

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO**

**DISCURSO INTELLECTUAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
ORESTES GUIMARÃES E A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO CATARINENSE (1900-1920)**

Florianópolis  
2012



**FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO**

**DISCURSO INTELLECTUAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
ORESTES GUIMARÃES E A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO CATARINENSE (1900-1920)**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
de Santa Catarina para a obtenção  
do grau de Mestre em Educação

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria  
das Dores Daros.

Coorientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>  
Ticiane Bombassaro

Florianópolis  
2012



**FERNANDA VICENTE DE AZEVEDO**

**DISCURSO INTELECTUAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
ORESTES GUIMARÃES E A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO CATARINENSE (1900-1920)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 30 de Novembro de 2012.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr.<sup>a</sup>

**Banca Examinadora**

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Daros  
Universidade Federal de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ticiane Bombassaro  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INEP/MEC

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Gaspar da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leziany Silveira Daniel  
Universidade Federal do Paraná

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho  
Universidade Federal de Santa Catarina





## RESUMO

Evidenciando a figura do intelectual Orestes de Oliveira Guimarães, a dissertação apresentada objetiva discorrer a respeito das políticas educacionais engendradas em seu discurso entre as décadas de 1900 e 1920, no tocante a nacionalização do ensino catarinense. Tendo como norte metodológico a análise do discurso, o estudo baseou-se na categorização empreendida pelo professor paulista em 1925 que divide o processo de nacionalização da instrução primária catarinense em quatro fases diretamente relacionadas aos cargos por ele assumidos na cena política nacional. Procurou-se nos discursos anunciados em decorrência dessas “fases” os encaminhamentos pedagógicos dirigidos à formação escolar do cidadão nacional em um Estado como Santa Catarina, permeado pela presença do elemento “estrangeirizado”. Aos “neo-brasileiros”, crianças que cresciam destituídas dos signos nacionais em virtude da socialização familiar com ascendentes estrangeiros, foi reservada uma parte significativa do discurso de Guimarães, que incide sobre a importância do papel da escola e do professor devidamente capacitado a forjar nestes discentes, em especial, uma natureza brasileira. Materializados em relatórios, conferências e memoriais, os discursos conferidos por Guimarães inserem-se no bojo de um debate público que desponta com o século XX— o nacionalismo. A consolidação do país enquanto República acelerou a necessidade de solidificação dos laços de unidade nacional. Dentre os signos mais importantes na manutenção desta coletividade, figura a prática do idioma vernáculo, demanda a ser atendida pelas escolas nacionais localizadas em zonas coloniais. Observa-se, contudo, que o discurso e a prática de Guimarães dentre as fases correspondentes ao processo de nacionalização do ensino catarinense altera-se à medida que o debate político acerca da nacionalidade brasileira se acirra, fluindo de uma proposta pedagógica de assimilação pela coexistência cultural entre estrangeiros e nativos para a ampliação da perspectiva de nacionalização coercitiva da escola e do papel do professor.

**Palavras-chave:** Orestes Guimarães, O Estado de Santa Catarina, nacionalização do ensino, pedagogia da coexistência cultural.





## ABSTRACT

Demonstrating the intellectual figure of Orestes de Oliveira Guimarães, dissertation presented aim to talk about educational policies engendered in his speech between 1900 and 1920, the nationalization of education of Santa Catarina. using discourse analysis as a methodological way, the study was based on categorization undertaken by professor Orestes in 1925 that divides the process of nationalization of basic education of Santa Catarina in four phases directly related to positions he assumed in the national political. Due to these "phases", was sought on the speeches a pedagogical road focused in education of the national citizen in a state like Santa Catarina, it was permeated by the presence of the element "not national". To "neo-Brazilians", children who grew up deprived of national symbols because of family socialization foreign ascendants, was reserved for a significant part of the discourse of Guimarães, which focuses on the importance of the role of the school and the teacher properly able to forge in these students, in particular, a Brazilian nature. Materialized in reports, conferences and memorials, the speeches given for Guimarães are in the midst of a public debate that emerges with the XX century – the nationalism. The consolidation of the country as a Republic, accelerated the need for solidification of national unity ties. One of the most important signs in the maintenance of this community, is the practice of mother language, demands to be met by national schools located in colonial areas. However, it is observed that the discourse and practice of Guimarães among phases corresponding to the process of nationalization of the education in Santa Catarina begin to change when the political debate about Brazilian nationality get intense, flowing from a pedagogical proposal of assimilation by the cultural coexistence between foreigners and natives to the extension of the prospect of coercive nationalization the school and role of teacher.

