, os quais, entretanto, há tempos atrás eram subvencionados por associações estrangeiras. Fiscalização presente não há. *A região escolar é muito grande e ao inspetor é impossível visitar as escolas que lhe estão subordinadas.* O Departamento do Ensino [...] precisa tomar alguma providencia, eficaz ou criar uma inspetoria escolar, exclusivamente em Chapecó, ou transferir a sede da atual inspetoria para esta cidade (INSTRUÇÃO..., 1939, p. 1) (Grifo meu).

O jornal denuncia a falta de fiscalização das escolas na região, afirmando ser impossível devido à grande distância territorial que coube a um só inspetor. O artigo continua pedindo às autoridades uma providência: a criação de uma nova inspetoria em Chapecó ou a mudança da sede de Cruzeiro para Chapecó.

Conforme explica Klug (2003, p. 143), “quando os imigrantes começaram a chegar a Santa Catarina, o sistema escolar catarinense e

brasileiro encontrava-se num estágio incipiente”. O Império e a Província não forneciam escolas, nem a estrutura necessária às colônias estrangeiras. Os grupos de imigrantes, em um estágio inicial de formação das colônias, a que o autor chamou de fase de “instalação”, não se preocuparam também com a escola devido às demais necessidades encontradas.

No momento em que as escolas foram se constituindo, “evidenciaram um complexo mosaico em sua tipologia” (KLUG, 2003, p. 144), sendo diferenciadas as escolas das zonas rurais e urbanas. Estas tinham uma boa estrutura, inclusive com material de apoio estrangeiro, enquanto os professores das áreas rurais não tinham formação adequada; geralmente eram membros da comunidade, e não tinham plano de ensino (PEREIRA, 2004, p. 114).

O serviço de inspeção, juntamente com o Departamento de Educação, passou a organizar, a partir de 1936, *semanas pedagógicas* ou *educativas*, e *semanas ruralistas*. Essas semanas tinham a finalidade de formação continuada dos professores atuantes no interior do estado e eram realizadas por região, para adequar os métodos de ensino às exigências políticas do estado. Os temas tratados eram: “escola ativa, as diretrizes nacionalistas à língua vernácula, o ensino da leitura, a nacionalização do ensino, a educação moral e cívica, a escrituração escolar, as bibliotecas e os caixas escolares, os clubes agrícolas, a ginástica e o canto nas escolas, etc.” (PEREIRA, 2004, p. 178).

Além disso, faziam-se reuniões pedagógicas mensais para os grupos escolares; para as escolas isoladas, deveriam acontecer três reuniões anuais, “uma no início do ano letivo, outra, logo após as férias de inverno, e a terceira antes dos exames finais”. As reuniões pedagógicas tinham a finalidade de “melhoria da técnica e da cultura do professor, por meio de palestras, aulas, demonstrações de processo de ensino ou conferências, quando possam trazer contribuição valiosa ao ensino” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 185).

A preocupação com a formação docente perpassava a ideia de que, quanto mais conhecimentos possuíssem em sua área de atuação, mais eficaz seria a intervenção junto às crianças (SILVA, 2003, p. 58). Além de tornar os cursos de formação de professores mais racionais e científicos, realizar uma formação continuada dos professores, por meio das semanas pedagógicas e através da atuação dos inspetores nas escolas, o governo pretendia uma formação homogênea da infância, de modo a estar preparada a colaborar com o progresso do País.

Segundo Bombassaro (2006, p. 113), as semanas pedagógicas “ascenderam como a possibilidade de executar um plano de ‘modernização expressa’ na educação do estado, tendo por destaque a atualização dos professores que já exerciam a docência em escolas primárias”.

Essa formação continuada, dada pelas semanas pedagógicas, mostrava-se importante para buscar uma sintonia entre o conteúdo e a prática, principalmente entre os professores provisórios e os formados em outros tempos. Procurava-se atualizar os professores com os métodos de ensino considerados mais modernos, instrumentalizá-los, para que abordassem os conteúdos exigidos nos programas de acordo com os objetivos do governo.

Os conteúdos estavam de acordo com os interesses do estado, que se propunha a formação de cidadãos disciplinados, trabalhadores e patriotas, que compartilhassem do desejo de construir a Nação.

3.3 O QUE ERA PRECISO ENSINAR: OS PROGRAMAS DE ENSINO DAS ESCOLAS ISOLADAS

O currículo escolar é uma escolha de saberes a serem ensinados. Mas “a questão de saber por que a escola ensina o que ensina é fundamental para o entendimento da finalidade cultural das instituições educativas e do tipo de homens e mulheres que uma dada sociedade em determinado tempo desejava formar” (SOUZA, 2008, p. 11).

Para Goodson (1999, p. 21), o currículo se opera dentro de uma lógica para legitimar determinado processo de escolarização: “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”.

O autor também destaca a distância entre o currículo escrito e a prática em sala de aula, e que é preciso levar em consideração os fatores sociopolíticos que produziram determinado currículo, entendido como uma construção social (GOODSON, 1999, p. 25-27).

Assim, para uma análise do currículo escolar, é preciso questioná-lo, pensar nas suas formas de produção, considerando seu

processo de elaboração como processo de “tradição inventada”⁴⁴. Ou seja, constrói-se uma definição de currículo considerando alguns saberes como culturais, a partir de “disciplinas tradicionais”, mas não se pode descartar o processo pelo qual se inventaram esses saberes, considerados tradicionais, elencados como disciplinas curriculares, na forma que eles fazem parte de uma construção sociopolítica (GOODSON, 1999, p. 27).

A composição dos conteúdos dos currículos escolares, no início do século XX, está atrelada a uma lógica racional, científica e civilizatória. Deste modo, com as reformas do ensino em Santa Catarina, tanto em 1911 como em 1935 houve uma preocupação em modernizar os conteúdos e métodos de ensino, de acordo com a política vinculada a cada período.

Nas primeiras décadas da República, a escolarização da população era vista como forma de progresso. Assim, além de instruir as crianças nas primeiras letras, era necessário formar o “cidadão da República”, o homem civilizado e ordeiro que fosse útil ao País. As reformas da instrução pública, como a Reforma Vidal Ramos, em Santa Catarina, no ano de 1911, estão relacionadas a estes ideais.

De acordo com Nóbrega (2000, p. 112-123), a modernização do ensino primário catarinense, no início da República, serviu aos interesses dos grupos oligárquicos. A educação tinha como uma de suas funções ser um elemento de ordenação social, mostrando a cada pessoa o seu papel na sociedade. Isso ocorria por meio de “disciplinas de conteúdo cívico e moral laicos, com grande ênfase para a afirmação do republicanismo e de uma identidade nacional”, como, por exemplo, história pátria e a educação cívica e moral.

Assim, os conteúdos de ensino eram objeto das reformas de ensino, como da Reforma Vidal Ramos, em que se alteravam os programas escolares de acordo com as necessidades de privilegiar determinados saberes que colaborassem com a ideologia republicana de progresso e civilização.

Hoeller (2009, p. 88) lista os conteúdos programáticos previstos para as escolas isoladas no Regulamento da Instrução Pública de 1911: leitura, caligrafia, linguagem, contas, princípios de geografia, história,

⁴⁴ O autor trabalha com o conceito de “tradição inventada”, a partir de Hobsbawn. “Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBSBAWN, 1985, p. 1, apud GOODSON, 1999, p. 27).

educação cívica, canto e ginástica. Geografia, história e educação cívica “serão dadas mais sob o ponto de vista educativo do que propriamente instrutivo”. Dessa forma, os conteúdos tinham um caráter de educar o cidadão no sentido de desenvolver nas crianças determinadas condutas e um sentimento de amor à pátria.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, acentua-se o sentimento de patriotismo. Conforme Nagle (2009, p. 56), a escola na década de 1920 começa a representar um campo fértil para o “desenvolvimento e estruturação das ideias nacionalistas no Brasil”. Dessa forma, todo um ideário de exaltação à pátria começa a ser difundido pela escola, que utilizava livros didáticos com conteúdos de cunho moral e cívico. O projeto nacionalista se acentua com o advento do governo Vargas, principalmente durante o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial.

Vale lembrar que a reforma de ensino vigente no início dos anos de 1930, em Santa Catarina, era ainda a realizada por Vidal Ramos⁴⁵, na década de 1910, embora algumas mudanças houvessem sido efetuadas nos governos de Adolpho Konder, em 1928, e Ptolomeu de Assis Brasil, em 1931. A Reforma Trindade, efetuada no estado em 1935, esteve mais voltada à organização administrativa da educação e com a formação de professores. Neste caso, houve uma remodelação do currículo nas escolas normais, com a introdução e/ou ampliação consideradas fontes da educação, como a psicologia, sociologia e biologia, que fornecessem ao professor o arcabouço necessário à compreensão dos sujeitos e à formação de cidadãos laboriosos, disciplinados e compatriotas.⁴⁶

Nóbrega (2006, p. 59-65) identifica uma relação entre os conteúdos tratados na escola normal e nos grupos escolares, na Primeira República, de forma que as disciplinas tratadas no curso normal, mesmo sem correspondência nominal, serviriam de base para os conteúdos dos grupos, as quais buscavam ressaltar aspectos cívicos, figuras consideradas “heróis da pátria”, família, moral, governo, sociedade, símbolos e datas nacionais. O programa era caracterizado por uma

⁴⁵ Vidal José de Oliveira Ramos Junior, filho de Vidal José de Oliveira e Julia Batista de Souza, nasceu em Lages, em 24 de outubro de 1866, sendo vereador e prefeito da cidade. Exerceu o cargo de deputado provincial, estadual, federal, senador e governador do estado. Opõe-se ao governador Hercílio Luz em 1920, até a data aliado político, e lidera a campanha da Aliança Liberal no estado, junto com seu filho Nereu (CORREA, 1983, p. 268).

⁴⁶ Uma lei orgânica para o ensino primário foi elaborada na gestão de Gustavo Capanema, mas só assinada em 1946. A pretensão do governo Vargas era padronizar as reformas de ensino organizadas pelos estados por meio de uma legislação federal.

perspectiva positivista, liberal, republicana e nacionalista, difundindo estes valores na sociedade, de forma que, para o autor, a modernização⁴⁷ do ensino primário na República não foi um projeto desvinculado de interesses de classes e de grupos; serviu aos grupos oligárquicos.

A educação republicana visava a uma formação completa: intelecto, corpo e alma. “esperava-se, dessa maneira, forjar nas crianças um novo ser social, produzir o cidadão adaptado à nova sociedade” (SOUZA, 2008, p. 34). Os conteúdos deveriam seguir uma lógica racional, voltada à formação do homem que se esperava: disciplinado, trabalhador, civilizado e patriota.

O quadro a seguir (Quadro 4) demonstra as disciplinas que compunham o horário das escolas isoladas estaduais:

⁴⁷ Nóbrega (2006, p. 10) refere-se à modernização em um sentido amplo, que se estende “por todos os setores da vida econômica, social, cultural e política, cujas repercussões incluem até mesmo a organização dos sistemas escolares modernos”.

Quadro 4 - Horário das Escolas Isoladas estaduais

Duração	Anos de curso	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	
10	1º ano 2º ano 3º ano	Entrada, canto e chamada						
20	1º ano 2º ano 3º ano	Cópia Arit. no quadro Estudo	Cópia Arit. no quadro Estudo	Cópia Arit. no quadro Estudo	Cópia Arit. no quadro Estudo	Cópia Arit. no quadro Estudo	Cópia Arit. no quadro Estudo	
20	1º ano 2º ano 3º ano	Estudo Problemas Arit. no quadro	Estudo Problemas Arit. no quadro	Estudo Problemas Arit. no quadro	Estudo Problemas Arit. no quadro	Estudo Problemas Arit. no quadro	Estudo Problemas Arit. no quadro	
20	1º ano 2º ano 3º ano	Arit. no quadro Estudo Problemas	Arit. no quadro Estudo Problemas	Arit. no quadro Estudo Problemas	Arit. no quadro Estudo Problemas	Arit. no quadro Estudo Problemas	Arit. no quadro Estudo Problemas	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	Problemas Leitura e Ling. oral Leitura silenciosa	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	Leitura silenciosa Leitura e Ling. oral	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	Leitura e Ling. oral Cópia Cópia	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Recreio						
5	1º ano 2º ano 3º ano	Entrada e Chamada						
20	1º ano 2º ano 3º ano	Educação Educação Educação	Leitura C e B Caligrafia Caligrafia	Leitura C e B Caligrafia Caligrafia	Educação Educação Educação	Leitura C e B Caligrafia Caligrafia	Leitura C e B Caligrafia Caligrafia	
20	1º ano 2º ano 3º ano	Linguagem escrita Caligrafia Caligrafia	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Cópia	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Cópia	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Cópia	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Cópia	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Cópia	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Cópia, Caligrafia Linguagem escrita Linguagem escrita	Leitura silenciosa Caligrafia Linguagem escrita	Linguagem escrita Leitura silenciosa Leitura silenciosa	Leitura silenciosa Caligrafia Linguagem escrita	Leitura silenciosa Caligrafia Linguagem escrita	Leitura silenciosa Caligrafia Linguagem escrita	
20	1º ano 2º ano 3º ano	Audição Geografia Geografia	Audição História História	Audição Geografia Geografia	Audição História História	Audição Geografia Geografia	Audição História História	
15	1º ano 2º ano 3º ano	Leitura C e B Desenho Desenho	Canto	Higiene	Leitura C e B Desenho Desenho	Higiene	Canto	
25	1º ano 2º ano 3º ano	Educação Física Educação Física Educação Física	Agricultura Agricultura Agricultura	Trabalhos Trabalhos Trabalhos	Educação Física Educação Física Educação Física	Trabalhos Trabalhos Trabalhos	Agricultura Agricultura Agricultura	
5	1º ano 2º ano 3º ano	Saída						

Fonte: SANTA CATARINA, 1941 g.

O horário foi repassado as escolas com a seguinte ressalva: “Este horário deve ser observado atendendo-se às condições particulares de cada escola, pois o professor não deve segui-lo dentro de um ponto de vista restrito. O horário é apenas um guia dosado para o cumprimento do programa” (SANTA CATARINA, 1941a, p. 28).

Pode-se compreender que o professor deveria seguir o programa, mas, para segui-lo, poderia modificar suas aulas de acordo com a necessidade, podendo variar de acordo com o grau de aprendizagem dos alunos em cada disciplina ou até mesmo de acordo com o meio e o público atingidos pela escola.

O quadro a seguir (Quadro 5) demonstra o programa de ensino para as escolas isoladas municipais de Chapecó no ano de 1939:

Quadro 5 - Programa de ensino das escolas isoladas municipais de Chapecó, em 1939

1º ano	2º ano	3º ano
Português	Português	Português
Leitura		
Linguagem Oral	Linguagem Oral	
Linguagem Escrita	Linguagem Escrita	Linguagem Escrita
Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Aritmética	Aritmética	Aritmética
Higiene	Higiene	Higiene
Agricultura	Agricultura	Agricultura
Canto	Canto	Canto
Educação Física	Educação Física	Educação Física
Trabalhos Manuais (feminino)	Trabalhos Manuais (feminino)	Trabalhos Manuais (feminino)
	Geografia	Geografia
	História da Pátria	História da Pátria
	Educação Moral e Cívica	Educação Cívica
	Desenho	Desenho

Fonte: CHAPECÓ, 1939a.

Pode-se observar que o programa do município e o programa das escolas estaduais eram compostos pelas mesmas disciplinas, o que era indispensável de acordo com a política de padronização do ensino, embora ainda se pudessem constatar algumas diferenças, como a ausência de leitura para o 2º e 3º ano das escolas municipais, e linguagem oral para o 3º ano.

Pode-se observar também que, de acordo com o grau de aprendizado dos alunos, ou seja, à medida que se avançavam os anos de estudos, aumentava-se a quantidade de disciplinas. Para os alunos do 2º e 3º ano pode-se observar o acréscimo das seguintes disciplinas: geografia, história da pátria, educação moral e cívica e desenho. Outras tinham conteúdos comuns para todos os anos de ensino, conforme quadro abaixo (Quadro 6).

Quadro 6 - Programa de ensino das escolas isoladas municipais de Chapecó, em 1939
Higiene
<p>1 – Explicação, em linguagem singela, da necessidade do asseio individual:</p> <p>a) asseio das unhas, mãos, orelhas, nariz, cabelos, etc.;</p> <p>b) cuidado com os dentes, mostrando-se às crianças os males que podem provir do descuido do asseio da boca, acostumando-as a escovarem os dentes pela manhã e à noite ao se deitar;</p> <p>c) asseio da roupa e adaptação às estações do ano;</p> <p>d) asseio do corpo em geral, necessidade de tomar banhos;</p> <p>e) asseio da habitação.</p> <p>2 – Águas estagnadas e males consequentes.</p> <p>3 – O álcool e o fumo, seus terríveis efeitos.</p> <p>Nota – O ensino desta matéria deve ser ministrado em linguagem simples, em tom de palestra com os alunos. Faça o professor uma exposição clara de cada ponto, em seguida faça arguições aos alunos. Aproveitar todas as oportunidades que ocorrerem para dar exemplos concretos.</p>
Agricultura
<p>1 – Jardinagem</p> <p>2 – Horticultura</p> <p>3 – Estudo elementar de adubos, sementes, época de plantio e influência do tempo</p> <p>Nota – Em cada escola deve haver um jardim e um quintal cultivados pelos alunos. O professor dará aulas práticas, desenvolvendo na criança</p>

o amor à terra e de como aproveitá-la, principais objetivos desta matéria.
Canto
1 – Hino Nacional 2 – Hino da Independência 3 – Hino da Bandeira 4 – Hino da Proclamação da Republica 5 – Pequenas canções
Educação Física
1 – Exercícios preliminares de formatura; 2 – Marchas; 3 – Lição complexa de educação física, compreendendo: marcha, flexionamento de braços, pernas, tronco, exercícios respiratórios, caixa torácica, sessão de jogos.
Trabalhos manuais (secção feminina)
1 – Crochê simples, pontos, alinhaves, pospontos, pospontos fechados e abertos, pontos de remate, pregas, bainhas, caseados, pregamento de botões, fitas e colchetes, remendos diversos, pontos de ornamento, bordados simples. Nota – Durante essa aula, a secção masculina se ocupará no preparo de lições que não perturbem os trabalhos.
Fonte: CHAPECÓ, 1939.