**Key words:** Orestes Guimarães, Santa Catarina State, nationalization of education, pedagogy of cultural coexistence.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 SANTA CATARINA E OS PROCESSOS DE IMIGRAÇÃO: A VIDA ESTRANGEIRA E A ESCOLA REPUBLICANA .....	21
<b>2 ORESTES GUIMARÃES E O COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE (1907-1909): ENSINO E ASSIMILAÇÃO A PARTIR DA COEXISTÊNCIA CULTURAL</b> .....	<b>35</b>
2.1 EM MEIO AOS TEUTO-BRASILEIROS: ORESTES GUIMARÃES E A “PRIMEIRA PHASE” DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO CATARINENSE ....	43
<b>2.1.1 Ecos do discurso de Oscar Thompson na reorganização Joinvillense: inspirações para a pedagogia da coexistência cultural</b> .....	<b>51</b>
2.2 O PROGRAMA DE ENSINO DO COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE SOB A REGÊNCIA DE ORESTES GUIMARÃES .....	63
<b>3 ORESTES GUIMARÃES E OS CARGOS DE INSPETORIA EM SANTA CATARINA: ASSIMILAÇÃO E FORMAÇÃO DO ETHOS NACIONALISTA</b> .....	<b>73</b>
3.1 O GOVERNO VIDAL RAMOS E A “REFORMA ORESTES GUIMARÃES” (1910-1914): SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA “PHASE DE INFILTRAÇÃO” .....	78
<b>3.1.1 Os Grupos Escolares em áreas coloniais</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1.2 A Escola Normal e a formação do professor bilíngue em alemão</b> .....	<b>91</b>
3.2 FELIPE SCHMIDT E O ESTABELECIMENTO DE NOVAS MEDIDAS À TERCEIRA FASE DO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO CATARINENSE....	101
<b>3.2.1 As ponderações de Orestes Guimarães sobre escola e o professor público catarinense em meio a I Guerra Mundial</b> .....	<b>107</b>
3.3 A INSPETORIA DAS ESCOLAS SUBVENCIONADAS: A ÚLTIMA FASE DO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO CATARINENSE .....	112
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>122</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar um tema bastante frequente entre o debate daqueles que se ocuparam das questões educacionais brasileiras durante a primeira metade do século XX: a nacionalização do ensino.

Componente importante do clima social do País, o nacionalismo foi, a partir da década de 1910, segundo Nagle (1974), uma corrente de ideias, sistematizada em amplo movimento político-social, que congregou homens e instituições de diversas naturezas e diferentes posições ideológicas num fenômeno de exaltação do homem e das coisas nacionais, expresso na tentativa de construir as condições de formulação da *Nação* brasileira. Os processos de escolarização, contudo, tornaram-se alvos de debates que, segundo Carvalho (2003a), forjaram no imaginário político intelectual brasileiro do início do século XX uma imagem da escola como locus privilegiado de edificação do indivíduo republicano e do povo nacional.

As páginas que seguem objetivam o desenrolar do processo de nacionalização do ensino catarinense, a partir do discurso político de um intelectual que, a serviço do Estado, vislumbrou na escola pública o caminho seguro para garantir a “*coletividade nacional*” (GUIMARÃES, 1909) escassa aos bancos escolares de alguns municípios. A questão da escolarização de filhos de imigrantes (alemães, italianos, poloneses, ucranianos) em Santa Catarina esteve, segundo Fiori (1991), muito a quem de ser resolvida durante o império, tardando o problema a ser solucionado pelo regime republicano.

Tendo como cenário o Estado de Santa Catarina, e mais precisamente os encaminhamentos dados ao seu sistema de instrução pública entre meados da década de 1900 e os anos de 1920, neste trabalho se apresenta a figura do professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães<sup>1</sup>, que durante as primeiras décadas do século XX se fez presente na cena pública catarinense, atuando no campo educacional. Interessou investigar, a partir da trajetória de Guimarães por Santa Catarina, as nuances empregadas ao longo da construção dos seus discursos, quando estes se referiam às políticas pedagógicas aplicadas à

---

<sup>1</sup> Orestes de Oliveira Guimarães nasceu no ano de 1870 em Taubaté, São Paulo, e faleceu aos 61 anos em 1931 na capital do estado catarinense.

escolarização de uma parcela específica das crianças catarinenses – os “neo-brasileiros”<sup>2</sup>.

A opção por tal recorte temporal está interligada aos cargos assumidos por Orestes Guimarães em Santa Catarina, a saber: reorganização do Colégio Municipal de Joinville (1907-1909); Inspetor Geral do Ensino (1910-1918); e Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Estado catarinense (1918-1931)<sup>3</sup>. Cada um desses cargos corresponde também à periodização do processo de nacionalização do ensino instituída por Guimarães em 1925 (b) e adotada aqui para a análise do seu discurso.

Segundo o intelectual, a intervenção no município de Joinville encetada pelo governador Abdon Baptista corresponde à primeira “*phase*” da nacionalização do ensino catarinense. Já o período em que esteve à frente da Inspeção Geral do Ensino abrange a segunda (governo de Vidal Ramos 1910-1914) e a terceira (governo de Felipe Schmidt 1914-1918) “*phase*” das investidas públicas na conversão via escola da natureza estrangeira. A última das quatro fases propostas por Guimarães incide sobre sua atuação no cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, refletindo mais precisamente as iniciativas educacionais nacionalizantes evidenciadas na segunda gestão do Governador de Hercílio Luz<sup>4</sup>.