Souza (2008, p. 69) destaca que o ensino de educação moral e cívica estava atrelado ao ensino de quase todas as outras matérias, como em história da pátria, na qual se ensinava a biografia de grandes homens, “heróis nacionais”, enaltecendo o civismo e patriotismo do povo brasileiro. Em geografia, buscava-se memorizar o mapa do Brasil, com estados, capitais, bem como o relevo, a vegetação, fazendo com que a criança compreendesse o que era o Brasil, como ele se caracterizava.

Os alunos eram estimulados a desenvolver manifestações cívicas e festas escolares, de modo que se buscava uma aproximação com a família e a comunidade, estendendo para essas esferas o civismo e o patriotismo que se aprendiam na escola, através do dia da Bandeira ou dia da Independência, por exemplo. Essas manifestações simbólicas deveriam seguir critérios, como os estabelecidos pela Portaria nº 164 e a Circular nº 49, expedida pela Secretaria do Estado de Interior e Justiça, para todo o estado catarinense, em 1941:

Para o dia 7 de Setembro o programa deverá obedecer as seguintes linhas gerais:

Primeira Parte

a) Concentração das escolas públicas e particulares, na praça principal da localidade, com as unidades militares, tiros de guerra e sociedades esportivas, para o hasteamento da Bandeira Nacional, sendo cantado, nessa ocasião, o Hino Nacional;

b) Alocução sobre a data;

c) Desfile dos elementos concentrados, pelas ruas da localidade, com o canto de canções patrióticas.

Segunda Parte

Tarde esportiva como demonstração do valor físico da raça.

Terceira Parte

Sessão solene, à noite, em salão apropriado. Conferência sobre “7 de Setembro”, números de declamação, cantos, cantos corais e apoteoses. Encerramento da sessão solene, com o canto do Hino Nacional.

Observações – As autoridades escolares deverão entender-se com as autoridades militares, sediadas na localidade, para que, de acordo com estas, sejam realizadas as concentrações e os desfiles.

Deverão ser expedidos convites às autoridades, sociedades, sindicatos e ao povo, para tomarem parte nas comemorações” (SANTA CATARINA, 1941b, p. 179).

Nessas solenidades, a comunidade em geral era convocada, por meio da escola, a exaltar a pátria através de comemorações simbólicas, como demonstram as figuras 1 e 2, evidenciando desfiles de 7 de Setembro que ocorreram em Chapecó na década de 1940.

Figura 2 - Desfile comemorativo ao Dia da Independência em Chapecó na década de 1940



Fonte: CEOM.

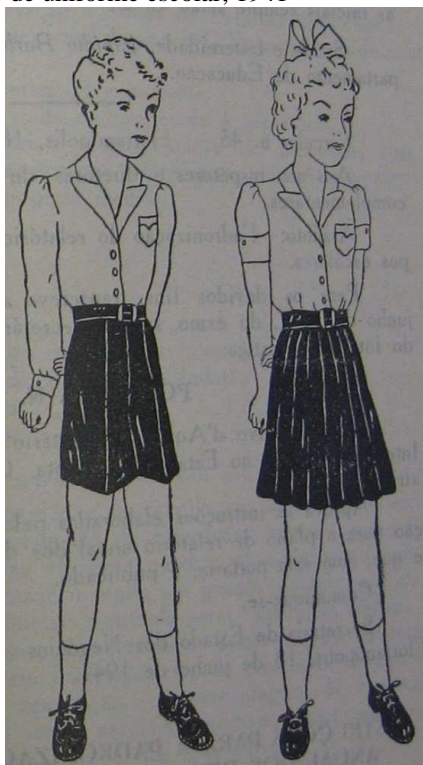
Figura 3 - Desfile comemorativo ao Dia da Independência em Chapecó na década de 1940.



Fonte: CEOM.

Podem-se observar, nas imagens do desfile, a ordem, os alunos enfileirados, separados em grupos, de acordo com a idade/grau de ensino na escola e sexo. Os alunos deveriam estar devidamente trajados, com uniformes da escola. O uso de uniforme era uma exigência e este deveria seguir corretamente o padrão exigido pelo estado, conforme Decreto n. 991, de 4 de junho de 1941: “É obrigatório nos estabelecimentos de ensino primário o uniforme diário” (SANTA CATARINA, 1941c, p. 139). Para as escolas estaduais e municipais, o uniforme deveria seguir o modelo abaixo:

Figura 4 - Modelo de uniforme escolar, 1941



Fonte: SANTA CATARINA, 1941j.

Para os meninos, o uniforme deveria seguir o padrão de “blusa branca, tipo esporte, manga comprida com punho virado, bolsinho no lado esquerdo com as iniciais do educandário. Calça azul-marinho – cinto da mesma fazenda com fivela de metal branco (...)”. Para as

meninas, “blusa branca, tipo esporte, manga curta com punho virado, bolsinho no lado esquerdo, com as iniciais do educandário. Saia azul-marinho pregueada (...)” (SANTA CATARINA, 1941c, p. 139).

O uso do uniforme expressava a ordem pela qual a escola se inseria em um contexto de regime autoritário. Da mesma forma que a educação física escolar, no período Vargas, estava associada ao civismo e a uma prática militarista que se vinculava à ideia de segurança nacional, ou seja, disciplinavam-se os corpos e exaltava-se a pátria (CORRÊA, 2006, p. 04).

Bombassaro (2010, p. 162-163) explica o surgimento de um modelo de uniforme específico para as aulas de educação física, já que se pretendia a eficácia da performance na prática do exercício físico, além de cumprir um papel de embelezamento das práticas corporais, no caso, esportivas ou não.

A criação de vestimentas especiais para as aulas de educação física fazia parte da busca pelo desenvolvimento de um método, conforme explicou a autora, assim como se inserem nesse contexto as definições de horários, programas e formação de professores. A prática de exercícios físicos estava vinculada ao projeto nacionalista, com o qual se buscava o cultivo do corpo para a constituição de uma “raça forte e sadia” e encontrou na escola o campo necessário para sua constituição (BOMBASSARO, 2010).

A educação física contribuía “para o revigoramento do corpo e da raça”; além disso, era uma disciplina em potencial “para a formação do caráter, tendo em vista sua ação moralizante e cívica” (SOUZA, 2008, p. 67). Estava também ligada à prática higienista.

(...) a escola assumiria as funções de introduzir e disseminar uma cultura física entre as crianças, e faria circular preceitos de higiene nas comunidades em que estivesse localizada. É possível que seja esta a razão de as escolas terem sido um alvo mais determinante das ações nacionalizadoras pelo fato de representarem o ambiente oficial de formação moral, cívica e intelectual (...) (BOMBASSARO, 2010, p. 53).

As ideias médico-higienistas estiveram ligadas à educação escolar, particularmente desde o início da República. Havia uma preocupação em higienizar para civilizar a população, voltando-se para

um ideário de progresso do País, de modo que os intelectuais compreendiam entre que “higiene se ensina e se aprende na escola” (LAROCCA, 2009, p. 226). A “inculcação” de formas de comportamento e hábitos de higiene também será percebida como instrumento de criação de uma unidade nacional (PYKOSZ, 2007).

Os conteúdos de higiene perpassavam conhecimentos sobre limpeza corporal - como tomar banho, lavar as mãos, escovar os dentes, alimentação e a prática de exercícios físicos -, uma atividade saudável. Assim, tais conhecimentos não se restringiam à sala de aula; em diferentes momentos, na escola, poderiam ser ensinados, como no recreio, bem como poderiam ser estendidos às famílias.

Este caráter de ensino higiênico, perpassando as paredes da sala de aula, pode ser observado através da criação de associações como os pelotões de saúde, com os quais se ensinavam hábitos de higiene às crianças. Os membros da escola - alunos e professores - se responsabilizavam por colocar em prática as lições de higiene passadas em sala de aula, ou seja, verificar a limpeza dos espaços escolares, bem como a limpeza pessoal dos alunos, como mãos, unhas, cabelos. Uma das tarefas dessa associação era cuidar a farmácia escolar e encarregar-se dos primeiros socorros quando necessário (SANTA CATARINA, 1944d, p. 149-151). Em Chapecó, no ano de 1942, havia 12 pelotões de saúde, de um total de 808 existentes no estado (SANTA CATARINA, 1942d).

Além disso, na década de 1920, várias teses médicas vão aparecer no sentido de conscientizar a população quanto à necessidade de manter hábitos de higiene. Essas teses buscam afirmar a importância de educar para a higiene, de difundir hábitos higiênicos de saúde como tarefa da escola (PYKOSZ, 2007).

Hoeller (2009) analisa que a *tese – Problemas educacionais de higiene* -, de Oswaldo Rodrigues Cabral⁴⁸, foi apresentada como requisito para conclusão do curso de medicina na Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1929. Este trabalho aborda justamente questões relacionadas à higiene dos catarinenses. Cabral percebe a escola como um local capaz para difundir

⁴⁸ Oswaldo Rodrigues Cabral nasceu em Laguna, no dia 11 de outubro de 1903. Formou-se pela Escola Normal Catarinense e graduou-se em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1929. Foi deputado, membro do Instituto Histórico e Geográfico e destacou-se como historiador a partir de sua publicação: *Santa Catarina – história, evolução*, de 1938. Publicou também *Nossa Senhora do Desterro; Medicina, Médicos e Charlatões do Passado*, entre outros. In: Oswaldo Rodrigues Cabral: o cronista do Passado. *Revista PerCursos*. Vol. 5, n° 1 jan./jun. de 2004. Florianópolis: UDESC, 2004.

hábitos higiênicos nas crianças, posto que muitas famílias ignoravam certas medidas, pois agiam de acordo com seus costumes e cultura. “A escola teria a dupla função de *instruir* e *educar* higienicamente a infância” (HOELLER, 2009, p. 182).

Outra forma encontrada para disseminar a brasilidade, vinculada, portanto, ao projeto nacionalista, era o canto como disciplina das escolas. “Através do canto seria possível levar às longínquas escolas espalhadas pelos sertões colonizados por ‘elementos alienígenas a palavra vivificadora da alma nacional’”, nas palavras de Areão (PEREIRA, 2004, p. 47).

Embora o ensino de música fosse contemplado durante a Primeira República, é através da atuação do maestro Villa-Lobos⁴⁹, a partir dos anos de 1930, que surge um projeto de implantação de música e canto orfeônico para as escolas brasileiras com outra conotação, ligada ao momento histórico. O objetivo deste projeto era “propagar a música como elemento de cultura e civismo, visando a nacionalizar, disciplinar coletivamente e socializar a juventude através de hinos e canções cívico-patrióticos tanto nas salas de aula, como em apresentações de eventos cívicos” (UNGLAUB, 2008, p. 13).

O programa de música das escolas estaduais contava com exercícios de respiração, canções e hinos escolares e o hino nacional (SANTA CATARINA, 1942a). Diferentemente da disciplina da Primeira República, o programa de música e canto orfeônico introduzido nas escolas na era Vargas era mais desenvolvido; “visava objetivar a sensibilidade musical do educando, o civismo, o sentimento de coletividade e o disciplinamento” (UNGLAUB, 2008, p. 226). O ato de cantar trazia consigo um simbolismo patriótico, tendo em vista a escolha das canções, geralmente hinos e cantos que exaltavam a pátria e seus heróis.

Outra característica desse currículo são o ensino de trabalhos manuais⁵⁰ e o ensino agrícola. Em uma ordem republicana que pretendia

⁴⁹ Heitor Villa-Lobos nasceu no Rio de Janeiro em 1887. Foi compositor, “músico e educador e atuou como o primeiro superintendente da Superintendência da Educação Musical e Artística (1932), ligada ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Também foi o primeiro diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e organizou o programa de Canto Orfeônico para ser praticado nas escolas de todo o país” (MARIZ, 1983 apud UNGLAUB, 2008, p. 13).

⁵⁰ No programa de ensino das escolas isoladas municipais constam como trabalhos manuais somente para a secção feminina, apresentando em nota: “Durante essa aula, a secção masculina

formar um cidadão que colaborasse para o progresso do País, era necessário formar o homem para o trabalho. Era preciso mudar a lógica estabelecida no Império quanto ao trabalho braçal, exercido por escravos. Deveria ser forjada uma ideia de trabalho dignificante, que engrandecesse o homem e que esse homem, através de seu trabalho, pudesse contribuir para o crescimento do País.

Deste modo, os programas de ensino estavam ligados ao trabalho, à formação do cidadão trabalhador e deveriam estar voltados ao meio, de acordo com o tipo de trabalho a ser exercido, diferenciando, portanto, o ensino urbano do ensino rural, como se pretende abordar a seguir, acerca da necessidade de educar o homem do campo.

O que pode se perceber é que as disciplinas curriculares estavam associadas entre si, de acordo os interesses do Estado para a educação. História da pátria, educação moral e cívica, canto, higiene e educação física estavam ligadas com a finalidade de formar um tipo de cidadão, colaborando para uma uniformização da cultura e formação de um homem útil à Nação.

Uma das características mais marcantes da cultura escolar primária, ao longo do século XX, talvez tenham sido os seus vínculos com a construção da nacionalidade. O amor à pátria, os valores cívicos e o nacionalismo foram cultivados dentro e fora das salas de aula e deixaram raízes profundas na escolarização da infância (SOUZA, 2008, p. 67).

O ensino de agricultura também estava inserido numa lógica de formação da unidade nacional, facilitando a integração e o desenvolvimento das zonas rurais, pelo incentivo ao trabalho agrícola, de modo que o homem não migrasse mais para as cidades e expandisse a economia agrícola do País, defasada pela Crise de 1929 e pela crescente industrialização e urbanização.

se ocupará no preparo das lições que não perturbem os trabalhos” (CHAPECÓ, 1939, p. 15). Já no programa das escolas estaduais, a disciplina trabalhos manuais era dividida em seção mista e seção feminina. A parte mista era composta por atividades como trabalhos com dobraduras, modelagem, cartanagem..., enquanto que para o público feminino se acrescentavam corte e costura, tricô, bordados, crochet, dentre outros (Decreto-Lei nº 714, de 3 de março de 1939).

3.4 EDUCAR O AGRICULTOR: O ENSINO NA ZONA RURAL

Na zona rural, as escolas isoladas deveriam ser do tipo “granja escolar”, com “uma área cultivável de, pelo menos, três hectares, com edifício que tenha salas de aula e aposentos necessários à residência do professor” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 80 e 81, p. 107).

O modelo de escola isolada, tipo granja escolar, era um passo para a instalação de escolas rurais como pretendiam os ruralistas. O tipo granja-escola permitia o ensino prático de agricultura, que, conforme o programa das escolas isoladas municipais, englobava o ensino de jardinagem e horticultura, além de noções de plantio, sementes, clima. O objetivo, com as aulas práticas, era desenvolver “na criança o amor à terra e de como aproveitá-la” (CHAPECÓ, 1939).

O ensino para a zona rural foi pensado, a partir da década de 1930, de forma que buscasse desenvolver o amor pela terra, a identificação do sujeito com o meio, garantindo a fixação do homem no campo e a nacionalização dos grupos estrangeiros no interior. O ensino prático tinha em vista aproximar o ensino ao cotidiano dos alunos, bem como incentivar o estudo de agricultura de modo a tornar mais racional e moderno o trabalho agrícola.

Uma das formas de interferir nas escolas do interior, para educar o “homem do campo para o campo” era através da criação de clubes agrícolas escolares e de semanas ruralistas, incentivadas a partir da disseminação das ideias ruralista do intelectual Alberto Torres, principalmente a partir da fundação no Rio de Janeiro, em 1932, da Sociedade Brasileira dos Amigos de Alberto Torres.

Torres, no início da década de XX, defendia a ideia de uma “vocação agrícola” do Brasil, compreendendo “a realidade brasileira como sucessão de temerosos flagelos históricos, sociais, econômicos e políticos, mas, sobretudo para ele, o país era essencialmente agrícola e assim deveria permanecer”. Para Torres, o fracasso do País se devia à migração do campo para a cidade, ao desenvolvimento da indústria em detrimento da agricultura (MONARCHA, 2007, p. 19).

Com a Crise de 1929 e a Revolução de 1930, as ideias de Alberto Torres voltam à tona no cenário nacional com Sud Mennucci, que defendia uma educação voltada à valorização do campo, evitando e êxodo rural e adequando-a à política de nacionalização do governo Vargas, que era de disseminar as características da “brasilidade” junto à população nacional.

As semanas ruralistas, organizadas pela Sociedade Brasileira dos Amigos de Alberto Torres, era uma das formas encontradas para a disseminação das ideias ruralistas e nacionalistas. Em Santa Catarina, chegou a ser representante desta sociedade, em 1935, Luiz Sanches Bezerra da Trindade⁵¹, que ocupava o cargo de diretor do Departamento de Educação (FIORI, 2002, p. 239).

Em 24 de maio de 1936, iniciou-se a primeira Semana Ruralista de Santa Catarina. Esta se caracterizou por discutir, principalmente, o tema da imigração estrangeira. No estado, essas “semanas educacionais”, como passaram a ser conhecidas, ganharam espaço enquanto programas de formação pedagógica, não perdendo seu caráter rural, mas visando à formação continuada dos professores. Realizaram-se no estado entre os anos de 1936 e 1945 (BOMBASSARO, 2006, p. 46-50). Embora buscassem privilegiar zonas rurais com núcleos de imigrantes estrangeiros e seus descendentes, nenhuma delas chegou a ser realizada no oeste catarinense. O plano de discussão nas semanas contava com itens como língua vernácula, agricultura e clubes agrícolas (BOMBASSARO, 2006, p. 51-56).

Outra forma de atuação da Sociedade Brasileira dos Amigos de Alberto Torres era por meio do incentivo de formação de clubes agrícolas (FIORI, 2002). Estes funcionavam como uma associação auxiliar da escola⁵² e estavam ligados ao Ministério da Agricultura e Serviço de Informação Agrícola, que davam assistência técnica e material aos clubes (FIORI, 2002, p. 239-240).

Em Chapecó, no ano de 1942, existiam 42 clubes agrícolas, de um total de 624 clubes existentes no estado (SANTA CATARINA, 1943). Os clubes agrícolas agregavam membros da comunidade com o objetivo de propiciar às crianças, matriculadas na escola ou não, uma

⁵¹ Luiz Sanches Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis em 1892. Iniciou sua carreira no magistério, após formar-se pelo Ginásio Catarinense, em 1912. 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 foi responsável pela reforma do ensino catarinense conhecida como “Reforma Trindade” (Decreto nº 713, de 5 de junho de 1935), sendo o primeiro diretor do Departamento de Educação, criado por esta reforma. No ano de 1938, período intervencionista de Nereu Ramos (1937-1945), foi criada a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça, a fim de fiscalizar o Departamento de Educação. Trindade passou então a exercer a função de inspetor escolar das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino (BOMBASSARO, 2006).

⁵² As associações auxiliares da escola eram: “Liga Pró-Língua Nacional; Caixa Escolar; Cooperativa Escolar; Clube Agrícola Escolar; Pelotão de Saúde; Biblioteca Escolar; Jornal Escolar; Clube de Leitura; Ligada Bondade; Circulo de Pais e Professores, etc.” (SANTA CATARINA, 1941d, p. 142).

educação agrícola. Ou seja, privilegiavam o cultivo de hortaliças e o trato dos animais, o cultivo de flores, bem como a prática agrícola destinada ao cuidado e ao amor à terra, associado ao amor a pátria, como expresso abaixo:

O clube agrícola tem por objetivo principal propagar o amor à Natureza e ensinar aos sócios atividades agro-pecuárias nos terrenos do estabelecimento de ensino. Despertando na criança o amor e o carinho pela Natureza, desperta-se, na sua alma, o verdadeiro patriotismo, porque só se pode ter amor e apego ao torrão natal, depois de se aprender a respeitar e amar a Natureza. Com amor e interesse pela Natureza da terra que lhe foi berço nascerá, na alma da criança, o verdadeiro patriotismo (NOHENE apud SANTA CATARINA, 1944c, p. 132).

As escolas organizavam comemorações do Dia da Árvore e primavam para que as praças e ruas nas vilas estivessem sempre arborizadas e bem-cuidadas (FIORI, 2002, p. 243). Conforme determinou o diretor do Departamento de Educação, Luiz Sanches de Bezerra Trindade, em 1935:

Determino que seja comemorado com o maior brilhantismo a “Festa da Árvore”, com um programa no sentido de ser aquela data festivamente consagrada não só por palestras e preleções sobre o assunto, como também por meio de plantações nos pátios de recreios dos estabelecimentos, despertando deste modo na nova geração o verdadeiro culto à árvore (SANTA CATARINA, 1941e, p. 18).

Os clubes agrícolas estavam ligados a um ensino específico para o “homem do campo”, um ensino voltado à prática do trabalho com a terra, sendo um programa que aproximava ainda mais as crianças, filhos de agricultores, do trabalho na zona rural.

O ensino rural deveria estar voltado às atividades no campo, conforme demonstra o regulamento para o ensino primário de Santa Catarina, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 7147, de 3 de março de 1939:

Art. 86º - O desenvolvimento do programa das escolas isoladas das zonas rurais será essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vive, e será adaptado às necessidades e conveniências locais.

Art. 87º - Sempre que possível, o professor, além da exposição do programa adotado, desenvolverá, com o auxílio dos alunos e eventualmente dos pais, trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares, e outras atividades rurais, destinados os lucros obtidos à escola (SANTA CATARINA, 1942a, p. 108).

Souza (2008, p. 66) informa que, além de um ensino prático, o ensino agrícola deveria instruir as crianças de forma racional, abordando conhecimentos científicos acerca da agricultura.

O ensino agrícola primário deveria capacitar as crianças a lerem com aproveitamento um livro de agricultura moderna, compreender uma conferência agrícola e, principalmente, ‘inspirar-lhes o amor pela vida do campo e o desejo de não abandoná-la’”. Todavia, na prática, na maior parte das escolas, o ensino agrícola se caracterizou “como atividade de estudo do meio ou do cultivo da horta escolar (ANTUNES apud SOUZA, 2008, p. 67).

O que se pode verificar é que o tipo de estabelecimento de ensino predominante no oeste catarinense nas décadas de 1930 e 1940 eram escolas isoladas, tipo rurais, com ênfase no ensino agrícola. Isso ocorreu por conta da valorização do ensino rural no período, com o objetivo de fixar o homem ao meio rural, procurando garantir a nacionalização dos grupos estrangeiros do interior. Chapecó insere-se nesta lógica, pois possuía grupos estrangeiros e apresentava uma população dispersa na área rural, o que tornava a escola isolada o tipo mais adequado para o meio. Nas palavras de Nereu Ramos, “um mal necessário”, pois não correspondiam ao padrão moderno, mas serviam à política nacionalista de Vargas.

Assim, valorizavam-se o ensino rural e uma busca pela modernização em Chapecó, complementares ao projeto nacionalista. Em relação à educação, “o que ficou conhecido como Movimento Ruralista

da década de 30, estava em consonância com as propostas nacionalistas do período de governo getulista” (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 65), que estabelecia ser preciso desenvolver e modernizar o interior do País, a fim de concretizar os projetos do governo.

O espaço urbano de Chapecó busca uma modernização vinculada à existência de escolas modernas: os grupos escolares, expressão do que havia de mais moderno – ou assim se pretendia - para o ensino, um tipo de estabelecimento característico do mundo urbano.

O que se quer demonstrar, no próximo capítulo, é o ensino urbano, o que caracterizava a escola neste espaço e em que ela se diferenciava das escolas isoladas, típicas das zonas rurais, a partir da discussão dos programas de ensino para os grupos escolares e da estrutura e organização dos grupos como símbolos do moderno e do urbano.

Procura-se fazer esta relação a partir do Grupo Escolar Marechal Bormann, o primeiro grupo escolar de Chapecó, que entrou em funcionamento em 1942, como um elemento urbano, e que contribuiu para a diferenciação do que é considerado rural e urbano para a cidade.

4 CONTRUINDO A CIDADE: O GRUPO ESCOLAR, UM ELEMENTO DO URBANO EM CHAPECÓ

Não constitui Chapecó mais aquele humilde povoado do sertão, de população reduzida a meia dúzia de famílias, como antigamente; ao contrário, hoje é uma cidade em contínuo aumento e progresso (A VOZ DE CHAPECÓ, 12 nov. 1939).

Ao longo do tempo, as cidades sofrem adaptações e mudanças em sua organização do espaço, em obras de infraestrutura e saneamento que são realizadas, construções de moradias, estradas, pontes, dentre outras. Essas transformações caracterizam uma evolução urbana (SOUZA, 1997, p. 107). As modificações incluem o desenvolvimento de um aparato público necessário ao funcionamento dessa cidade, com setores de administração, justiça, saúde e educação.

Monarcha (1999, p. 67) informa que as reformas urbanas realizadas em São Paulo no final do século XIX contribuíram para o aumento populacional. Segundo o autor, “o progresso da cidade atrai novos habitantes (...)”. A cidade atrai vários grupos sociais, pessoas à procura de melhores condições de vida, buscando emprego e moradia, bem como comerciantes, industriais e intelectuais. Essa população contribui para o progresso da cidade e o progresso da cidade atrai mais pessoas.

Segundo Bitencourt (1999, p. 26), associamos historicamente civilização com cidade, “a cidade enquanto progresso, avanço, expansão, desenvolvimento; comumente repetimos que uma grande concentração urbana é sinal de progresso e desenvolvimento”.

Se modernizar o espaço urbano contribui para o progresso, essa modernização é dada a partir do desenvolvimento de um aparato público, indispensável ao estabelecimento do comércio e da indústria. No caso da educação, um dos elementos que representam a evolução urbana é o grupo escolar.

A instrução pública, no século XX, é vista como uma das medidas necessárias ao progresso; educar o habitante cidadão, discipliná-lo e qualificar o trabalhador contribuiria para o desenvolvimento do País.

Considerado um símbolo do moderno na educação, o grupo escolar implementa-se no início da República nas maiores cidades de Santa Catarina, tornando-se uma representação desse mundo urbano. Cobiçado por Chapecó nos anos de 1930, é um dos elementos que representam o processo de urbanização e o conseqüente progresso da cidade.

4.1 OS GRUPOS ESCOLARES CATARINENSES: AS CIDADES E O DESENVOLVIMENTO URBANO

Os primeiros grupos escolares surgiram, em Santa Catarina, a partir da reforma do ensino de 1910⁵³, implementada pelo paulista Orestes Guimarães⁵⁴. Por essa reforma, foram criados, entre 1911 e 1913, os seguintes grupos: Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville, considerado o primeiro grupo de estado; Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna; Grupo Escolar Lauro Muller, em Florianópolis; Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages; Grupo Escolar Silveira de Souza em Florianópolis; Grupo Escolar Vitor Meirelles, em Itajaí, e Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau.

Segundo Silva (2010, p. 181), esses grupos foram inaugurados para funcionar como “vitrines da República”, com grandes e suntuosos prédios, mas que “expunham um produto que não estava à venda; deveria ser reverenciado, admirado, mas estava disponível para poucos”. A educação oferecida nesses primeiros grupos escolares não alcançava o conjunto geral da população.

Isso também foi observado por Hoeller (2009, p. 49) acerca das matrículas negadas nessas escolas. Segundo a autora, “crianças de notórios maus costumes” estavam impedidas de frequentar esses grupos. Essa exclusão poderia estar associada à prática social nas cidades, considerados comportamentos desviantes que não correspondiam a uma sociedade urbanizada.

⁵³ Esta reforma foi instituída pela Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, embora os Programas de Ensino das Escolas Isoladas e Grupos Escolares só tenham sido aprovados pelo Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911.

⁵⁴ Orestes de Oliveira Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871, em Taubaté, interior de São Paulo. Formou-se pela Escola Normal paulista, atuando na rede de ensino do estado. Foi responsável pela reforma da Instrução Pública Catarinense em 1910, além de reorganizar o ensino no Colégio Municipal de Joinville. Foi casado com Cacilda Guimarães, responsável pela disseminação do método analítico de alfabetização em Santa Catarina (HOELLER, 2009, p. 27).

A capital catarinense, no início do século XX, compartilhava dos ideais republicanos de civilização e progresso difundidos no País, iniciando uma política de urbanização associada a obras de saneamento básico, iluminação pública, bem como à organização do espaço da cidade, que culminou na expulsão da população pobre do centro (NECKEL, 2003).

Assim, de acordo com Silva (2010, p. 181), “a criação dos grupos escolares integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros (...)”. Esses grupos eram criados em espaços de grande visibilidade e circundados por uma vizinhança composta de uma elite local, o que já poderia determinar a classe social dos que os frequentaria.

Ao longo da Primeira República, mais grupos escolares foram sendo criados: Grupo Escolar Felipe Schmidt, em São Francisco do Sul; Grupo Escolar Cruz e Souza, em Tijucas, ambos instalados em 1918; Grupo Escolar Feliciano Pires, em Brusque, criado em 1919; Grupo Escolar Hercílio Luz, em Tubarão, criado em 1920. Após isso, até 1930, criaram-se somente escolas reunidas⁵⁵ (NOBREGA, 2006, p. 115-116).

Pode-se observar uma mudança nos grupos escolares após 1930. Sua função de disciplinar, educar o cidadão altera-se para um objetivo maior de formação do Estado/Nação; era preciso inculcar o nacionalismo na população. A escola deveria ser uma das instituições responsáveis por esse papel.

O Estado deveria se fazer presente em todos os espaços do País, de modo que as pessoas reconhecessem o Brasil como pátria, e assim as instituições públicas deveriam atingir essas pessoas. No caso da educação, pode-se observar também uma expansão no número de grupos escolares distribuídos pelo estado de Santa Catarina, saindo do eixo das grandes cidades e atingindo o interior.

O quadro 7 mostra a relação de grupos escolares de 1ª e 2ª classe existentes em Santa Catarina em 1931. Neste ano, o número de grupos escolares estaduais correspondia a 12, de 1ª classe, e 15 de 2ª classe, num total de 27 escolas. Após esse período, não se encontram,

⁵⁵ As escolas reunidas passaram a denominar-se “Grupos Escolares de 2ª Classe” a partir de 1926 (NOBREGA, 2006, p. 125). Nobrega (2006, p. 123-124) explica que “reunir” as escolas isoladas era mais fácil e menos oneroso aos cofres públicos, pois essas escolas, não sendo grupos escolares propriamente ditos, os de 1ª classe, não necessitavam da mesma estrutura física que os grupos para se estabelecer, ou seja, não exigiam um prédio construído com a finalidade de abrigar o grupo, embora adotassem os mesmos procedimentos técnicos e administrativos de um grupo.

nas fontes consultadas, referências de separação entre grupos escolares, constando uma tabela única para grupos, independentemente da classe. Pode-se compreender que todos, para efeito dos relatórios da educação estadual, eram considerados grupos escolares, apesar das diferenças entre eles⁵⁶.

Quadro 7 - Relação de Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina em 1931

Grupos Escolares de 1ª classe – 1931		Grupos escolares de 2ª classe - 1931	
Cidade	Grupo	Cidade	Grupo
Blumenau	Luiz Delfino	Araranguá	Prof. Davi do Amaral
Brusque	Feliciano Pires	Joinville	Prof. Joaquim Santiago
Florianópolis	Arq. São José	Biguaçu	Prof. José Brasilício
	Lauro Muller	Palhoça	Prof. Wenceslau Bueno
	Silveira de Souza	Rio do Sul	Paulo Zimmermann
Itajaí	Vitor Meireles	Braço do Norte	D. Joaquim Domingues
Joinville	Conselheiro Mafra	São José	Francisco Tolentino
Lages	Vidal Ramos	Canoinhas	Prof. Anna Cidade
Laguna	Jerônimo Coelho	Camboriú	Prof. José Arantes
São Francisco	Felipe Schmidt	São Joaquim	Prof. Manoel Cruz
Tijucas	Cruz e Sousa	Mafra	Prof. Luiz Neves
Tubarão	Hercílio Luz	Porto União	Prof. Balduino Cardoso
		Urussanga	Prof. Tiburcio de Freitas
		São Bento	Prof. Orestes Guimarães
		Campo Alegre	Lebon Régis

Fonte: SANTA CATARINA, 1931.

Assim, com base nos dados constantes no quadro a seguir (Quadro 8) percebe-se que esse número de 27 grupos escolares passa para 46 em 1935, um aumento de cerca de 70%, e a partir dos dados

⁵⁶ O art. 4º do Decreto nº 714, de 3 de março de 1939, considera: “Haverá quatro categorias de Grupos Escolares: a) de primeira categoria, os de 19 a 25 classes; de segunda categoria, os de 13 a 18 classes; de terceira categoria, os de 7 a 12 classes; de quarta categoria, os de menos de 7 classes”. A quantidade mínima de classes para ser considerado um grupo escolar era 3, de acordo com o art. 6º do mesmo decreto (SANTA CATARINA, 1942a).

obtidos após este ano, verifica-se um aumento regular na quantidade de escolas de um ano para o outro.

Pode-se considerar que o aumento no número de grupos escolares, nas décadas de 1930 e 1940, não ocorreu como na Primeira República, em que se criaram escolas destinadas, desde sua fundação, a abrigar modelos de escola tipo grupo escolar. A expansão ocorreu por meio da elevação de escolas reunidas e isoladas à categoria de grupos escolares, apesar das grandes distinções entre elas, fosse pelo número de classes, acesso, corpo docente, material e estrutura física, que poderiam distinguir um grupo escolar da capital e do interior do estado.

A reunião de escolas isoladas e sua posterior elevação a grupos escolares já foi explicada por Nóbrega (2006), visto ser menos oneroso ao Estado, bem como era uma das exigências de um ensino moderno substituir outros modelos de escolas para grupo escolar, tido como a expressão do que havia de mais moderno em modelo de estabelecimento de ensino.

No quadro a seguir (Quadro 8) pode ser observado, em destaque, algumas cidades que receberam grupos escolares ou expandiram o número de grupos existentes nas décadas de 1930 e 1940

Pode-se verificar também, a partir desses dados, que esse aumento se deu principalmente nas cidades do interior do estado. A expansão buscou um eixo anteriormente não contemplado por esse tipo de escola: o centro-oeste catarinense. Essa expansão atingiu também, de forma significativa, a região norte nos municípios de Canoinhas, Mafra e Porto União. No meio-oeste, nos municípios de Caçador, Curitiba e Campos Novos. No oeste catarinense, nos municípios de Cruzeiro/Joaçaba, Concórdia e Chapecó. Pode-se perceber que essa expansão atingiu regiões que foram palco da Guerra do Contestado (1912-1916)⁵⁷, ao longo da estrada de ferro São Paulo–Rio Grande⁵⁸ e

⁵⁷ Machado (2004, p. 35) explica que a expressão amplamente utilizada na literatura - “Guerra do Contestado” - é uma expressão polêmica, pois o conflito ocorrido entre 1912 e 1916 não foi uma guerra entre os estados de Santa Catarina e Paraná, mas um conflito social desencadeado numa região que estava sendo disputada juridicamente entre os estados. Machado (2004, p. 380) demonstra a área do conflito no anexo 1.

⁵⁸ O trecho da estrada de ferro São Paulo–Rio Grande passava pelos municípios catarinenses de Porto União, Caçador, Erval D’Oeste, dentre outros. Segundo Machado (2004, p. 143), “o trecho catarinense da Ferrovia São Paulo-Rio Grande passava pela margem esquerda do rio do Peixe, abrindo estas terras para a exploração de madeiras e para a colonização estrangeira promovidas pela Southern Brazil Lumber e Colonization, subsidiária da Brazil Railway, constituída justamente para a exploração das terras marginais adquiridas na concessão”. Outra estrada de ferro União-São Francisco era uma importante ligação para o transporte de madeira

que estavam passando por um processo de colonização iniciado da primeira metade do século XX.