A compreensão da linha de raciocínio traçada por Guimarães sobre as questões referentes a integração nacional dos discentes “neo-

---

<sup>2</sup> O termo “neo brasileiro” foi encontrado na tese submetida por Orestes Guimarães à Conferência Interestadual do Ensino Primário de 1922. Por “neo brasileiros” Guimarães compreende “filhos, netos e bisnetos de ingleses, americanos, franceses, alemães, polacos e italianos nascidos no Brasil” (GUIMARÃES, 1922, p. 44), mas que ainda assim são estranhos a cultura brasileira. Seria sob esta demanda discente, segundo Guimarães, que as escolas do Brasil, “país desejoso de assimilar os neo-brasileiros” deveriam concentrar as forças do processo de nacionalização.

<sup>3</sup> Mesmo tendo Guimarães permanecido no cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas até o seu falecimento, em 1931, não anunciamos, nem no título, nem no decorrer do trabalho, a década de 1930 em virtude de nossas fontes compreenderem apenas o discurso anunciado na década de 1920.

<sup>4</sup> Hercílio Pedro da Luz nasceu no Estado de Santa Catarina em 29 de maio de 1860. Duas décadas mais tarde se tornou Governador do mesmo Estado, entre os anos de 1884 e 1888. Deu continuidade a uma vida política assumindo nas décadas posteriores cargos, como deputado e senador, retornando ao governo catarinense em 28 de setembro de 1918, quando o então Governador eleito, Lauro Müller, deixou de cumprir o juramento de posse do cargo. Hercílio Luz afasta-se do governo do Estado em 1921, antes do encerramento do seu mandato, para concorrer a reeleição no ano seguinte. Em 28 de setembro de 1922 Hercílio Luz é empossado Governador do Estado de Santa Catarina pela terceira vez. Entretanto, problemas de saúde encerram antecipadamente seu mandato. Hercílio Luz faleceu em 20 de outubro de 1924, aos 64 anos de idade.

brasileiros” (GUIMARÃES, 1922) pela escola pública, deu margem para a discussão dos papéis que a instrução pública – enquanto mecanismo pedagógico de disseminação dos signos nacionais, e de modo especial da língua vernácula – bem como os professores assumem em seus discursos no decorrer das décadas de 1900 e 1920. Para tal, elegemos o discurso – materializado a partir de relatórios, conferências e memoriais produzidos pelo intelectual<sup>5</sup> em questão no decorrer das demandas exigidas por cada cargo e/ou período referente ao recorte temporal aqui adotado – como mote de análise privilegiado neste estudo.

Objetivou-se, por meio desta aposta metodológica, entender a forma como Orestes Guimarães relacionou-se com a questão da escolarização pública de descendentes de imigrantes no cenário catarinense. Para tal, foi necessário buscar um aporte teórico-metodológico que proporcionasse olhar para as fontes recolhidas no percurso da pesquisa<sup>6</sup> de modo a extrair de seus textos mais do que simplesmente as falas/ideias de Guimarães, mas também as possibilidades que o contexto “social” e “linguístico” oportunizou para que o discurso referente à nacionalização do ensino primário fosse gradativamente alargado ao longo das décadas de 1900 e 1920.

A partir das contribuições de J. Pocock<sup>7</sup> à história intelectual inglesa, guardadas as devidas proporções<sup>8</sup>, houve inspiração para

---

<sup>5</sup> As contribuições de Orestes Guimarães à instrução pública catarinense permitem variadas abordagens de pesquisa, contemplamos aqui as nuances de seu discurso no que corresponde ao processo de nacionalização empreendido em Santa Catarina a partir da reforma de 1911 – dando ênfase também a reorganização do Colégio Municipal de Joinville (1907-09). Para maiores detalhes sobre as demais interfaces da atuação de Guimarães consultar: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico: Escola Normal Catarinense, 1911-1935. Florianópolis: Insular, 2008.

<sup>6</sup> As fontes que compõem este trabalho foram recolhidas nas cidades de Blumenau, Florianópolis, Joinville e São Paulo. Dentre os arquivos consultados estão a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, Arquivo Histórico de Joinville e o Centro de Referência em Educação Mario Covas, que gentilmente nos cedeu cópia digitalizada de materiais referentes a Orestes Guimarães fundamentais para a pesquisa. Contamos também com a solidariedade acadêmica da Professora Dr.<sup>a</sup> Gladys Mary Ghizoni Teive, que nos permitiu ter acesso a materiais de seu acervo particular.

<sup>7</sup> Utilizou-se a obra *Linguagens do ideário político* (2003), editada em conjunto com o sociólogo brasileiro Sergio Miceli, autor de estudos na área da sociologia e história intelectual como “Intelectuais e a classe dirigente no Brasil” (1979) e “Intelectuais à brasileira” (2001). Contudo, quando se trata da teoria de Pocock a referência é feita da seguinte forma: (POCOCK; MICELI, 2003).

<sup>8</sup> Não nos ocupamos neste trabalho, visto não ser esta nossa perspectiva a cumprir, da forma mais aprofundada da teoria de análise do discurso político, desenvolvida por J. Pocock ao longo de sua carreira. A inspiração pelo método de trabalho do referido autor nos foi

indagar o escopo de fontes selecionadas neste estudo de forma que delas fossem recolhidos elementos suficientes para pensar os enredos sociais que propiciaram a “evolução” do discurso de Orestes Guimarães de medidas paliativas na busca pela assimilação dos teuto-brasileiros joinvillenses até a integração num projeto mais abrangente de nacionalização do ensino em Santa Catarina, atentando para as ações/intenções possíveis de serem aplicadas em um determinado momento de sua atuação pública, e suas implicações (continuidades e rupturas) em momentos posteriores de sua fala.

O discurso político, matéria prima para as assertivas de Pocock e Miceli (2003), a respeito do estudo da linguagem em que as enunciações políticas do início da Europa moderna foram feitas, é compreendido como uma prática que se serve de uma série de linguagens e modos de argumentação provenientes de diversas origens, sendo, neste interim, naturalmente ambivalente (POCOCK; MICELI, 2003, p. 32). A construção histórica – como história do discurso – presume que o historiador atue em uma área de estudos constituídos por *atos de fala*, sejam eles orais, manuscritos ou impressos e pelas condições e contextos em que esses discursos foram emitidos. O contexto primário em que um ato de enunciação é emitido, conforme Pocock e Miceli (2003) é aquele oferecido pelo modo de discurso institucionalizado que o torna possível. É, em suma, essa perspectiva de análise levada em consideração quando trabalhados os “*atos de fala*” de Orestes Guimarães. A partir de Pocock e Miceli (2003), percebeu-se que as interlocuções feitas entre Guimarães e seus pares evidenciam as possibilidades “linguísticas” engendradas no cenário político e social com as quais se teceu um diálogo a respeito do problema/tema em debate, que neste caso vem a ser o processo de nacionalização do ensino primário.

Entretanto, a profundidade da teorização de J. Pocock a respeito dos níveis que envolvem as linguagens empregadas no discurso político (*langue e parole*)<sup>9</sup> é largamente mais bem elaborada, e tenciona fatores

---

apresentada pelo Seminário “*História Intelectual: conceitos, abordagens e possibilidades teórico-metodológicas*”, dirigido pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Daros no Programa de Pós Graduação em Educação no ano de 2011. O objetivo do seminário era, entre outros, discutir sobre possíveis referenciais teóricos a serem adotadas como subsídios para a formação e investigação acadêmica de objetos de pesquisa, que envolvessem as temáticas de história da educação e história intelectual. Nossa intenção aqui é apropriarmo-nos do leque aberto por Pocock e Miceli (2003) ao tratar do discurso intelectual, deixando de lado algumas implicações que em virtude de um recorte temporal tão curto não nos foi possível privilegiar.

<sup>9</sup> O trabalho de J. Pocock situa-se em dois níveis: o da língua (*langue*), que é o contexto linguístico; e o da fala (*parole*), que é o modo pelo qual o autor se apropria da *langue*, sejam



que extrapolam apenas a compreensão do discurso enquanto linguagem situada num determinado contexto político/social. Contudo, aqui, como em outros trabalhos<sup>10</sup> que ao evidenciar a figura de determinado intelectual no seu campo de atuação optaram por também refletir sobre seu discurso dentro de uma perspectiva de produção que integra as possibilidades que o campo ofereceu como interlocução a este autor, a principal atenção não foi voltada para as especificidades linguístico-gramaticais do discurso, mas sim para o fato de que “cada contexto linguístico indica um contexto político, social ou histórico, no interior do qual a própria linguagem se situa” (POCOCK; MICELI, 2003, p. 37).

A pista metodológica revelada por Pocock e Miceli (2003) pressupõe que seja levado em consideração o discurso como prática engendrada dentro de um cenário político/social que possibilita a opção por certas linguagens. Assim sendo, a linguagem aplicada em um discurso político por determinado intelectual é composta, também, por “sublinguagens”: conceitos e arranjos linguísticos já empregados em atos de falas de outros intelectuais ativos em um mesmo “contexto político social ou histórico”. Segundo Pocock e Miceli (2003, p. 29),

A linguagem que um autor emprega já está em uso. Foi utilizada e está sendo utilizada para enunciar intenções outras que não as suas. Sob esse aspecto, um autor é tanto o expropriador, tomando a linguagem de outros e usando-a para seus próprios fins, quanto o inovador, que atua sobre a linguagem de maneira a induzir momentâneas ou duradouras mudanças na forma como ela é utilizada. Mas, o mesmo que ele fez com outros autores e suas linguagens pode ser feito com ele e sua linguagem.