Quadro 8 - Número de grupos escolares estaduais em Santa Catarina, entre 1931 e 1943

Grupos Escolares Estaduais de Santa Catarina entre 1931 e 1943								
Cidade	Ano							
	1931	1935	1936	1937	1938	1939	1941	1943
Araranguá	1	1	1	1	1	1	1	1
Biguaçu	1	1	1	1	1	1	1	1
Blumenau	1	1	1	1	1	1	3	4
Bom Retiro	-	1	1	1	1	1	2	2
Brusque	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Caçador</i>	-	1	1	1	1	1	1	1
Camboriú	1	1	1	1	1	1	1	1
Campo Alegre	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Campos Novos</i>	-	2	4	4	4	4	4	4
<i>Canoinhas</i>	1	1	1	1	1	2	2	2
<i>Concórdia</i>	-	-	-	-	-	-	-	1
Crisciúma	-	1	1	1	1	1	1	1
<i>Cruzeiro/Joaçaba</i>	-	-	1	1	1	1	1	1
<i>Curitibanos</i>	-	1	1	1	1	1	1	1
Florianópolis	3	5	5	5	6	6	7	7
Gaspar	-	-	1	1	1	1	1	1
Harmonia	-	-	-	-	1	1	2	2
Imaruí	-	-	-	-	-	-	1	1
Indaial	-	1	1	1	1	1	1	1
Itaiópolis	-	-	-	-	-	-	-	1
Itajaí	1	2	2	2	2	2	2	2
Joinville	2	3	3	3	3	4	5	5
Jaraguá	-	1	1	1	1	1	2	2
Lages	1	1	1	1	1	2	2	2
Laguna	1	2	3	3	3	3	3	3
<i>Mafra</i>	1	1	1	1	1	1	1	1
Nova Trento	-	-	-	-	-	-	-	-

da Lumber até o porto. Essa estrada passava pelos municípios de Canoinhas, Mafra, São Bento do Sul, dentre outros. Mapa, no anexo 2.

Orleans	-	1	1	1	1	1	1	1
Palhoça	1	1	1	1	1	1	2	2
Porto União	1	2	2	2	2	2	2	2
Rio do Sul	1	1	1	1	1	1	1	1
Rodeio	-	-	-	-	-	-	-	1
São Bento	1	2	2	2	2	2	2	2
São Joaquim	1	1	1	1	1	1	1	1
São Francisco	1	1	1	1	1	1	1	1
São José	1	2	2	2	2	2	2	2
Tijucas	1	1	1	1	1	1	1	1
Timbó	-	1	1	1	1	1	1	1
Tubarão/Braço do Norte	2	2	2	2	2	2	2	3
Urussanga	1	2	2	2	2	2	2	2
<i>Xapecó</i>	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	27	46	51	51	53	56	65	71

Fonte: SANTA CATARINA, 1931, 1938, 1939, 1940, 1942d, 1944c.

Embora o Brasil estivesse em vias de industrialização desde o final do Império, durante a chamada República Velha o modelo agrário-exportador prevalecia, devido à produção cafeeira. Após a Revolução de 1930, tem-se um crescimento no setor urbano-industrial (BOTEGA, 2007, p. 67). O desenvolvimento da indústria provocou um aumento populacional urbano e, como consequência, a modificação das cidades, mas isso ocorreu de forma diferente da modernização urbana do início do século XX.

Dias (2007) observa que entre 1940 e 1960, devido ao processo de industrialização, o desenvolvimento urbano se modifica. A autora constata que a busca pela integração nacional vai desenvolver indústrias no interior do País, saindo das zonas litorâneas muito povoadas. Cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, dentre outras, se destacaram ainda hierarquicamente por representarem a ligação de uma rede urbana, ou seja, a produção do interior ainda tinha um destino final para essas cidades.

Mas o processo de urbanização pode ainda ser qualificado de “interior”; ele tendeu a difundir-se devido à emergência de pelo menos dois processos simultâneos: a) metropolização, aqui compreendida como concentração de população,

de produção e de consumo em torno de certos pontos do território; b) implantação de centros urbanos nas regiões mais recuadas do país, notadamente no Centro-Oeste e no Norte (DIAS, 2007, p. 30).

Alguns dos exemplos da interiorização podem ser destacados como a inauguração de Goiânia, em 1942, e de Brasília, em 1960. Ambos os projetos das novas capitais eram símbolos de planejamento urbano, com urbanistas contratados com a função de projetar as novas cidades.

Hall (2002, p. 253-254) explica que o projeto para a construção de uma nova capital federal não foi recente. Desde o século XIX, José Bonifácio sugeria uma mudança de lugar⁵⁹. Em 1940, o Rio de Janeiro estava “estourando pelas costuras”, nas palavras do autor. Devido ao crescimento rápido e desordenado, as medidas para a mudança da capital começaram a ser implantadas.

Tendo em vista a conjuntura política que visava ao desenvolvimento do interior, o local para a construção de Brasília foi definido no centro-oeste do País. Criar centros urbanos estratégicos significava desenvolver o interior, criar um aparato necessário para que as pequenas cidades e as zonas rurais progredissem, com isso integrando e unificando o País.

Em Santa Catarina, o desenvolvimento urbano-industrial ocorreu, desde o século XIX, fora da capital, em “zonas geoeconômicas isoladas”, independentes umas das outras. Isso ocorreu de acordo com a forma de ocupação do solo, fosse pelo grupo colonizador ou pelas condições geográficas permitidas (BITENCOURT, 1999). Um exemplo disso são a indústria têxtil no Vale do Itajaí e o crescimento urbano de cidades como Blumenau. Nos anos de 1930, a indústria metal-mecânica afirma-se em Joinville, bem como a indústria de papel e celulose no Planalto Norte e em Lages (CAMPOS, 2001, p. 118-119).

Na zona do Contestado, “a partir da guerra de 1914, desencadeara-se a industrialização da madeira, na região Oeste e Vale do Rio do Peixe, onde o crescimento industrial, até os anos 20, teria sido tão intenso que chegou mesmo a suplantá-lo, em quantidade, a produção do Vale do Itajaí” (CAMPOS, 2001, p. 118-119).

⁵⁹ A Constituição da República de 1891 já apontava o planalto central como a região de destino da capital da República, embora a escolha do lugar que surgiu Brasília tenha sido definida na década de 1950. (LEME, 1999, p. 230).

A expansão dos grupos escolares seguiu por uma região com forte indústria madeireira e com núcleos colonizados por migrantes oriundos do Rio Grande do Sul, como se pode constatar nas regiões norte, vale do Rio do Peixe e oeste catarinense. A indústria madeireira representou um potencial atrativo para os migrantes e a concentração de pessoas em torno dessa indústria fez com que se desenvolvessem cidades que poderiam fornecer o aparato necessário à comercialização e atrair mais pessoas, objetivo esse das empresas colonizadoras que se instalaram na região.

Embora a indústria da madeira fosse muito representativa, de acordo com Alba (2002, p. 252), é a partir da década de 50 que mudanças urbanas mais significativas começam a ocorrer no oeste catarinense. No caso de Chapecó, o ano de 1952 marca a instalação da agroindústria, com a Indústria e Comércio Chapecó – Saic. Para a autora, as agroindústrias foram responsáveis pelo surgimento de outras demandas e profissionais do meio urbano, ocasionando o crescimento da cidade.

Segundo Werlang (1992, p. 152-154), uma importante atividade industrial desenvolvida no oeste catarinense foi a de produção de farinha. Os moinhos se espalharam devido à necessidade de beneficiamento do trigo. A indústria madeireira foi o “carro-chefe” da economia regional, mas acabou não empregando os lucros obtidos com a venda da madeira nas localidades e, ao retirar-se, provocou um certo entrave na economia, suprido com a criação da agroindústria.

Nodari (2009) explica que a atuação das empresas colonizadoras no oeste catarinense, nos anos 1930, foi responsável pela construção das primeiras cidades. A colonização desenvolveu um comércio e pequenas indústrias ligadas à atividade agrícola, que necessitavam de um rede urbana para se constituir (BERNARDES, 1952, apud NODARI, 2009, p. 67).

Em relatório encaminhado ao Ministério da Educação e Saúde Pública em 1937, João dos Santos Areão, então inspetor federal das Escolas Subvencionadas, solicita mais recursos financeiros à União para a ampliação e manutenção dos estabelecimentos de ensino na região ao longo da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, no Vale do rio do Peixe e no oeste, no rio Uruguai. Segundo o inspetor:

Os vales dos rios Uruguai e do Peixe, outrora completamente desabitados, são hoje um amontoado de colônias cheias de vida e que vêm

progredindo assustadoramente. Não será exagero até, dizer que essa será a zona mais fértil de Santa Catarina e para onde estão sendo carregadas grandes levas de colonos que procuram melhores terras para se implantarem com maior segurança (SANTA CATARINA, 1937a, p. 10).

Para o inspetor, a região estava prosperando e o aumento populacional demonstrava isso, sendo uma região que congregava “centros de verdadeiras atividades, não só na cultura do campo como na *parte industrial*” (SANTA CATARINA, 1937a, p. 11) (Grifo meu). Essa produção industrial se caracterizava, dentre outras, pela indústria da madeira.

A extração de madeira ocupa ainda a maior exportação da zona e a criação de suínos é outra fonte permanente de riqueza muito em evidência. Também o comércio de muares e bovinos ocupa um lugar de destaque na região. Como indústria extrativa, temos a erva-mate em larga escala (SANTA CATARINA, 1937a, p. 11).

Areão continua o relatório afirmando que uma consequência desse progresso foi o aumento da quantidade de escolas particulares na região. Para ele, era preciso que a União aumentasse o auxílio financeiro a fim de abrir escolas públicas nessas regiões, evitando que:

se multipliquem os arraiais, bairros e povoados habitados por elementos alienígenas, sem que tenhamos os meios para dar-lhes uma escola necessária à formação do espírito nacional, que é primordial para nossa pátria ainda em vias de formação (...). Fica assim evidente a necessidade que há de colocarmos escolas brasileiras nesses pontos e só poderá ser feito, auxiliado pelo Governo Federal, aumentando a quota que anualmente dá ao Estado (...) (SANTA CATARINA, 1937a, p. 11-12).

De pequenas vilas que congregavam somente o necessário aos primeiros colonos, há a preocupação com as demais instituições públicas (como correios, delegacias, hospitais, cartórios, dentre outras) que servem como aparato necessário para promover o sentimento nacionalista, como a escola.

Cidades como Cruzeiro/Joaçaba e Chapecó, a partir dos anos de 1930, demonstram uma preocupação com o embelezamento. A urbanização nessas cidades se liga a uma preocupação estética e funcional, como o surgimento de avenidas, calçadas, instalação de energia elétrica, moradias, dentre outras (NODARI, 2007, p. 75). Uma cidade deveria, esteticamente, parecer uma cidade.

Era de interesse do poder público catarinense desenvolver tanto núcleos rurais quanto urbanos no oeste catarinense. Werlang (1992, p. 134), ao estudar a atuação da Cia. Territorial Sul Brasil⁶⁰, constata que os contratos firmados com o governo do estado, para dividir e colonizar as terras da região, previam a demarcação de núcleos urbanos. “Neste contrato, a empresa a ser criada reservaria terrenos apropriados para praças públicas, construções de igrejas, hospitais, escolas e cemitérios. Estes terrenos não seriam cobrados pelo Estado, exigindo-se apenas o fornecimento das plantas dos respectivos terrenos à Diretoria de Viação e Obras Públicas”. Assim eram demarcados pela empresa colonizadora os lotes urbanos a serem comercializados, bem como a zona rural, dividida em chácaras para serem negociadas.

Nem todos os núcleos criados pelas companhias colonizadoras prosperaram e se tornaram cidades. Alguns pequenos grupos coloniais evoluíram devido à atuação do comércio e da indústria (WERLANG, 1992, p. 137). A indústria madeireira fez surgir várias serrarias. Estas colaboraram para o desenvolvimento da região, pois as madeiras eram comercializadas com os migrantes para as construções das primeiras casas nas zonas de colonização (WERLANG, 1992, p. 145-146).

⁶⁰ A Cia. Territorial Sul Brasil foi uma empresa colonizadora que atuou no oeste catarinense, iniciando suas atividades em 1925, com sede fixada em Porto Alegre. Sua atuação iniciou após a extinção da Empresa Colonizadora Oeste Catarinense, tendo adquirido parte das terras da empresa extinta. Os contratos eram firmados entre as empresas colonizadoras e o governo catarinense em troca da abertura de estradas e do desenvolvimento regional, objetivo pretendido pelo governo. As empresas que negociaram os primeiros contratos Brazil Development e Oeste Catarinense repassavam as obras como abertura de estradas a outras empresas, que poderiam repassar parte das terras para outras empresas colonizadoras e deveriam cumprir prazos para a abertura das estradas e vendas dos lotes (WERLANG, 1992).

Chapecó, enquanto sede municipal, destacava-se dos demais núcleos urbanos. Assim, a partir dos anos de 1930, buscava o crescimento e o progresso, o destaque como cidade. “Era necessário imprimir à cidade um “ar” urbano, bem distinto da imagem rural, que, no entender das elites, significava atraso e estagnação” (NODARI, 2007, p. 79). A cidade deveria possuir todo um aparato público correspondente; foi o que buscou nos anos 1930.

4.2 A ESCOLA EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO: O GRUPO ESCOLAR MARECHAL BORMANN

Figura 5 - Imagem atual da E.E.B. Marechal Bormann



Fonte: Chapecó.

A figura 5, que mostra uma placa com o nome de uma escola e o ano de sua fundação - “E.E.B. Marechal Bormann: Fundada em 1930” -, pode levar a alguns questionamentos. Essa escola é considerada a mais antiga de Chapecó, passando pelas seguintes denominações: Escola Feminina de Passo dos Índios, Escola Mista Estadual de Chapecó, Escola Isolada Coronel Fernando Machado, Grupo Escolar Coronel Fernando Machado e, finalmente, Grupo Escolar Marechal Bormann (REBELATTO, 2003 p. 26), que corresponde à sua última denominação no período aqui estudado.

Mas a criação do grupo escolar data de julho de 1941, conforme decreto nº 998, publicado no Diário Oficial, entrando oficialmente em funcionamento no ano de 1942.⁶¹ Desta forma, qual o significado da

⁶¹ Em 1948, consta no jornal local uma certa confusão quanto à denominação da escola, conhecida como Grupo Escolar Estadual General Bormann, denominação retificada para Marechal Bormann, conforme Decreto 3,639, de 6 de novembro de 1946 (MARECHAL BORMANN, 1948).

placa memorial? O que essa data representa para a escola e para a cidade?

Pierre Nora (1981) problematizou os chamados “lugares de memória”, locais em que a memória é guardada para que seja lembrada, que se constituem como tais ao surgir a partir de uma intenção de memória. Pode-se dizer que são lugares de memória coletiva, como museus, arquivos, praças, ou qualquer monumento criado com a intenção de preservar uma memória. Nestes casos, a memória é seletiva, pois depende do que se considera importante guardar.

Figura 6 - Imagem atual da E.E.B. Marechal Bormann, em Chapecó



Fonte: Chapecó.

Le Goff (1994, p. 476) considera que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades (...)”.

Os lugares de memória têm uma função simbólica. Buscam determinar importância a uma memória coletiva; dessa forma, a epígrafe demonstra uma intenção de memória. O fato de ser considerado como marco de fundação da escola, o ano de 1930 evidencia sua importância em determinado momento histórico que, mesmo não sendo o do grupo escolar, assume uma escola como símbolo do moderno e do urbano.

Chapecó foi fundada em 1917, depois de resolvida a questão do Contestado, mas somente no ano de 1931 a sede municipal e da comarca foi fixada definitivamente na localidade de Passo dos Índios (atual município de Chapecó)⁶². Hass (1997, p. 100) afirma que, com instalação definitiva da sede municipal, “a vila de Chapecó centraliza os órgãos municipais e estaduais, oferecendo vários serviços administrativos, aumentando assim a circulação de pessoas”.

Petrolli (2008, p. 87) relata que é “a partir do início dos anos 1930 que emerge com mais força toda uma preocupação local com a elaboração de um “projeto de cidade moderna para Chapecó”, sobretudo a partir da definição da sede municipal em 1931, quando começa a elaboração de um urbano.

Neste período, há um aumento populacional ocasionado pela centralização administrativa e pela atuação da Empresa Colonizadora Bertaso⁶³; com isso, “uma elite política, econômica e social expande-se em Chapecó” (HASS, 1997, 107).

Werlang (1992, p. 43) registra que a atuação da Empresa Colonizadora Bertaso Maia e Cia. colaborou para o desenvolvimento da cidade, pois, diferentemente da atuação das outras empresas colonizadoras que desenvolviam atividades no oeste, a Bertaso, Maia e Cia. fixou sua sede na região, o que contribuiu para seu desenvolvimento industrial. Os lucros provenientes da venda dos lotes eram aplicados na própria região, incentivando-lhe o progresso.

⁶² Após resolvido o conflito do Contestado, a região oeste é incorporada a Santa Catarina e o território, dividido em quatro municípios: Mafra, Porto União, Cruzeiro (atual Joaçaba) e Chapecó. O município de Chapecó era composto por uma faixa territorial muito abrangente, delimitado pelo Rio Uruguai ao sul, Rio Peperi-Guaçu a oeste, em divisa com a Argentina, a leste fazia divisa com Cruzeiro e ao norte com o Paraná. No mesmo ano de criação do município, cinco distritos foram criados: São Domingos, Campo-Erê, Barracão, Passo Bormann e Xanxerê. Estes últimos passaram a disputar instalação da sede da comarca e municipal. O conflito foi resolvido em 1931, quando a vila de Passo dos Índios, região localizada entre Passo Bormann e Xanxerê, passa a responder como sede, sendo a região onde se localiza a atual cidade de Chapecó (BELLANI, 1990). A decisão foi publicada no Diário Oficial do Estado e firmou-se pelo Decreto nº 100, de 9 de abril de 1931, do coronel Luiz Carlos de Moraes, interventor federal interino no estado de Santa Catarina.

⁶³ A Colonizadora Bertaso surgiu a partir da dissolução da Empresa Colonizadora Bertaso, Maia e Cia. Esta foi fundada em 1918, pelo coronel Agilberto Maia, e teve como sede inicial a cidade de Passo Fundo (RS). No início da década de 1920, os sócios adquiriram terras no oeste catarinense, transferindo a sede da empresa para o lugar denominado Passo dos Índios (atual Chapecó). Em 1923, a sociedade é dissolvida e criada por Ernesto Francisco Bertaso a Empresa Colonizadora Bertaso, dedicada à colonização e exploração da madeira na região, “associada ainda a vários ramos da indústria, inclusive transportes, moinho e uma fábrica para aproveitamento de subprodutos de mandioca” (HASS, 1997, p. 53-54).