Essa movimentação de linguagens (expropriação e inovação) próprias de um discurso que se forja a partir das possibilidades de

---

para afirmá-la ou reinventá-la. Sendo assim, Pocock situa os textos políticos que lhe servem de fontes dentro de um conjunto amplo de convenções, onde o methié do historiador deve dar conta de decifrar a polivalência que compõe o discurso, seus termos básicos, as ocasiões típicas em que são empregados, o modo pelo qual se complementam ou não. Sendo assim, o conhecimento da gramática de um discurso político em um determinado período não se faz elegendo um único intelectual, ou um único clássico. Para Pocock, melhor desvelará as camadas linguística desse discurso quem se propuser a conhecer as diversas gramáticas que o compõem. (POCOCK; MICELI, 2003)

<sup>10</sup> Ver DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967)**: itinerários para uma racionalidade ativa (vide referências).

interlocução com o meio, é o que se propõe demonstrar aqui por meio das apropriações feitas por Guimarães, com base em exemplos como o da adoção e aplicação no contexto joinvillense entre os anos de 1907 e 1909 das perspectivas “assimiladoras”, inspiradas em políticas educacionais americanas e difundidas pelo discurso do professor paulista Oscar Thompson<sup>11</sup> no início do século XX. É a partir dessas evidências que, conforme Pocock, é possível

[...] aprender muito sobre a cultura política de uma determinada sociedade nos diversos momentos de sua história, observando-se que linguagens assim originadas foram sancionadas como legítimas integrantes do universo do discurso público e que tipo de *intelligentsia* ou profissões adquiriram autoridade no controle desse discurso (POCOCK; MICELI, 2003, p. 31).

Portanto, a observação se dá a partir do prisma tomado de empréstimo da teoria de J. Pocock, onde o discurso é um ato de fala que se forma dentro das possibilidades de uma determinada prática política, sendo expropriado e inovado pelos integrantes do campo que o partilham linguisticamente. Ao tratar do discurso de Orestes Guimarães, passou-se a observá-lo como um intelectual atuante do campo político educacional, como uma figura histórica que tenciona seu discurso diante das possibilidades que seus interlocutores oferecem, expropriando-se de ideias (linguagens) já em uso, reinventando-as.

Os “*atos de fala*” (POCOCK; MICELI, 2003), textos, relatórios e mensagens integrantes do discurso de Orestes Guimarães, que sustentaram as presentes análises, como anteriormente anunciadas, foram os que remeteram à escolarização dos “neo-brasileiros” que compunham a massa discente do estado de Santa Catarina. Contudo, esse discurso, com maior evidência ao longo do trabalho, segue o curso do cenário político social no qual se insere a juvenil república brasileira.

À uma pequena parcela da população brasileira, neste íterim político vivido na primeira república, coube a interpretação das demandas sociais que se colocavam na ordem do dia; entremeio a questão da identidade nacional. Questões como essas surgiam, conforme a interpretação que Vieira (2008) faz a partir de Mannheim, da relação estabelecida entre o intelectual e o meio social a que pertenciam, ou

---

<sup>11</sup> O intelectual Oscar Thompson é por nós referenciado de modo mais oportuno no decorrer da primeira parte da dissertação.

seja, os intelectuais brasileiros somente poderiam eleger a questão da identidade nacional como uma parcela requerente de atenção em seus debates, por vislumbrarem no povo brasileiro a carência de coletividade enquanto Estado-nação. Nesse contexto,

O intelectual pode ser definido como o único capaz de fazer a mediação dos conflitos, uma vez que ele, apoiado por uma ciência que desvela a relação entre ideologia e meio social, reúne as condições de localizar historicamente e socialmente os condicionamentos que originam as formas de pensar e, sobretudo, indicar possibilidades de conciliação e ou de superação de horizontes ideológicos conflitantes. As leituras de Mannheim deram suporte científico à crença na superioridade de interpretação e de direção da sociedade por parte dos intelectuais e da *intelligentsia*. (VIEIRA, 2006, p. 7)

Santa Catarina integrava o quadro de remodelações educacionais pelo qual passavam os Estado brasileiros entre as primeiras décadas do século XX, processo que buscava concatenar via escola e, primordialmente, via disseminação do vernáculo, bem como da história e geografia nacionais, os discentes a um sentimento nacional. Nessa perspectiva, o aparelho de instrução pública passou a refletir as necessidades do Estado, enquanto membro integrante da nação (Estados-nação), e Orestes Guimarães, intelectual que agiu em cooperação com a administração pública, elege como púlpito a escola pública catarinense e discursa a respeito das mediações a serem feitas entre os interesses educacionais nacionalizadores catarinenses e as colônias de imigrantes que lá firmaram as bases de um ensino estrangeiro.

As medidas educacionais impetradas por Guimarães, aqui investigadas a partir dos seus discursos, denotam o papel de intervenção social colocado pelos postos públicos assumidos no decorrer de sua carreira. No diálogo com intelectuais que fomentavam o debate a respeito da função escolar na promoção da nacionalidade, Guimarães tece suas ações/discursos tencionando o interesse de assimilação propostos pelo Estado e as *manifestações de resistência* por parte das colônias.

Essa resistência, perceptível no discurso de Guimarães de modo mais enfático a partir de meados da década de 1910, exprime

basicamente o que o professor paulista entende ser uma “tendência natural” (GUIMARÃES, 1925b), que leva o “elemento imigrado” a resistir à assimilação. Guimarães chega a classificar essa *tendência* conforme a descendência, sendo os italianos resistentes, sobretudo pelo vínculo mantido “além-mar” com os governos italianos, enquanto os alemães apresentam uma resistência “*própria da raça*” (GUIMARÃES, 1925b, p. 13).

Há também, dentro da classificação étnica da resistência, uma categorização em nível, denominada de resistência “estática” e “*dinâmica*” (GUIMARÃES, 1925b, p. 06). A primeira refere-se a certas organizações (escolas e clubes) constituídas pelos imigrantes em decorrência “do espírito racial”. Estas são até certo ponto, segundo o próprio Guimarães (1925b), dignas de respeito e admiração. Entretanto, em contraponto à “resistência estática”, a segunda refere-se a órgãos como igrejas e, principalmente, a imprensa, acusados pelo pedagogo paulista de fomentarem uma resistência “agressiva” e/ou “*dinâmica*” a partir do incentivo deliberadamente excessivo do uso da língua estrangeira. Esses órgãos captaram a atenção de Guimarães, a partir do fim da década de 1910 e durante os anos de 1920, por irem de encontro a principal meta estabelecida para a nacionalização do ensino primário catarinense “o eficiente conhecimento da nossa língua, [...] expoente máximo das nacionalidades” (GUIMARÃES, 1925b, p. 18).

Na essência desse movimento político de consolidação da nacionalidade brasileira, via escolarização primária, a figura de Guimarães se faz presente no cenário Catarinense, por meio das políticas educacionais anunciadas em seus discursos, como um intelectual versado a falar sobre os rumos da educação. Evidencia-se em discurso,

[...] a pretensão de intervenção, bem como a representação dos intelectuais ou, mais propriamente, da *intelligentsia* como agente social mediador. Os homens e as mulheres versados na sociologia do conhecimento seriam os únicos capazes de mediar os conflitos, uma vez que eles reuniriam as condições racionais para localizar historicamente e socialmente os condicionamentos que originam as formas de pensar antagônicas (VIEIRA, 2008, p. 75).

Fora à mediação entre os interesses da administração pública catarinense, consubstanciados numa remodelação do aparelho de

instrução pública, que Guimarães foi cotado a assumir em Santa Catarina durante as primeiras décadas do século XX.

No tocante a escolarização de descendentes de imigrantes, Guimarães atua como “agente social mediador” ao tencionar as demandas da escola pública e os interesses coloniais, propondo inicialmente (principalmente na comissão exercida em Joinville nos fins da década de 1900) uma prática pedagógica de coexistência entre ambas as culturas, ensinando gradativamente o vernáculo e demais conhecimentos pátrios concomitantemente ao ensino do idioma estrangeiro.

O que neste estudo está nomeado por “*pedagogia da coexistência cultural*”, encontra-se, ainda que sob outra colocação, anunciado em outras pesquisas ao observarem que,

No ensino público catarinense chegou mesmo a ocorrer a aceitação consciente de certos valores culturais, vigentes em grupos étnicos de origem estrangeira. Assim, procurou-se estimular nas escolas destinadas à nacionalização, certos valores e atitudes que não se chocavam com a vida nacional e que eram especialmente apreciados pela cultura germânica: trabalhos manuais, ginástica calistênica, festas escolares e disciplinas semi-militarizadas. Esse fato deu à escola catarinense uma certa ambivalência cultural, mas que não chegou a ser conflitante (FIORI, 1991, p. 110).

Contudo, há a hipótese de que O discurso de Guimarães altera-se ao longo dos anos à medida que suas interlocuções com o campo educacional se expandem e a demanda pública catarinense (e de forma nacional) pela aceleração da nacionalização de estrangeiros se acirra, podendo a tendência pela “pedagogia da coexistência cultural” tornar-se, ou não, obsoleta frente os quadros socio-históricos em que o encadeamento de ideias sobre a nacionalização da instrução pública se forja. Para melhor aprofundamento, o tópico a seguir apresenta uma breve consideração a respeito do contexto sob o qual o discurso de Guimarães se erige; Santa Catarina e sua vida ativamente estrangeira.

## 1.1 SANTA CATARINA E OS PROCESSOS DE IMIGRAÇÃO: A VIDA ESTRANGEIRA E A ESCOLA REPUBLICANA

Iniciadas no primeiro quartel do século XIX, as ondas migratórias europeias aportadas no Brasil inauguraram uma nova forma de ocupação territorial dentro das províncias em que se instalaram. Segundo o discurso do presidente da Província de Santa Catarina no ano de 1836, Albuquerque Cavalcanti, “a população local não era proporcional à dimensão territorial, faltando-lhe assim braços capazes de fazer valer uma significativa extensão ainda improdutiva por inculto ou por falta de *artes* para o uso e emprego do maquinário agrícola” (SANTA CATHARINA, 1836, p. 11). A intensidade deste fluxo migratório no sul do país marcou definitivamente suas características geográficas e étnicas. A distribuição dos imigrantes por diversas localidades entre as províncias permitiu que ainda hoje seja possível perceber traços de distintas colonizações ao longo dos estados sulistas.