Entre 1917 e 1931, as disputas pela sede municipal e da comarca, que evidenciavam uma disputa política entre lideranças regionais ligadas ao Partido Republicano Catarinense⁶⁴, se diluíram com o novo cenário político pós-“Revolução de 1930”. Um dos expoentes dessa revolução em Chapecó foi Nicácio Portela Diniz, nomeado prefeito do município em novembro de 1930, mas faleceu alguns meses depois. Após isso, verifica-se, durante todo o governo Vargas, que a prefeitura recebeu constantes nomeações e exonerações ligadas à nomeação de militares que nem sempre possuíam identificação com o lugar (HASS, 1997, p. 72-79).

Figura 7 - Chapecó no final dos anos de 1950



Fonte: CEOM.

⁶⁴ Dentre as lideranças ligadas ao Partido Republicano, destacam-se: Manoel dos Santos Marinho, representante de Passo Bormann, que chegou à região no início do século XX, oriundo de Passo Fundo (RS), e exercia atividades de comércio de madeira e erva-mate, sendo superintendente municipal e deputado estadual; Antonio Simões Cavalheiro, representante de Xanxerê, considerado o maior proprietário de terras e ervateiro da região, mas que faleceu logo após a fundação do município, antes de assumir o cargo de superintendente a que fora designado; João Simões Cavalheiro, representante de Xanxerê e Manoel dos Passos Maia, ex-sócio da Empresa Colonizadora Bertaso, Maia e Cia., que se tornou opositor, dentro do mesmo partido, de Santos Marinho, tornando-se superintendente municipal (HASS, 1997, p. 62).

Petrolli (2008, p. 92-95) levanta o primeiro Plano Diretor, datado de 1931. Em 1938, o novo plano já traçava o centro da cidade como é hoje, destacando a avenida principal denominada “Getúlio Vargas”. Ainda, segundo o autor, entre as lideranças locais que idealizavam esse planejamento urbano, destacam-se o coronel Ernesto Francisco Bertaso, proprietário da Empresa Colonizadora Bertaso, e seu filho, o engenheiro civil Serafim E. Bertaso.⁶⁵

Na figura 7, pode-se observar a execução do projeto urbanístico na década de 1930, com o traçado da avenida principal (Getúlio Vargas), a divisão em quadras a partir da igreja, com demarcação de espaços destinados aos órgãos públicos, bem como a praça central, construída do terreno em frente à igreja. Observa-se o Grupo Escolar Marechal Bormann, em destaque, transferido para o prédio ao lado da igreja matriz em 1953.

A cidade começa a ser pensada, planejada e construída neste período. As políticas de modernização buscavam transformar a pequena vila em cidade e afastar a visão característica da região como um sertão atrasado e isolado, com altos índices de violência e criminalidade. Era interessante modernizar, pois isso implicava desenvolvimento e tornava as terras mais atrativas para migrantes, aumentando o lucro das empresas colonizadoras. Isto agradava tanto aos empresários quanto ao governo, pois as políticas modernizadoras estavam atreladas à política nacionalista.

Voltando à placa memorial, a escola para Chapecó nos anos 1930 fazia parte do processo de planejamento da cidade; mesmo não sendo ainda grupo escolar, espelha a construção do urbano. Isto, porém, não impedia que um grupo escolar não fosse um desejo das autoridades locais; muito pelo contrário, a partir das fontes, é possível perceber constantes reclamações pela falta de estabelecimentos de ensino e solicitações para a construção de grupos escolares em várias localidades do município, como na matéria: “O sr. Prefeito atual solicitou ao Governo do Estado a criação do Grupo Escolar, mas não foi atendido” (ESCOLAS, 1941, p. 1).

⁶⁵ Serafim Enoss Bertaso, filho do coronel Ernesto Francisco Bertaso, era engenheiro civil e foi nomeado prefeito de Chapecó em 1944. A atuação política da família Bertaso se destaca na cidade com o advento do governo Vargas, constituindo lideranças atuantes no planejamento urbano. Ernesto Francisco Bertaso, juntamente com o juiz Antonio Selistre de Campos e o advogado Vicente Cunha, são fundadores do jornal “A Voz de Chapecó” (HASS, 1997, p. 74-77).

Em 23 de junho de 1941, o Decreto nº 998 cria o primeiro grupo escolar de Chapecó, o mesmo a que se refere a placa memorial. Esse decreto é divulgado pela imprensa local:

(...) Vimos agora, no Diário Oficial, o Decreto n 998, que criou o Grupo Escolar nesta cidade, sob a denominação de Grupo Escolar Fernando Machado. A notícia é alvissareira e por esse fato apresentamos parabéns à população. O governo do Estado prestará assim importante serviço à instrução pública desta cidade. Porém, devemos deixar consignado, que ainda há necessidade de criar grupos escolares em Itapiranga, Mondai, Palmitos e S. Carlos (GRUPO ESCOLAR, 3/7/1941).

A criação do primeiro grupo escolar da região oeste no ano de 1941 gera uma pergunta: por que, em comparação com outras regiões de Santa Catarina, o primeiro grupo escolar é criado em Chapecó somente no ano de 1941, entrando em funcionamento no ano de 1942?⁶⁶ É possível responder que, de acordo com Nóbrega (2006), a expansão do ensino catarinense na Primeira República se caracterizou mais significativamente pelos núcleos urbanos das cidades mais populosas e economicamente mais ativas do estado, e isso ocorreu em virtude do pacto oligárquico com as elites regionais⁶⁷.

Pinto (2001, p. 55) observa que a criação do Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages, no ano de 1913, “fez parte das relações clientelistas que imperavam na região. Esse sistema de troca de favores contempla, num primeiro momento, uma elite que estende seus favores à classe média, que vinha se constituindo na cidade, e a alguns poucos representantes da classe popular”. Segundo a autora, a implantação da escola pública em Lages, nos moldes da reforma do ensino do início do

⁶⁶ Os primeiros grupos escolares de Santa Catarina foram criados com a Reforma do Ensino de Vidal Ramos, em 1910. São eles: Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville; Lauro Muller e Silveira de Souza, em Florianópolis; Jerônimo Coelho, em Laguna; Vidal Ramos, em Lages; Luiz Delfino, em Blumenau; Victor Meirelles, em Itajaí. Em 1936, eram 46 grupos escolares espalhados em várias localidades do estado (HOELLER, 2009, p. 162). Nenhum deles no oeste catarinense.

⁶⁷ A prática política estabelecida na Primeira República, conhecida como Política dos Governadores, representava uma “troca de favores” entre as lideranças políticas da esfera municipal e estadual, e estadual e federal, visando assim à constituição de uma “rede de poder”.

século XX, representou a disputa entre a própria oligarquia Ramos, o prestígio desses dirigentes com os demais líderes do executivo estadual, e a troca de favores entre as lideranças políticas.

Mais que isso, de acordo com Nóbrega (2006, p. 78), a criação de grupos escolares neste período “esteve vinculada à sua capacidade arrecadadora-investidora, aos níveis de urbanização e de suas concentrações populacionais, e aos níveis de contradições sociais, que exigiam intervenções de tipo persuasivas, estabelecadoras de consenso”. Estas se caracterizavam, por exemplo, pela necessidade de implantação de escolas em zonas estratégicas, como no Vale do Itajaí, devido à grande concentração de imigrantes estrangeiros.

A região oeste foi objeto de disputa com o estado do Paraná até 1917, o que pode ter impedido o investimento de políticas públicas, apesar da necessidade de impedir o avanço de ideias que pudessem culminar em outros conflitos, como na Guerra do Contestado. Havia, ainda, na região, grupos sociais locais que não reconheciam o Brasil como pátria, como demonstrado pela bandeira Konder.

O fato é que a intensificação da colonização do oeste catarinense ocorre a partir dos anos 1930, quando núcleos de origem estrangeira começam a se estabelecer. Há também um aumento da capacidade arrecadadora do município, por conta do desenvolvimento agrícola e do aumento da atividade de exploração da erva-mate e da madeira⁶⁸.

O problema que persistia e continuava a impedir a implantação de grupos escolares eram os níveis de concentração urbana. A população se dispersava pelos territórios, nos núcleos coloniais. As lideranças locais mobilizavam-se no sentido de desenvolver a sede municipal, Chapecó, uma vez que o processo de urbanização era uma exigência para conseguir um grupo escolar, que lhe garantiria a condição de centro urbano. Além disso, o governo Vargas investia na brasilidade, principalmente em regiões de fronteira e com núcleos de colonização estrangeira, traduzida por política de nacionalização, da qual o interior dos estados e as zonas rurais passaram a ser objeto específico, pela necessidade de assimilar culturalmente essas populações, política da qual os estabelecimentos de ensino eram o meio principal.

⁶⁸ Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 1930, pelo presidente do estado Antonio Vicente Bulcão Vianna, demonstra que nos anos de 1927, 1928 e 1929 a erva-mate e a madeira foram os principais produtos de exportação do estado, mas Chapecó, dentre os municípios extrativistas, não obteve boa colocação na arrecadação geral. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u985/000027.html>

A expansão do número de escolas isoladas, como demonstrado no capítulo anterior, estava associada a essa política nacionalista, mas o desenvolvimento das cidades no interior parte de políticas de modernização, cujo intuito era integrar as populações, em consonância com a política nacionalista. Daí a importância dos grupos escolares e sua relação com as políticas de modernização de cidades como Chapecó, no oeste catarinense.

A luta pela implantação do grupo escolar constituía um símbolo de modernidade, fazendo parte da construção da cidade que se iniciou nos anos 1930, fazendo dessa data um marco de referência.

Para a cidade, a construção do grupo escolar representava um processo de transformação de uma vila (isolada, violenta, esquecida pelas autoridades do estado) em um meio urbano que se destacava na região e se integrava à Nação.

Assim, o intuito da placa memorial era transformar aquela escola em memória da cidade. Huyssen (2000) enfatiza que o ato de lembrar ou criar “locais e memória” remete às representações de uma memória coletiva. Mas, da mesma forma que os documentos, a memória também é monumento,⁶⁹ pois um determinado grupo dá importância a uma parcela de suas memórias, merecedoras de serem lembradas; portanto, também segue uma intencionalidade, pela qual se escolhem e modificam as memórias.

O Grupo Escolar Marechal Bormann e sua trajetória para se tornar grupo fazem parte das memórias dessa cidade. Para os alunos e os moradores locais, essa escola mudou sua estrutura, organização, método de ensino e, inclusive, sua denominação, apesar das relutâncias: o grupo escolar entrou em funcionamento numa casa de madeira no mesmo local. Sua mudança para o prédio visto nas fotografias (Figuras 6 e 7), ocorreu somente em 1953, daí a importância de sua trajetória na história da cidade, com modificações e permanências ao longo do tempo.

Assim, pode-se pensar no grupo escolar como símbolo do moderno e do urbano e em sua função de alfabetização e disciplinarização do habitante da cidade de Chapecó, bem como no

⁶⁹ Le Goff (1994) discorre acerca da concepção de documento/monumento para uma análise das fontes e estudo da história, ou seja, compreendê-las a partir de suas intencionalidades. Um documento é um determinado recorte do passado, guardado pela importância atribuída a ele por uma, ou por um grupo de pessoas; portanto, é somente uma parcela do passado, guardada com intencionalidades. Assim, o que é o que preservado do passado está relacionado com a escolha das pessoas para com o que dever ser perpetuado e lembrado.

desenvolvimento dos ideais nacionalistas. Educar o cidadão e desenvolver as cidades no interior era fundamental para o êxito do projeto nacionalista.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES: POLÍTICAS E EXIGÊNCIAS NO OESTE CATARINENSE

Os grupos escolares foram, no Brasil, as primeiras escolas públicas que utilizaram “uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo ‘moderno’” (NOBREGA, 2003, p. 253).

Nóbrega (2006) refere-se à modernização do ensino que ocorreu na Primeira República como parte de uma política geral de modernização do Brasil neste período, baseada em uma ideologia liberal e positivista, que via nas mudanças estruturais o caminho para o progresso.

Este ensino moderno tinha o intuito de introjetar “concepções de mundo e de sociedade pautadas em rígida disciplina e hierarquia sociais, afirmadas como naturais, universais, científicas, positivas, que possibilitariam o progresso do organismo social (...)” (NOBREGA, 2006, p. 30). Isto se operaria alterando programas e práticas escolares, implementados de várias formas desde a alteração da estrutura escolar: formação dos professores, reformas dos currículos e regulamentos de ensino.

Esta reorganização da escola primária pressupunha a uniformização e seriação dos conteúdos, distribuídos racionalmente no tempo do curso, e uma homogeneização dos grupos de alunos de modo que em cada classe todos tivessem dentro de uma mesma faixa etária e de um mesmo grau de desenvolvimento escolar – havendo a separação entre os sexos, sujeitos ao ensino simultâneo (NOBREGA, 2003, p. 255).

Neste início do período republicano, o ensino foi associado às intenções do próprio regime, a educação se transformou num instrumento do governo; no período Vargas, essa finalidade da educação é levada a cabo visando a construção do Estado/Nação.

Dessa forma, o ensino, ao longo do tempo, sofre constantes mudanças, com vistas a adequá-lo às concepções de governo vigentes. Durante o governo Nereu Ramos, em Santa Catarina, foi baixado o Decreto-Lei nº 244, em 8 de dezembro de 1938. Este decreto dava nova organização aos grupos escolares e aos cursos complementares. O regulamento dos grupos escolares foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 714, em 3 de março de 1939.

Este regulamento determinou que, para a criação de um grupo escolar, se exigiam no mínimo 150 crianças em idade escolar, num raio de três quilômetros (art. 3º), além de prédios que pudessem abrigar o grupo escolar a ser criado (art. 67) (SANTA CATARINA, 1942a).

Observa-se, nas matérias divulgadas no jornal de Chapecó, que as lideranças municipais cobravam do estado a construção de um prédio que pudesse abrigar um grupo escolar para o distrito de Mondai, município de Chapecó: “O governo do Estado cogita de crear um grupo escolar, mas até esta data não providenciou para a construção do edificio necessário” (NACIONALIZAÇÃO, 1939c, p. 01).

Segundo o jornal, foi conseguido um auxílio junto ao Ministério da Marinha, em Florianópolis, para a construção do referido grupo escolar, pois:

O dever, a obrigação da construção de uma casa para funcionamento de uma escola publica, de alfabetização é, do Estado primacialmente, tanto mais quando se sabe que se trata de um distrito, e de um município, cuja população concorre com grande parcela de rendas para os cofres públicos e está ainda por se identificar com a nossa língua e tradições pátrias (NACIONALIZAÇÃO, 1939c, p. 1).

A construção do primeiro grupo escolar do município de Chapecó, segundo o jornal, teve como ponto de partida a doação do terreno feita pelo coronel Ernesto F. Bertaso, além de ser custeada pela municipalidade. A imprensa divulgava que “nos municipios de Santa Catarina onde ha prédio publico escolar, seja Grupo ou Escolas Reunidas, as despesas da construção foram à custa do Estado. Em Chapecó, tratando-se, como se trata de Escolas Estadoaes, o prédio tem de ser, como está sendo, custeado pelo município” (ESCOLA, 1940, p. 1).

Essas matérias demonstram a indignação das lideranças municipais para com o governo do estado, como se isso representasse o abandono ao qual o oeste catarinense havia sido deixado, conforme a seguinte matéria:

São escolas publicas estadoaes, mas, o Estado que na maior parte dos municipios tem construido verdadeiros palacios para escolas primarias, em Chapecó, nem siquer conseguimos um pardieiro (NOTAS, 1940, p. 01).

Essas matérias demonstram uma mudança na política de criação de grupos escolares no estado a partir de 1930. O estado não custeava mais a construção dos prédios escolares como na Primeira República, não podendo ser implantados grupos escolares “por falta de prédio ou número legal de alunos”, caso não atendessem ao disposto deveriam ser instaladas escolas isoladas” (SANTA CATARINA, 1942a, art. 67).

Nóbrega (2006) explica o endividamento do estado em financiar a construção dos primeiros grupos escolares, na Primeira República. Para o autor, o investimento inicial na construção de prédios escolares:

permitiria à administração estadual maior eficiência nos gastos de manutenção das escolas, evitando as despesas “crônicas” com o aluguel de imóveis, em sua grande maioria impróprias para as atividades escolares, sendo a organização espacial dos Grupos considerada ideal. Entretanto, o financiamento da construção dos primeiros sete Grupos Escolares se daria através da contratação de empréstimos externos pelo Estado (NOBREGA, 2006, p. 120).

O autor continua afirmando que esses empréstimos acabaram comprometendo progressivamente as finanças estaduais, “a ponto de o Estado estar praticamente ‘quebrado’ em 1928, obrigando-o a renegociar a dívida com credores nesse mesmo ano” (NOBREGA, 2006, p. 120).

Assim, devido à necessidade de contenção de gastos, o governo passou a criar mais escolas reunidas (que tinham uma organização semelhante à dos grupos e não necessitavam de um prédio construído

para a finalidade de abrigar a escola), evitando a construção de grupos escolares (NOBREGA, 2006, p. 123-124).

Pode-se considerar que essa política de contenção de gastos foi uma das consequências para a não-construção de prédios escolares no oeste catarinense a partir dos anos de 1930. O governo acabava criando mais escolas reunidas e, a partir desse período, passou a considerá-las grupos escolares, embora com a diferenciação de classes, sem que tal diferenciação aparecesse nos relatórios, como se contactou nas fontes consultadas.

O ensino primário só poderia ser ministrado, de acordo com o art. 2º do Decreto-lei n. 714, de 3 de março de 1939, “nos Grupos Escolares, em quatro anos; nas escolas isoladas, em três anos; nos cursos noturnos, em dois anos”. Apesar de extinta a denominação escola reunidas, mesmo mantida a diferenciação entre classes/categorias de grupos escolares, conforme art. 4º do mesmo decreto, não eram discriminadas nos relatórios (SANTA CATARINA, 1942a).

O município de Chapecó, nas matérias divulgadas no jornal local, sentia-se no direito de ter um grupo escolar nos moldes dos estabelecimentos modernos construídos na Primeira República, mas essa já não era uma política do governo, que buscava conter gastos e levar a escola, de forma rápida e barata, ao interior.