Entretanto, tais transformações ocorridas no meio territorial, cultural e étnico, onde se localizaram os nichos coloniais, são o reflexo originado pelas políticas de colonização lançadas durante o período imperial. O interesse pelo imigrante europeu estava além do povoamento, do cultivo das terras e da garantia de fronteiras,

havia por parte da elite brasileira o objetivo de modernizar a economia e branquear a população. [...] O imigrante, neste período, era compreendido como superior em vários aspectos, como físico, intelectual e mesmo culturalmente. Seguindo este raciocínio, foram disseminadas propagandas sobre o Brasil por toda a Europa (VIRTUOSO, 2008, p. 39).

A colonização de terras catarinenses teve início no ano de 1829. As primeiras levas de imigrantes europeus aportados no Estado eram, em maioria, prussianos, e fundaram a Colônia de São Pedro de Alcântara. “Nesta primeira empreitada, desembarcaram na Ilha de Santa Catarina 146 famílias perfazendo um total de 523<sup>12</sup> pessoas, número este que foi acrescido de 112 soldados alemães provenientes dos batalhões

---

<sup>12</sup>Segundo informações do site do governo do Estado de Santa Catarina, a primeira leva de colonos alemães aportados no Estado partiu de Bremem, e professavam a fé católica. ([www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/historia/paginas/08imigrantes.html](http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/historia/paginas/08imigrantes.html)) acessado pela última vez em 24/10/2011). Conforme LUNA (2000, p. 29), “inicialmente a imigração foi limitada a pessoas que professavam a fé católica. Contudo, em 1824, essa restrição foi removida. Como parte significativa da população alemã era formada por protestantes, essa mudança de atitude por parte do governo brasileiro pode ser vista como mais um incentivo à imigração.”

dissolvidos no Rio de Janeiro e no Desterro” (CABRAL *apud* MONTEIRO, 1983, p. 20). Consta que em 1891,

[...] segundo estimativa do Ministério das Relações Exteriores Alemão, estavam vivendo cerca de 200 mil pessoas de língua alemã no sul do Brasil. E, em 1902 as estatísticas apontavam 350 mil falantes da língua alemã no país. Desta soma, 80 mil encontrava-se em Santa Catarina, o que representava cerca de 20% da população total do Estado (BRUNN *apud* RICHTER, 1992, p. 13)<sup>13</sup>.

Segundo Kreutz (2003, p. 349), o rápido desenvolvimento dos Estados Unidos, com grandes levas de imigrantes, há décadas, começou a ser considerado um exemplo a ser seguido pelo Brasil. A elevada soma de estrangeiros incorporados às regiões de colonização, trouxe consigo a força de trabalho contributiva à expansão econômica alçada com o fim do regime imperial. Mas não apenas isso, a imigração permitiu que o território brasileiro recebesse mais do que homens com habilidades para prosperar terras até então inférteis, junto a esses braços fortes foram introduzidos hábitos e costumes típicos de seus países de origem. Elementos “alienígenas” aos nacionais como a língua, a religião e a cultura, entre outros, passaram a fazer parte da realidade brasileira e esse contingente imigrado, de hábitos distintos da população nativa, formou comunidades de costumes tipicamente estrangeiros.

A disposição de grande parte do contingente imigrado, feita pelas sociedades colonizadoras ou pelo próprio governo, se deu em terras por vezes isoladas das áreas habitadas da província, ocasionando para que as colônias de imigrantes tornassem-se lugares segregados racialmente. Não obstante, a comunicação e os códigos de conduta tornaram-se peculiares à origem dos fundadores de cada uma delas, o que rendeu aos seus integrantes, já nascidos no Brasil, uma denominação que os classificava conforme a descendência (italo-brasileiros ou teuto-brasileiros, etc.). Essas comunidades foram se estabelecendo sem uma interferência política direta entre o final do período imperial e início da

---

<sup>13</sup> A estatística levantada por Richter (1992) refere-se a uma percentagem equivalente aos falantes da língua alemã. Por falantes, o estudo compreende não somente os alemães imigrados, mas todos os descendentes reunidos nas colônias alemãs que mantiveram o hábito linguístico em torno do idioma estrangeiro. Quanto ao número real de alemães por nascimento aportados no país, Kreutz (2003) indica que até o ano de 1947 entrou no Brasil a soma aproximada de 253.846 imigrantes.

República, e se consolidando enquanto quistos raciais “sem que as autoridades federais ou estaduais tomassem providencias com relação a recursos econômicos ou à integração destes núcleos populacionais, às comunidades brasileiras” (MONTEIRO, 1983, p. 19).