Além da verba destinada a cada grupo escolar para aquisição de material de consumo (Decreto n. 244, de 8 de dezembro de 1938, art. 15), os grupos escolares compunham sua receita com a criação de caixas escolares⁷⁰. A renda dessas caixas era composta, além das contribuições estaduais e municipais, por fundos levantados por donativos, quermesses, festas organizadas pelas comunidades, mensalidades⁷¹ e demais contribuições (Decreto n. 961, de 5 de março de 1941) e servia para:

- a) fornecer merenda, roupa e calçados aos alunos pobres do estabelecimento; b) adquirir e distribuir livros didáticos e material escolar entre os alunos (...), e conferir prêmios escolares aos que se distinguem nos cursos; c) prestar

⁷⁰ Os caixas escolares também eram organizados nas escolas isoladas, com a mesma finalidade.

⁷¹ O ensino primário era gratuito, mas, segundo art. 1º§ do do decreto-lei n. 714, de 3 de março de 1939: “a gratuidade não exclue o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, podendo, assim, por ocasião da matrícula, ser exigida aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição, módica e mensal (...)”.

assistência médico-farmacêutica e dentária aos alunos que não possam tê-la à custa dos pais ou responsáveis (SANTA CATARINA, 19141f, art. 1º, p. 101).

A arrecadação de dinheiro na comunidade era uma das formas encontradas para as melhorias estruturais nas escolas ou para a construção e prédios escolares, conforme matéria apresentada no jornal local de Chapecó, a qual divulga que: “organizou o sr. Professor Teistim uma comissão que vai, ou tem ido de casa em casa, de pessoa em pessoa, pedindo um donativo para construir o prédio escolar” (NACIONALIZAÇÃO, 1939b, p. 1).

Perderseti (2005), ao pesquisar o Grupo Escolar Particular Bom Pastor, criado em 2 de fevereiro de 1947, em Chapecó, também observou a mobilização da comunidade para a construção do prédio escolar. Segundo a autora, “de 1945 a 1946, as chamadas “festas de igreja” eram realizadas com o objetivo de angariar fundos para a construção do prédio onde funcionava a escola das Irmãs” (PERDERSETTI, 2005, p. 24).

O que pode ser observado é que o governo não tinha mais o intuito de arcar com o ônus da construção de prédios escolares, como na Primeira República. A expansão do ensino era necessária, tendo em vista a política nacionalista, mas as próprias comunidades, tendo interesse e vendo a necessidade de instalação de escolas para o progresso local, procuravam se organizar, como no caso do município de Chapecó, embora não deixassem de cobrar melhorias.

Como as escolas isoladas, os grupos escolares também tinham finalidades específicas de levar o nacionalismo às crianças. Os grupos escolares atendiam a uma população diferenciada da atendida nas escolas isoladas, visto que eram implantados nas cidades, nas sedes municipais ou distritais. Mas também serviam de instrumento para a nacionalização, com o intuito de homogeneizar e assimilar culturalmente populações estrangeiras, além de preparar o sujeito para o trabalho e para contribuir com o País. Essa intenção pode ser verificada a partir da análise dos programas de ensino.

4.4 O QUE ERA PRECISO ENSINAR: OS PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES

As reformas de ensino ocorridas nos estados brasileiros durante o governo Vargas propunham modernizar o ensino em base aos ideais da Escola Nova, que se associavam aos interesses do Estado em homogeneizar a cultura e construir um Estado/Nação forte e unificado.

Souza (2008) aponta uma das marcas da inserção da escola nova nas reformas de ensino paulistas:

o desenvolvimento de um programa com base em centros de interesse, métodos de projeto ou outras formas de integração das matérias, a utilização de atividades diversificadas, a realização de excursões, a instalação de salas-ambiente, prática das atividades agrícolas e outras ações que rompam com a rotina da sala de aula (SOUZA, 2008, p. 80)

O ensino deveria ser centrado no aluno e, a partir dele, buscar desenvolver os conteúdos propostos nos programas, daí a instrução de iniciar as atividades a partir dos centros de interesses.

Segundo Ivo D´Aquino:

Os centros de interesse oferecem oportunidade de explanação sobre diversas questões atinentes à aritméticas, à história, à botânica, à geografia, à higiene, à linguagem, etc. (...)” e visavam a objetivação do programa (SANTA CATARINA, 1944d, p. 143).

A organização desses centros de interesse funcionava, basicamente, a partir da seleção de conteúdos que pudessem ser trabalhados em várias disciplinas. Após essa seleção, confeccionava-se o material de apoio, como cartazes, maquetes, objetos históricos, dentre outros. Na sala de aula, o professor poderia escolher um dos temas próximos aos alunos e desenvolver o programa a partir deles. A organização do ensino a partir de centros de interesse visava a respeitar a orientação segundo a qual “a escola possa servir às necessidades

peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar” (SANTA CATARINA, 1942a, p. 104).

Uma das queixas constantes dos professores era a dificuldade para esgotar os programas dos grupos escolares ao término do ano letivo, principalmente o do 4º ano, por os considerarem “demasiadamente extensos” (SANTA CATARINA, 1942b, p. 76). Segue-se, abaixo, o currículo dos grupos escolares.

Quadro 9 - Programas de Ensino dos Grupos Escolares

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
Aritmética	Caligrafia	Caligrafia	Caligrafia
Desenho	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Música	Desenho	Desenho	Geometria
Trabalhos Manuais	Geografia	Geografia	Desenho
Educação Moral, cívica e social	História	História	Geografia
Noções Comuns	Instrução Moral e Cívica	Instrução Moral e Cívica	História
	Noções Comuns	Ciências Físicas e Naturais	Instrução Moral e Cívica
	Música	Música	Ciências Físicas e Naturais
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Música
			Trabalhos Manuais

Fonte: SANTA CATARINA, 1942a, p. 117-142.

Observa-se que vão sendo agregadas disciplinas de acordo com a evolução do aluno, ou seja, a cada ano escolar o currículo aumentava, bem como os conteúdos de cada disciplina.

Dessa forma, aumentavam-se os conteúdos, para um mesmo tempo de aula, conforme o avanço de nível escolar. A solução encontrada por professores, diretores e inspetores escolares para as queixas quanto à não-conclusão dos programas foi elaborar

planejamentos de ensino, conforme relatório apresentado ao Departamento de Educação:

Para que a marcha no desenvolvimento do programa fosse uniforme, determinei no início do ano letivo, que cada professor organizasse o seu plano na explanação do programa. O resultado foi ótimo. Evitou que o professor se detivesse muito tempo em certos pontos com prejuízo dos demais. A divisão do programa apresentado pelo professor, além de servir de orientação, favoreceu muito o ensino, dando tempo para a recapitulação (SANTA CATARINA, 1944e, p. 223).

Outro relatório encaminhado pelos inspetores e diretores escolares ao departamento de Educação aborda o caso de um professor que relata:

já tive oportunidade de no meu primeiro relatório enviado a esse Departamento, expressar o meu ponto de vista sobre a exequibilidade do programa de ensino dentro do horário organizado pelo departamento: se analisarmos o programa de ensino adotado pelo Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina verificamos que não é um programa de discriminações exaustivas em matérias, das matérias em lições e das lições em exercícios, mas sim um programa que obedece um plano de evolução dos interesses e tem um caráter móbil, cheio de vida (SANTA CATARINA, 1944e, p. 224).

Para esgotar o programa, o professor poderia ministrar as aulas a partir dos centros de interesse, pois o programa de ensino dos grupos escolares deveria ter “como base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno”, podendo ser organizado de acordo com atividades diversificadas, como jogos, excursões escolares e atividades extra-classe (SANTA CATARINA, 1942a, p. 104).

O quadro abaixo transcreve os horários de aula dos grupos escolares, de acordo com a circular do Departamento de Educação nº

63, de 18 de agosto de 1941. Uma das formas para a conclusão dos programas poderia ser encontrada no horário, pois “sua execução deve ser adequada á necessidade psico-pedagógica da classe. Transposições de aulas, ampliações e reduções do tempo – com objetivos pedagógicos – são permitidas. A plasticidade dele está na razão direta do interesse da classe” (SANTA CATARINA, 1942c, p. 73).

Quadro 10 - Horário - Primeiro ano dos Grupos Escolares

Minutos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
10	Entrada, canto e chamada					
20	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
40	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética
20	Educação religiosa, cívica e moral	Noções comuns	Educação religiosa, cívica e moral	Noções comuns	Educação religiosa, cívica e moral	Linguagem escrita
25	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Homenagem à bandeira
5	Saída					
25	Recreio					
5	Entrada					
35	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura
25	Trabalhos	Educação religiosa, cívica e moral	Música	Educação religiosa, cívica e moral	Música	Educação religiosa, cívica e moral
25	Desenho	Desenho	Trabalhos	Desenho	Trabalhos	Noções comuns
5	Saída					

Fonte: SANTA CATARINA, 1941g, p. 188-191.

Quadro 11 - Horário - Segundo ano dos Grupos Escolares

Minutos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
10	Entrada, canto e chamada					
20	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral
35	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética
25	Linguagem escrita	Trabalhos	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita
25	Geografia	História	Geografia	História	Geografia	Homenagem à bandeira
5	Saída					
25	Recreio					
5	Entrada					
35	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura
25	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Desenho
25	Noções comuns	Música	Desenho	Noções Comuns	Trabalhos	Música
5	Saída					

Fonte: SANTA CATARINA, 1941g, p. 188-191.

Quadro 12 - Horário - Terceiro ano dos Grupos Escolares

Minutos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
10	Entrada, canto e chamada					
20	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Ciências
35	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética
25	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Ciências	Linguagem escrita	Linguagem escrita
25	Geografia	História	Geografia	História	Geografia	Homenagem à bandeira
5	Saída					
25	Recreio					
5	Entrada					
35	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura	Aritmética	Leitura
25	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	História
25	Desenho	Trabalhos	Música	Trabalhos	Desenho	Música
5	Saída					

Fonte: SANTA CATARINA, 1941g, p. 188-191.

Quadro 13 - Horário – Quarto ano dos Grupos Escolares

Minutos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
10	Entrada, canto e chamada					
20	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Linguagem oral	Ciências
35	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática
25	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Linguagem escrita	Ciências	Linguagem escrita	Linguagem escrita
25	Geografia	História	Geografia	História	Geografia	Homenagem à bandeira
5	Saída					
25	Recreio					
5	Entrada					
35	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura
25	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	Educação religiosa, cívica e moral	História
25	Desenho	Trabalhos	Música	Trabalhos	Desenho	Música
5	Saída					

Fonte: SANTA CATARINA, 1941g, p. 188-191.

Observa-se, nos horários estabelecidos pelo Departamento de Educação, que a ordem das disciplinas, que seguia uma lógica, deveria adequar-se às “normas propaladas pela pedagogia moderna” (SANTA CATARINA, 1942c, p. 73).

Segundo relatório de um diretor de grupo escolar:

Uma das grandes vantagens do horário em vigor sobre os antecedentes, foi a localização de linguagem oral na primeira aula.

Estudando a seqüência das aulas no horário, recomendamos à docência deste educandário, localizar matemática na segunda aula do dia, e, isso atendendo a razões de caráter pedagógico. Após o recreio, que nada mais é de meia hora de distrações, aritmética estaria mal localizada. A criança chega a classe com o espírito embebido pelo que ouviu, pelo que fez ou notou, no recreio. E para torná-la ao trabalho escolar, mais acertado será colocarmos, após o recreio uma aula de leitura (SANTA CATARINA, 1942c, p. 73).

O horário e o planejamento do professor para aplicação dos programas seriam flexíveis, desde que respeitassem os critérios pedagógicos, pois não seria possível, por exemplo:

dar uma aula de aritmética, após uma de educação física; discorrer todo e qualquer ponto do programa de história, na Semana da Pátria, que não sobre assuntos relacionados com a nossa independência; deixar fugir a oportunidade de uma boa aula de educação moral, quando a criança motiva suficientemente um assunto moral pedido pelo programa; deixar de associar educação física à história da Pátria quando aquela é complemento desta (SANTA CATARINA, 1942c, p. 73).

Pode-se observar pela instrução acima que uma das práticas pedagógicas seguidas na escola se voltava à afirmação da nacionalidade, objetivando a inculcação de hábitos civilizatórios, por uma educação moral que disciplinasse o aluno pela prática da educação física⁷², enaltecendo a pátria por sua história, pela figura de grandes nomes e

⁷² Observa-se que o horário não englobava a disciplina de ginástica, sendo uma determinação sua prática, conforme art. 18º do Decreto-Lei n. 714. Bombassaro (2006), porém, explicou a evolução de uma prática de ginástica para a Educação Física, com um método de ensino racional, de acordo com a ideologia do período.

personalidades considerados importantes. Era também importante, no ensino de história, que as crianças tivessem:

uma noção indispensável e sucinta da história local, história sempre atraente e que faz avivar no aluno o sentimento de amor pelo torrão natal, sentimento que forçosamente se eleva ao culto da Pátria (...). Assim relacionando os fatos a ser ensinados e a fatos conhecidos, põe grande parte do ensino cívico ao alcance do entendimento infantil (SANTA CATARINA, 1942a, p. 125)⁷³.

Em educação religiosa, cívica e moral, as crianças aprendiam hábitos civilizatórios, formas de se comportar e agir, tanto na esfera doméstica quanto na vida pública. Buscava-se formar o cidadão esperado, desejável para o Estado através desta disciplina.

A disciplina de educação religiosa passou a ser ministrada juntamente com educação cívica e moral, conforme estabeleceu o decreto n. 64, de 9 de agosto de 1935: “O ensino religioso será dado, em três aulas semanais no máximo, dentro do tempo consignado para educação religiosa, cívica e moral” (SANTA CATARINA, 1941g, p. 188-191) e a frequência seria facultativa.

No programa das disciplinas, expedido em 1939, não constava a parte de educação religiosa, aparecendo somente no horário escolar expedido em 1942. Dessa forma, enquanto conteúdos de educação cívica e moral, no primeiro ano, ensinavam-se hábitos de cortesia, respeito, formas de tratamento; no segundo ano, o professor era instruído a ser um exemplo de moral e civilidade, em quem as crianças pudessem se espelhar. Neste ano, as crianças aprendiam lições sobre atos de patriotismo, civismo, bem como a “recitação de trechos e pequenas poesias morais e cívicas”, além de respeito e formas de tratamento (SANTA CATARINA, 1942a, p. 120-126).

No terceiro ano, a instrução cívica era ministrada “em forma de palestras, sem prender-se à ordem do programa, procurando dar lições oportunas a propósito de um acontecimento importante, mencionado no jornal do dia, de um incidente ocorrido na escola ou na cidade (...)”. Além de serem dadas palestras aos alunos “sobre os seus deveres em relação a si mesmos, à família, à sociedade e à Pátria. Dignidade

⁷³ Os programas de ensino dos grupos escolares encontram-se em anexo ao Decreto-lei n. 714, de 3 de março de 1939.

pessoal. O asseio como indício de bom caráter (SANTA CATARINA, 1942a, p. 133).

O programa de educação cívica e moral para o 3º ano também contava com itens como: “estrangeiros em nosso país”; “necessidade de governo. Impossibilidade da existência de uma sociedade sem governo”; “fases do governo por que tem passado o Brasil”, dentre outros (SANTA CATARINA, 1942a, p. 133).

No quarto ano, o conteúdo é mais aprofundado, trabalhando as leis, os poderes dos estados, “o imposto: a sua necessidade”, organização da força pública: política, exército, serviço militar; direitos e deveres dos cidadãos (SANTA CATARINA, 1942a, p. 133).

Outra mudança observada no quadro de horários, não constante nos programas curriculares, era o espaço para homenagem à bandeira, demonstrando novamente a vinculação da educação com o projeto nacionalista.

Quanto à disciplina de noções comuns, observa-se uma instrução: “O programa de noções comuns pode servir para as aulas de linguagem oral” (SANTA CATARINA, 1942a, p. 133). Nesta disciplina, os alunos aprendiam noções de higiene, saúde, alimentação, vestuário.

Em trabalhos manuais, os alunos aprendiam arranjos, dobraduras, cartonagem, modelagem. Para as meninas, acrescentava-se o ensino de crochê, pontos de agulha, tapeçaria, remendos, tricô. O objetivo era que os trabalhos deveriam ser “executados com perfeição e asseio de ter um fim útil” (SANTA CATARINA, 1942a).

Observa-se que, para as meninas, os trabalhos manuais tinham uma finalidade de preparação para o trabalho doméstico, para um lugar ocupado na sociedade como mãe e esposa.

O trabalho manual das meninas além dos trabalhos de costura e corte comporta um certo número de lições, de conselhos, de exercícios, por meio dos quais a professora se proporá não a fazer um curso regular de economia doméstica, mas a inspirar às meninas o amor à ordem, fazendo-as adquirir as faculdades sérias de dona de casa e pondo-as sobre aviso contra os gostos frívolos e perigosos (SANTA CATARINA, 1942a, p. 142).

Nestes pontos do programa, o ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas não diferem, substancialmente, visto que, “no que diz respeito a programa, exames, notas mensais, classificação dos alunos e promoções”, as escolas isoladas deveriam adotar os mesmos critérios estabelecidos para os grupos escolares (SANTA CATARINA, 1942a, art. 85, p. 108).

A diferenciação clara no currículo se dava na disciplina de agricultura, voltada para o prático das escolas isoladas, ligadas à realidade do aluno como “homem do campo”.

A partir dos anos de 1930, a disciplina agricultura foi destinada somente às escolas isoladas. O Decreto nº 130, de 12 de junho de 1931, determinou a “supressão geral do ensino de agricultura” nos grupos escolares e nas escolas complementares (SANTA CATARINA, 1931b, p. 68, art. 1º § 1, letra a).

Esse decreto foi baixado logo após a Revolução de 1930, em que o general Ptolomeu de Assis Brasil se tornou interventor federal em Santa Catarina, considerando que “os programas de ensino atualmente adotados nos grupos escolares contem matérias dispensáveis” (SANTA CATARINA, 1931b, p. 67), segundo o referido decreto, os mesmos foram alterados⁷⁴.

A alteração, excluindo a disciplina de agricultura dos grupos escolares, expõe a dualidade do projeto educacional varguista, voltado para a zona rural e para a zona urbana. O ensino de agricultura deveria somente ser destinado às escolas isoladas, por serem típicas na zona rural, enquanto para grupos escolares, destinados aos habitantes da cidade, a disciplina de agricultura tornava-se dispensável.

Mas, além da diferença no currículo de educação primária catarinense, a dualidade de um projeto educacional pode ser constatada por diferenças na prática cotidiana em sala de aula, de acordo com o professor, a escola e o público atingido. Essas práticas podem ser constatadas pela forma como eram educados os habitantes da cidade e como a escola representava parte da construção de um mundo urbano e da formação de seu habitante.

⁷⁴ Outra alteração havia sido feita nos programas de ensino das escolas primárias e complementares do estado catarinense, após a Reforma Vidal Ramos. A alteração foi efetuada através do Decreto nº 2218, de 24 de outubro de 1928, durante o governo Adolpho Konder. Segundo o governo, havia a necessidade de alterar os programas conforme as recomendações efetuadas na Conferência Estadual de Educação, de 1927 (SANTA CATARINA, 1928, p. 240-241). Não foi possível localizar o regulamento que continha os programas aprovados; somente foi possível localizar o decreto, já durante a governo Assis Brasil que alterava os programas vigentes em 1928, suprimindo, portanto, a disciplina de agricultura dos grupos escolares.

4.5 EDUCAR PARA A CIDADE: O ENSINO NA ZONA URBANA

A construção de uma cidade moderna revela uma necessidade de educar o cidadão, instruí-lo na maneira de se portar naquele meio. Para Faria Filho (1998, p. 2), a construção de Belo Horizonte, no início da República, revela mais que um projeto político e econômico da elite mineira, mas a forma como foi pedagogicamente planejada para distribuir e controlar a população naquele espaço. Dessa forma, há um elemento educativo na cidade, que busca civilizar o habitante cidadão.

Em Chapecó, as matérias divulgadas no jornal local demonstram a intenção das elites em instruir a população para hábitos que correspondessem ao padrão urbano desejado:

As construções, porém, que dão a primeira impressão aos que aqui chegam, muito deixam a desejar. Salvo pequenas exceções, Chapecó não tem casas de habitação que mereçam esta denominação. As nossas construções podem ser assim definidas: - um caixão com telhado em cima. São sem gosto, sem estética e sem técnica. A culpa, no entanto, não cabe a população, que não tem quem a oriente. Compete ao poder publico lançar as normas para quem quer construir, como seja fixar as dimensões mínimas dos prédios, das suas janelas, da altura da casa e exigir, pelo menos em algumas ruas previamente determinadas, a apresentação de um projeto, que merecerá ou não a aprovação do poder competente. Evitar-se-ia, assim, que o lastimável aspecto que produzem os galpões e casebres de nossa rua principal se propagasse. (...) O nosso fim, nesta coluna, é dar ao leitor que se interesse, algumas noções sobre habitações, de higiene, salubridade e insolação das mesmas (...). (CONSTRUÇÕES, 1939, p. 2).

A notícia divulgada no jornal local demonstra a intenção de educar o habitante cidadão a fim de melhorar a estética urbana, bem como educar em relação à higiene e à salubridade, ideias que se propagavam no período republicano.

No início da República, as reformas urbanas ocorridas em diversas cidades do País tinham o intuito de “civilizar” o habitante

citadino, organizando o espaço público, instituindo formas de comportamento para as pessoas nestes espaços. Mais que isso, chegavam a ser um projeto de exclusão, de demarcação dos espaços sociais na cidade e do tipo de pessoa que poderiam frequentar esses espaços. As classes pobres e trabalhadoras não se encaixavam no padrão de civilidade esperado.

Veiga (1994, p. 301-302), ao estudar a relação entre cidadania e educação na construção de Belo Horizonte no fim do século XIX, registra a tensão entre as camadas urbanas devido às políticas de modernização empregadas na cidade, pois havia uma redefinição dos espaços, não só físicos, mas políticos e sociais. Havia um projeto “pedagógico-modernizador” com o intuito de civilizar os habitantes locais.

Lohn (1999, p. 41) aborda a questão do personagem criado por Monteiro Lobato em 1918, o Jeca Tatu, um estereótipo do homem sertanejo, caipira, rude, que não correspondia aos padrões da sociedade almejada nesse início da década de XX, mas “que teria sido “curado” da preguiça e da indolência após ter tomado o precioso fortificante”. O autor faz uma alusão de Jeca Tatu ao homem do campo catarinense da década de 1950, que resolveria seu problema do atraso civilizatório a partir da modernização no campo.

Chapecó, que almejava alcançar um patamar urbano e civilizado já desde os anos 1930, também vê os sertanejos como um grupo que deveria ser inserido na civilização, e isso se daria pela escola, onde receberiam, de acordo com a matéria divulgada, uma educação intelectual:

A Educação intelectual, sendo um complemento que vem integrar a formação individual na luta pela vida, está entregue aos cuidados do Estado, como já dissemos, compete-lhe atender, por intermédio do Professorado, à alfabetização da população infantil, porém, não sómente nos centros de civilização já adiantados, onde as crianças pelo contato diário com pessoas cultas, possuem, pelo convívio, um certo desenvolvimento, mas, com maior preferéncia à população sertaneja, nos povoados, onde paira o desconhecimento completo das noções de civilização (EDUCAÇÃO..., 1939, p. 01).

Assim, a escola representa para a cidade uma forma de constituir na população os hábitos urbanos e civilizatórios. Segundo Veiga (1994, p. 327), “a *urbs* e a *civitas* são possíveis quando mediadas pela escola, num processo que desdobra as mesmas características da cidade como espaço de organização do saber, de privilégios e exclusões, e de relações de trabalho”. A escola não é somente uma instituição composta por projetos, leis e reformas com uma intenção política, mas, de acordo com a autora, a escola “expressa as profundas alterações nas concepções de vida e sociedade e, mais, nas formas de sobrevivência material e cultural que se impõem no mundo ocidental”.

Dessa forma, os conflitos que “desenharam a escola sobre os mesmos traçados da cidade” formaram pressupostos da escola pública, expressos no século XIX e que se mantêm até os dias atuais, “não se dissociam dos conflitos entre a sua base conceitual e as formas nas quais se efetivaram” (VEIGA, 1994, p. 327). Ou seja, a escola e a cidade vão além da constituição de uma determinada cultura, de certa homogeneização cultural; a escola não pode ser separada “do redimensionamento cultural da sociedade enquanto relações de mercado, realização da propriedade e da individualidade”. A escola produz uma hierarquia social, “seja como monumentos físicos, políticos e econômicos da cultura e de suas instituições” (VEIGA, 1994, p. 328).

A partir disso, pode-se compreender a diferença entre uma escola urbana e uma escola rural, não somente com uma intenção governamental, mas pela criação de práticas na própria escola.

Segundo Faria Filho (1998, p. 3), uma cultura escolar está ligada à construção física e simbólica da cidade, de modo que a cultura escolar se distancia daquela cultura das classes mais pobres, dos costumes cotidianos, e se aproxima mais de uma cultura urbana, “criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade”.

De acordo com o Regulamento dos Grupos Escolares, de 1939, “o ensino será orientado de maneira que a escola possa servir às necessidades peculiares ao meio imediato e ao grupo social a que pertence e em que se deve integrar” (SANTA CATARINA, 1942a, p. 104).

A cidade de Chapecó, por sua intenção de urbanização, civilização e progresso cria uma escola urbana dissociada das rurais, pelo próprio movimento de construção da cidade. Mesmo sendo Chapecó uma região rural, o grupo escolar representava a construção com a qual se procura criar o habitante cidadão.

Além de educar o habitante para a cidade, o grupo escolar representava a possibilidade de ascensão social das classes médias, a possibilidade de educar seus filhos sem ter que mandá-los para outras localidades. Segundo Nóbrega (2003, p. 258), o grupo escolar era um novo tipo de escola “tipicamente urbano e, apesar de se apresentar como uma escola popular, se destinou, na prática, na maioria dos casos, aos filhos das camadas médias em ascensão no período e, em muitos casos, aos filhos das elites”.

Educar para a cidade significava transformar, criar o cidadão almejado pelo Estado, disciplinado, ordeiro, trabalhador, instruído a partir de uma cultura urbana que limita, exclui, determina padrões de civilidade para ocupar os espaços da cidade; daí as normas para construções, noções de higiene e hábitos comportamentais que se divulgavam nos jornais e nas salas de aula.

Na escola, apresentava-se uma cultura “afastada da casa e separada da rua” (FARIA FILHO, 1998, p. 5). O espaço escolar moldou o sujeito nos hábitos civilizatórios esperados. Segundo Veiga (1994, p. 321), “a experiência urbana, sem dúvida, foi constituidora dos comportamentos, signos e símbolos de um novo homem, necessários às novas relações produzidas na cidade, tecidos no confronto entre práticas anteriores e práticas novas”.

A cidade, para a autora, construiu símbolos e signos do urbano, que diferenciavam os espaços sociais e formavam hábitos urbanos no novo homem, por meio de clubes recreativos e esportivos, museus, bibliotecas. Dessa mesma forma, os espaços do grupo escolar vão se assemelhar aos espaços da cidade e vão instruir como se portar e quem deve frequentar aquele espaço.

Estas especificidades da escola urbana, ligada a práticas sociais na cidade, faz surgir um cidadão que difere do homem do campo. Este tem um ensino prático, ligado às suas atividades cotidianas, com as quais se buscava garantir a fixação e o desenvolvimento agrícola. O ensino na cidade busca desenvolver a própria cidade; assim, apesar de ser uma região rural, um ensino urbano e um ensino rural se diferenciariam pelo tipo de homem que se desejava formar. O tipo de contribuição que esse homem deveria dar à Nação influenciava as práticas de ensino locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação deste trabalho foi perceber a dualidade de um projeto educacional que partiu do governo federal durante o período Vargas. Esse projeto visava padronizar o ensino em todas as regiões do país, mas acabou apresentando diferenças de acordo com a região e com o público a ser formado. Nesta pesquisa a dualidade do projeto educacional foi demonstrada pela escola pública primária: as escolas isoladas, voltadas para a zona rural e os grupos escolares, voltados para a zona urbana.

A hipótese apresentada foi que, para o município de Chapecó, a escola pública primária representou parte da política nacionalista do período, pretendendo, ao mesmo tempo, assimilar grupos estrangeiros no interior do estado e desenvolver o município – tanto no espaço rural quanto no urbano. Desta forma, a escola apresentou características distintas na formação do “homem do campo” e do cidadão urbano.

A escola se mostrou como local estratégico para a disseminação do nacionalismo, política desenvolvida durante o governo Vargas objetivando a constituição do Estado/Nação. Para isso era necessário acabar com as disparidades entre as regiões do País, bem como com as diferenças culturais criadas pela multiplicidade de grupos que historicamente colonizaram o Brasil.

O governo Vargas buscou, portanto, a implantação da política nacionalista via sistema de ensino.

Esta pesquisa demonstrou que, houve uma expansão dos estabelecimentos de ensino no interior do estado, tanto de escolas isoladas quanto de grupos escolares, nas décadas de 1930 e 1940. Mas essas escolas, embora compartilhassem do objetivo de nacionalização, acabaram colaborando para que se formassem grupos sociais distintos, o “homem do campo” e o “homem da cidade”.

Com o objetivo de constituir o Estado/Nação, unido por sentimentos nacionalistas que seriam disseminados, dentre outras formas, pela educação, a escola sofre uma série de modificações com vistas à modernização do ensino, pela introdução de pressupostos da Escola Nova, com alterações nos programas, métodos, estrutura, formação docente. Era preciso formar o “‘homem novo’ que o regime de Vargas buscava”, como demonstrou Bombassaro (2006, p. 113). Esse “homem novo” receberia um ensino que colaborasse com o desenvolvimento do País. Era necessário formar pessoas para que

ocupassem lugares estratégicos, no comércio, na indústria, na agricultura, assim a escola acabou formando diferentes grupos sociais.

O desenvolvimento do País era fundamental para a constituição do Estado/Nação, era preciso integrar as regiões periféricas, principalmente fazer o Estado presente no interior, onde grupos estrangeiros mais se concentravam, e em regiões de fronteira, que poderiam ameaçar a segurança nacional. Para isso políticas de modernização foram implantadas, visando o desenvolvimento regional, como através da criação de territórios federais e da conhecida “Marcha para Oeste”, a qual visava o povoamento e o desenvolvimento das regiões periféricas do país.

Assim, a modernização foi levada ao interior por meio de políticas de colonização, do desenvolvimento do comércio, da agricultura, das cidades para serem referência regional, com obras de infraestrutura necessárias, como abertura de estradas, além de um aparato público correspondente, com setores de justiça, educação, saúde, dentre outros.

Esta pesquisa demonstrou ainda que, a escola se apresentava como uma das instituições fundamentais para o desenvolvimento regional. Constatou-se que, os grupos escolares em Santa Catarina foram sendo criados em zonas estratégicas. Saíram dos grandes centros urbanos para o interior do estado, em regiões anteriormente palco do conflito do Contestado, passando pelas cidades surgidas por conta de um percurso ferroviário (Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande), bem como no oeste catarinense por conta da colonização. Essas regiões nos anos 1930 e 1940 se apresentavam como promissoras pra o estado.

Além da criação de grupos escolares no interior do estado, foi observado um aumento na quantidade de escolas isoladas, contrariando as prerrogativas estabelecidas pela política educacional da Primeira República, que pretendia substituir gradativamente as escolas isoladas por grupos escolares, que representavam o tipo de estabelecimento de ensino moderno.

As escolas isoladas foram sendo criadas no oeste catarinense como um “mal necessário”, pois poderiam atingir, de forma rápida e barata, o interior do estado, garantindo o êxito da política nacionalista.

O oeste catarinense, devido ao incentivo à colonização, recebeu vários grupos de migrantes teuto e ítalo-gaúchos, o que possibilitava o surgimento de núcleos estrangeiros. Dessa forma as escolas isoladas eram utilizadas para a inserção da política nacionalista em meio a esses

grupos, principalmente em localidades muito distantes das sedes municipais.

As escolas isoladas continuaram a ser criadas no oeste catarinense, portanto, como parte da política nacionalista, mas enfrentavam muitas dificuldades, devido a falta de local adequado, material e mobiliário, como citado no Relatório do Departamento de Educação:

As nossas escolas, em sua maioria, vêm lutando com a falta, quase absoluta, de material. Principalmente, em se tratando de mobiliário para as escolas rurais (...). (SANTA CATARINA, 1937b, p. 149).

Além disso, os professores que atuavam nas escolas isoladas eram, em sua maioria, provisórios, ou seja, não tinha formação específica e eram contratados temporariamente. Essas escolas, ainda, contavam com um serviço de inspeção precário, pois a região oeste era muito abrangente e as escolas muito distantes entre si, sendo difícil a fiscalização. Mas isso não impediu que muitas escolas particulares fossem fechadas e muitos professores fossem exonerados por ministrarem aulas em outros idiomas, parte das medidas de nacionalização.

O grupo social formado pelas escolas isoladas eram, em sua maioria, agricultores. Este tipo de estabelecimento de ensino era predominante na zona rural, assim privilegiava-se o ensino para esse público, diferente dos grupos escolares.

Os grupos escolares foram criados como “vitrines da República”, no início do século XX, e representavam o progresso e a civilização (SILVA, 2006). Eram modernos estabelecimentos de ensino que prometiam empregar novos métodos e com isso formar o cidadão trabalhador, disciplinado e ordeiro que pudesse contribuir para o crescimento do país e assim o Brasil alcançaria a modernidade.

Este trabalho mostrou que, nas décadas de 1930 e 1940, os grupos escolares eram diferentes daqueles da Primeira República, embora a representação do grupo escolar como um símbolo de progresso e civilização ainda fosse a mesma.

Nestes anos, o governo não arcava mais com o ônus da construção de grandes prédios. Os grupos escolares sofriam das mesmas dificuldades encontradas nas escolas isoladas, pois eram criados a partir

da reunião destas escolas. Assim, embora seu número tenha aumentado, suas condições eram diferentes dos que haviam sido criados na Primeira República.

A instalação do Grupo Escolar Marechal Bormann foi fundamental para a região pesquisada. Esta escola representou a própria construção da cidade e o interesse do município em se destacar na região. A busca das autoridades municipais de Chapecó pela implantação de um grupo escolar demonstra a importância desse tipo de estabelecimento para o desenvolvimento da cidade, tendo em vista seu valor enquanto símbolo de civilização.

Assim, para Chapecó, as escolas isoladas configuraram, nas décadas de 1930 e 1940, uma realidade voltada ao espaço rural do município. Para a sede municipal, porém, que pretendia desenvolver o espaço urbano, o grupo escolar se mostrou como um dos elementos representativos da construção da cidade.

Dessa forma, a escola pública primária, além de servir como uma via de implantação da política nacionalista no período, se caracterizou por apresentar uma dissociação entre o mundo rural e o urbano.

Buscando o crescimento do País, o objetivo do governo para a zona rural era o aprimoramento agrícola, de forma que a escola no interior voltava-se para o ensino do “homem do campo”, buscando fixar o indivíduo ao meio e tornar mais racional e produtivo o trabalho no campo.

A importância na formação do “homem do campo” foi constatada no Relatório do Departamento de Educação de Santa Catarina no ano de 1937:

Temos que formar a nova geração pelo menos compenetrados do valor do amanhã do solo, para que, com tais elementos, possamos ter no futuro trabalhadores rurais mais conscientes das suas possibilidades. Pelo interesse que tem despertado nas crianças a organização dos clubes agrícolas, sentimos o seu verdadeiro pendor pelos trabalhos da lavoura, o que aliás é explicável, pois, estão em constante convívio com os misteres do campo (SANTA CATARINA, 1937b, p. 138).

Este relato demonstra a importância dada aos trabalhadores rurais para o desenvolvimento do país, era necessário formar

profissionais do campo que pudessem contribuir com o progresso. Ainda, refere-se aos clubes agrícolas como importante instrumento para a educação das crianças do campo, mas além deles, era de grande valor a realização de “Semanas Educacionais”, pois através da organização destas, ou das chamadas semanas ruralistas, promovia-se a formação dos professores, assim qualificava-se os profissionais para o atendimento da clientela rural.

O relatório citado expõe ainda o fato dos alunos da zona rural estarem em “constante convívio com os misteres do campo”, ou seja, eles teriam contato com aquilo que estavam aprendendo, assim o ensino era ministrado a partir dos centros de interesse.

Na zona urbana a intenção era formar o habitante citadino, que soubesse ocupar o seu lugar no espaço social urbano e se portasse de modo esperado nesse mundo moderno que surgia com o desenvolvimento da cidade. Assim o grupo escolar, enquanto símbolo de civilização, se destaca na transformação da cidade.

A escola acabou produzindo diferença entre as pessoas, pelo próprio grupo social que a freqüenta. O ensino era diferenciado de acordo com o tipo de escola. Nas escolas isoladas o ensino voltado para a formação do “homem do campo” caracterizava-se pela prática de agricultura, com conteúdos específicos de jardinagem, horticultura, estudos sobre épocas de plantio, sementes, dentre outros; conteúdos esses ensinados em jardins e hortas cultivadas pelos alunos.

Pode-se considerar, portanto, que a escola pública primária expressa a dualidade de um projeto educacional, através de uma escola para a zona rural: as escolas isoladas; e uma escola para a zona urbana: os grupos escolares.

A diferença entre essas escolas foi demonstrada, primeiramente, por currículos que se dissociavam no ensino da disciplina de agricultura, específica para as escolas isoladas, bem como na prática do ensino, que deveria partir da realidade do aluno e estar voltado a essa realidade.

Dessa forma percebe-se que, a escola sofre influência de uma política governamental, onde são determinados o currículo e a forma de atuação dos professores, de acordo com o público que deve ser formado. Mas também sofre uma influência regional, dada a partir das representações da escola para a localidade, levando em consideração sua importância para o desenvolvimento da região.

Outra questão para refletir nessa etapa final de trabalho, são as permanências de uma política educacional e de um modelo de escola da primeira metade do século XX.

Pela educação se cria uma Nação. Esta era uma das intenções políticas da Era Vargas, a educação enquanto forma de desenvolvimento e progresso do país. Uma escola que voltava-se para o tipo de homem que precisava ser formado, que se tornou via de implantação de uma ideologia de governo e na qual se depositava as expectativas de mudança do país.

Na contemporaneidade, embora com muitos avanços educacionais, percebe-se resquícios daquele tempo, em relação à falta de estabelecimentos de ensino, problemas de infraestrutura, corpo docente e, principalmente, na expectativa de que por meio da escola o país mude, ainda que, na maioria das vezes, as escolas não atendam a um padrão de qualidade possível para essa finalidade. Mais que isso, hoje há a esperança de diminuição das desigualdades sociais através da educação, embora a própria escola ainda produza desigualdades.

REFERÊNCIAS

DECRETOS, CIRCULARES, REGULAMENTOS E PORTARIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos-leis/1937-a-1946#content>. Acesso em: 30 mai. 2011.

CHAPECÓ. Decreto Nº 30, de 1º de fevereiro de 1939. *Regulamento e Programa para as Escolas Isoladas do Município*. Cruzeiro: Empresa Gráfica Cruzeiro, 1939.

SANTA CATARINA. Decreto nº 130, de 12 de junho de 1931. Altera os programas dos grupos escolares e das escolas complementares. In: *Coleção Decretos-Leis, Decretos, Resoluções, Portarias*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1931b.

_____. Circular n. 9, de 16 de abril de 1936. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941a. p. 28.

_____. Portaria nº 164 e Circular nº 49. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941b.

_____. Decreto n 991, de 04 de junho de 1941. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941c.

_____. Portaria nº 153, de 18 de junho de 1941. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941d.

_____. Circular nº 29, de 04 de setembro de 1941. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941e.

_____. Decreto n. 961, de 05 de março de 1941. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941f.

_____. Circular n. 63, de 18 de agosto de 1941. Estabelece horário dos grupos escolares. In: Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1941g.

_____. Decreto nº 1158 de 22 de dezembro de 1941. Cria o Curso Complementar, anexo ao Grupo Escolar Coronel Fernando Machado, em Chapecó. In: *Coleção Decretos-Leis, Decretos, Resoluções, Portarias*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941h.

_____. Decreto nº 998, de 23 de junho de 1941. Cria o Grupo Escolar Coronel Fernando Machado. In: *Coleção Decretos-Leis, Decretos, Resoluções, Portarias*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941i.

_____. Circular nº 43, de 10 de junho de 1941. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares (1930-1941)*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941j, p. 175.

_____. Decreto-Lei n. 714, de 03 de março de 1939. Expede regulamento para Grupos Escolares. Anexo Programas de Ensino dos Grupos Escolares. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação de Santa Catarina. *Circulares de 1942*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1942a.

_____. Circular nº 117, de 04 de dezembro de 1942. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação de Santa Catarina. *Circulares de 1942*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1942b.

_____. Circular n. 111. Florianópolis, 14 de dezembro de 1942. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares de 1942*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1942c.

_____. Decreto-lei nº 458, de 24 de junho de 1940. Dispõe sobre a criação de uma Escola Elementar Agrícola em Lages. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação de Santa

Catarina Apêndice *Circulares de 1943 e 1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1944a.

_____. Circular n. 51, de 05 de maio de 1943. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação de Santa Catarina. *Circulares de 1943 e 1944*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1944b.

_____. Circular n. 42, de 10 de maio de 1944. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação de Santa Catarina. *Circulares de 1943 e 1944*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1944d.

_____. Circular n. 75, de 26 de dezembro de 1944. In: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. *Circulares de 1943 e 1944*. Imprensa Oficial do Estado: Florianópolis, 1944e.

JORNAIS

CONSTRUÇÕES. *Jornal A Voz de Chapecó*, a. 1, n. 1, mai. 1939. p. 02.

EDUCAÇÃO INTELECTUAL INFANTIL. *Jornal A Voz de Chapecó*, a. 1, n. 10, 9 jul. 1939. p. 1.

ESCOLA. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 2, n. 59, 10 set. 1940. p. 1.

ESCOLAS – ESTRADAS. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 6, 11 jun. 1939. p. 1.

ESCOLAS. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 32, 11 fev. 1940. p. 1.

_____. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 5, 4 jun. 1939. p. 1.

_____. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 2, n. 74, 10 fev. 1941. p. 1.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 19, 12 nov. 1939. p. 1

_____. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 19, 12 nov. 1939. p. 1.

MARCHA PARA O OESTE. *Jornal A Voz de Chapecó*. n. 59, ano II. 10 set. 1940, p. 02.

MARECHAL BORMANN. *Jornal A Voz de Chapecó*. n. 205, 17 out. 1948.

NACIONALIZAÇÃO. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 12, 23 jul. 1939^a. p. 1.

_____. NOTAS. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 2, n. 61, 30 set. 1940. p. 1.

PEDIDO DE GARANTIAS. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 16, 20 ago. 1939. p. 1.

PELA INSTRUÇÃO. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 1, n. 14, 8 ago. 1939. p. 2.

GRUPO ESCOLAR. *Jornal A Voz de Chapecó*, ano 3, n. 89, 3 jul. 1941, p. 2.

RELATÓRIOS

CHAPECÓ. MARINHO, João. Relatório de receitas e despesas apresentado ao Exmo. Sr. General Ptolomeu de Assis Brasil, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Chapecó, 1931.

_____. Relação das Escolas Municipais. Documento extraído do Livro de Registro das Escolas Municipais - Exercício de 1939 – 10/maio/1939. In: Relatório encaminhados ao Governo do Estado de Santa Catarina pelas Prefeituras Municipais, 1939b.

SANTA CATARINA. BARREIROS FILHO, Francisco. *Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Manoel Pedro da Silveira, Secretário de Interior e Justiça*. Florianópolis, 1931.

_____. AREÃO, João dos Santos. Departamento de Educação. *Relatório da Inspeção das Escolas Subvencionadas apresentado ao*

Ministério da Educação e Saúde Pública. Florianópolis, 1º trimestre de 1937a.

_____. Departamento de Educação. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario dos Negócios de Interior e Justiça.* Florianópolis, 1935.

_____. Departamento de Educação. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretario dos Negócios de Interior e Justiça.* Florianópolis, 1937b.

_____. RAMOS, Nereu. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1937.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.

_____. RAMOS, Nereu. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1938.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

_____. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1939.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1940.

_____. RAMOS, Nereu. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1941.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942d.

_____. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1942.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.

_____. *Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1943.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1944c.

ARTIGOS, LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES

ABREU, Raquel de. *A Série de Leitura Graduada Pedrinho (1953-1970) e a Perspectiva de Socialização em Lourenço Filho.* 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Ciências da Educação)
- Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

ALBA, Rosa Salete. As agroindústrias e a produção do espaço urbano de Chapecó. In: *Cadernos do CEOM*. Campo e Cidade. a. 15, n. 14, dez. 2001. Chapecó: Argos, 2001.

_____. *Espaço Urbano: os agentes da produção em Chapecó*. Chapecó: Argos, 2002.

BELLANI, Eli Maria. *Santos Marinho e Passos Maia: a política no Velho Chapecó (1917-1931)*. Chapecó: Litoprint, 1990.

_____. Escolas e professores no velho Chapecó. *Jornal Diário da Manhã*. Chapecó, 03/07 a 02/08/1992.

BITENCOURT, João Batista. Cidades em movimento. In: BRANCHER, Ana (Org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

BOITEUX, José Arthur. Oeste Catharinense: de Florianópolis a Dionísio Cerqueira. Florianópolis: Livraria Central de Alberto Entres & Irmão, 1931, p. 24. In: CEOM. Centro de Cultura e Memória do Oeste (Org.). *A viagem de 1929: Oeste de Santa Catarina*. Chapecó: Argos, 2005.

D'Aquino, Ivo. *Nacionalização do ensino: aspectos políticos*. Florianópolis: imprensa oficial do Estado, 1942.

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.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. *Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação) - UNICAMP - Campinas.

BOMBASSARO, Ticiane. *Semanas Educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da didática*. 2006. Dissertação (Mestrado em

Educação - Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

_____. A Educação Física no estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940). 2010. Tese (Doutorado em Educação – Centro de Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

BRANCHER, Ana (Org.) *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Obra jurídica, 1999.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. De Vargas a Collor: urbanização e política habitacional no Brasil. In: *Revista Espaço Plural: dossiê Cidades*. Ano VIII, nº 17, 2007, p. 66-72.

CAMPOS, Cynthia Machado. Cidades em Santa Catarina nos anos 30 e políticas de assistência: possibilidades para a pesquisa em história. In: *Cadernos do CEOM*. Campo e Cidade.a. 15, n. 14, dez. 2001. Chapecó: Argos, 2001.

_____. *Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração*. Florianópolis: UFSC, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar et al. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CENTENO, Carla Villamaina. *Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação) - UNICAMP - Campinas.

CORREA, Carlos Humberto. *Os governadores de Santa Catarina – de 1739 a 1982*. Florianópolis: UFSC, 1983.

_____. *História da Cultura Catarinense: O Estado e das idéias*. Vol. 1. Florianópolis: UFSC, 1997.

CORRÊA, Denise Aparecida. Ensinar e aprender Educação Física na Era Vargas: lembranças de velhos professores. In: *VI EDUCERE –*

Congresso Nacional de Educação. PUCPR - PRAXIS, Curitiba, 2006. (ISBN 85-7292-166-4).

<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/vargas.PDF>

DALLABRIDA, Norberto. A reforma de Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009. p. 185-191. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/.../4015. Acesso em: 13 ab/ 2011.

DANIEL, Leziany Silveira. *Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC - Florianópolis.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio Católico de Formação de Professores de Santa Catarina. *Anais do II Congresso da História da Educação*. SBHE - Natal, 2002.

_____. ; SILVA, Ana Cláudia da; DANIEL, Leziany Silveira. (Orgs.). *Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIAS, Leila Christina. Hierarquia de cidades e integração do mercado nacional: configuração da rede urbana brasileira entre 1940 e 1960. In: FERRARI, Maristela; PEREIRA, Elson Manoel. (Orgs.). *Revista Grifos: dossiê abordagens geográficas*. RENK, Arlene. (Org). Dossiê temática livre. Chapecó: Argos, 2007.

FAORO, Raymundo. A questão nacional: a modernização. In: *Estudos Avançados.*, v. 6, nº 14, abr. 1992. p. 7-22. www.scielo.br. Acesso em: 11 out. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. Vol. 24 n. 1 Jan./Jun. 1998.

(ISSN 0102-255)

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01025551998000100010&script=sci_arttext

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: Ruralismo e Nacionalismo na Escola. In: *Revista Perspectiva*. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. v.20. n. especial. jul./dez.2002.

_____. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.

FLORES, Maria Bernadete Ramos; 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.

GENTINILI, João Augusto. Modernização do estado e Racionalização administrativa do sistema estadual de ensino em Minas Gerais (1987-1989). 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Peter. *Cidades do amanhã: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbanos no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HASS, Monica. *Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo de poder local (1945-1965)*. Chapecó: Grifos, 1997.

HOBSBAWN, Eric J. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná- Curitiba.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumento, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KLUG, João. *A Escola Teuto-Catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina: A ação da Igreja Luterana através das escolas (1971-1938)*. 1997. Tese (Doutorado em História Social - Departamento de História) - Universidade de São Paulo - São Paulo.

_____. A escola alemã em Santa Catarina. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____. Imigração no sul do Brasil. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil Imperial*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

LAROCCA, Liliana Muller. *Higienizar, Cuidar e Civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - Curitiba.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

LEME, Maria Cristina da Silva; FERNANDES, Ana. et al. *Urbanismo no Brasil (1895-1965)*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

LEMOS JUNIOR, Wilson. *Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - Curitiba.

LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Imigração e mutações conceituais da identidade nacional, no Brasil, durante a Era Vargas. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 14, n. 28, 1994.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. A cidade contra o campo. In: BRANCHER, Ana (Org.). *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

LOPES, Sérgio. *O Território do Iguacu no contexto da “Marcha para Oeste”*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.

MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916)*. Campinas: UNICAMP, 2004.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: editora UNIJUÍ, 2007.

MARCON, Telmo. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MIGUEL, As Escolas Rurais e a Formação de Professores: a experiência do Paraná (1946-1961). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

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: Editora UNIJUÍ, 2007.

_____. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NECKEL, Roselane. *A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)*. Florianópolis: UFSC, 2003.

NOBREGA, Paulo de. *Poder Oligárquico, Nacionalização e Imigrantes no ensino público: Modernização do Ensino Primário de Santa Catarina (1910-1930)*. 2006. Tese (Doutorado em Educação - Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

_____. *Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República (1900-1922)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis,

_____. *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.

NODARI, Eunice Sueli. *Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no oeste de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2009.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos pós-*

graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: Educ, 1981.

NUNES, Rubia-Mar. *Modernidade e nacionalismo no coração do Brasil: A cidade e a escola (RE)inventado o Brasil (1937-1945)*. Comunicação apresentada na ANPED, 2008. www.anped.org.br. Acesso em: 14 ago. 2010.

PÉCAULT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PEDERSETTI, Juliana. *Bom Pastor: educação, relação de poder e sociedade*. 2005. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional) - Unochapecó - Chapecó,

PEREIRA, VERA REGINA BACHA. *Nacionalização – Autoritarismo e Educação: Inspectores e professores nas escolas catarinenses (1930-1940)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

PETROLI, Francimar Ilha da Silva. *Um “desejo de cidade”, um “desejo de modernidade”*. (Chapecó, 1931-1945). 2008. Dissertação (Mestrado em História - Centro de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis..

PINTO, Flávia. *Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PYKOSZ, Lausane Corrêa. *A Higiene nos Grupos Escolares Curitibanos: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917-1932)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - Curitiba.

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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (1930-1973). 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTANA, Nara Maria Carlos de. Educação e Projeto Nacional no Estado Novo. ANPUH-ES. *ANAIS ELETRÔNICOS DO IV ENCONTRO DA ANPUH-ES*. História, representações e narrativas. Vitória, 2003. ISBN 85-903587-4-7.

www.anpuhes.hpg.ig.com.br/nara4.htm . Acesso em: 1º set. 2010.

SANTOS, Jailson Alves do. A trajetória da educação profissional. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Ana Cláudia da. *As Concepções de Criança e Infância na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

_____. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, Maria Hermínia L.; RAUPP, Marilene D.; DURLI, Zenilde. (Orgs.). *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação*. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Denise Guilherme da. Ilhas de saber: representações e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. PUC: Curitiba, 2004. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/160.pdf>

Acesso em: 5 set. 2010.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG, 2006.

<http://www.faced.ufu.br/columbhe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardSilva.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos Escolares: Criação mais feliz da República? Mapeando a produção em Santa Catarina. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2009, p. 31-53.

SKIDMORE, Thomas E. *Uma história do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *Imagens Urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

SOUZA, Célia Ferraz de. O urbanismo de representação. In: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *Imagens Urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. *Sociologias*, Porto Alegre, a. 7, n. 13 jan./jun. 2005. p. 302-323.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. *O poder do canto ou canto do poder? Um olhar sobre o estudo do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*. 2008. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

VEIGA, Cynthia Creive. *Cidadania e Educação na trama da Cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. 1994. Tese (Doutorado em História) - UNICAMP - Campinas.

_____. História Política e História da Educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Creive. (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELLOSO, Monica Pimenta. A Brasilidade Verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. v. 6, n. 11, 1993, p. 89-112. http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/oz/FCRB_MonicaVeloSo_Brasilidade_verde_amarela.pdf

_____. Em busca da identidade nacional: diferentes expressões do moderno e da brasilidade. In: MAGALI, Ana Maria; ALVES, Claudia; GONDRA, José G. (Orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VIEIRA, Alexandre Sarda. *A Educação Formal no Velho município de Chapecó (1929-1945)*. 2000. Dissertação (Mestrado em História - Centro de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

_____. O processo educacional no município de Chapecó (1930-1945). In: *Revista Esboços*. Florianópolis: UFSC, v. 7, n. 7, 1999.

VOIGT, André Fabiano. Emílio Willems e a invenção do teuto-brasileiro, entre a aculturação e a assimilação (1940-1946). In: *História: Questões & Debates*. Curitiba: UFPR, n. 46, 2007. p. 189-201.

Disponível em ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/download/.../7887. Acesso em: 11 abr. 2011.

XAVIER, Libânia N. *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZARTH, Paulo Afonso. *Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul Agrário do século XIX*. Ijuí: INIJUÍ, 2002.

WERLANG, Alceu Antonio. *A colonização às margens do Rio Uruguai no extremo oeste catarinense: atuação da Cia Territorial Sul Brasil (1925-1954)*. 1992. Dissertação (Mestrado em História - Centro de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org). *Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Editora INIJUÍ, 2007.