A questão referente ao nível de integração estabelecida entre o povo nativo e os imigrantes em Santa Catarina, refletia o panorama geral existente em todo o país. Conforme Kreutz (2003, p. 349), com as primeiras ondas imigratórias, em meados do século XIX, espalhou-se por entre a elite brasileira uma forte “crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja raça era distinta dos europeus que tinham colonizado o país”, crença esta que ocasionou a extensão de colônias etnicamente homogêneas. Apenas no período republicano é que a orientação foi pela formação de colônias mistas, que integrassem o estrangeiro e o nativo, e conseqüentemente suas distintas culturas, e um mesmo ambiente. Ainda assim, conclui Kreutz (2003), houve por parte dos imigrantes uma tendência continuada na formação de núcleos etnicamente homogêneos, favorecendo a organização social, religiosa e escolar numa perspectiva de comunidade étnica.

O enquistamento colonial, praticado durante os primeiros anos do processo de imigração brasileiro, afetou diretamente a consolidação da assimilação de imigrantes alçada pelos processos de nacionalização no início do século XX, principalmente nos estados ao sul do país. As investidas políticas no início da república brasileira voltaram-se para formação de um Estado, enquanto as preocupações com a Nação eram secundárias, resultando num descompasso entre a criação do Estado e da Nação Brasileira.

Entendida por Norbert Elias (2006) como uma das fases do processo de longo prazo da formação dos Estados, a construção das nações é compreendida como produto de conjunturas históricas particulares necessariamente regionais e localizadas. Fenômeno recente na história da humanidade, a construção ideológica em torno da “nação” tem sido frequentemente explicada a partir de um modelo ideal que relaciona um determinado agrupamento social a critérios de homogeneidade como língua, etnia, território, história e traços culturais comuns.

Tais critérios, mesmo passíveis de mutações, tendiam, desde as primeiras organizações modernas com aspirações nacionais, a se transformarem em referenciais dotados de permanência e universalidade excepcionalmente convenientes a propósitos propagandísticos e programáticos que o “Estado-nação” mobilizaria em seu proveito (HOBSBAWM, 1990).



Ainda que representadas pelas ideologias nacionais, como “formações muito antigas, quase eternas ou imortais” (ELIAS, 2006)<sup>14</sup>, as nações são algo novo, pertencendo exclusivamente a um período particular e historicamente recente, de modo geral a partir da segunda metade do século XVIII. A nação, enquanto entidade social, só pode ser assim caracterizada quando relacionada a uma determinada forma de Estado territorial moderno, o “Estado-nação”, não fazendo sentido discutir nação e nacionalidade fora desta relação.

Postas como modo natural de classificação dos homens mediante a um destino político, territorial ou cultural, as nações tornam-se mitos fundadores que não correspondem ao real curso da história, ao passo que o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, é uma realidade. Para Hobsbawm (1990, p. 19), “o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mais sim o oposto”. A ideia de nação faz parte do universo simbólico. Sua valorização visa proporcionar sentimentos de identidade e de alteridade de quem vive ou se origina em um mesmo território. Trata-se de um símbolo que pretende organizar o espaço público, referindo-se, portanto, à dimensão política. A nação moderna seria uma comunidade imaginária que preencheria um vazio emocional decorrente da desintegração ou da ausência de redes de relações ou de comunidades humanas reais. O significado moderno de nação comporta em si a ideia de centralidade e unidade: a nação deveria ser “una e indivisa”.

Torna-se evidente, assim, a pretendida intervenção estatal para a constituição de uma identidade nacional<sup>15</sup>. Conforme Oliveira (1990),

O nacionalismo é uma representação ideológica preocupada em definir os traços específicos de um povo e suas diferenças frente aos demais – a identidade e a alteridade. Esta é uma característica

---

<sup>14</sup> Ambos os autores, Hobsbawm (1990) e Elias (2006), apoiam-se em Ernest Renan, a partir da conferência feita na Sorbonne em março de 1882 sob o título *Qu'est-ce que c'est une Nation?* (O que é uma Nação?).

<sup>15</sup> Segundo Oliven (2006), estudos mais recentes tem apontado justamente o quanto a construção de uma memória nacional e de uma identidade nacional, longe de ser consensual, está ligada aos grupos que são vistos como detendo poder e autoridade legítima para se erigirem nos *guardiões da memória*. Esse processo, que envolve disputas simbólicas, passa pelo Estado, pelos meios de comunicação em massa, e pelos intelectuais dos diferentes grupos que estão em competição. A memória coletiva está ligada a um grupo relativamente restrito e portador de uma tradição, já a identidade nacional refere-se a uma entidade muito mais ampla e genérica (a nação), aproximando mais da ideologia e, por conseguinte, estendendo-se a sociedade como um todo e definindo-se como universal.

presente em todos os nacionalismos. Ou seja, embora o conteúdo do nacionalismo possa se diferenciar entre grupos, nações, e épocas, esta ideologia procura sempre responder a essas questões. Não existe, nem nunca existiu, um único nacionalismo. O desenvolvimento do nacionalismo foi determinado pelos problemas que cada nação enfrentou ao procurar a realização de um destino comum que proporcionasse auto identificação e sentido de pertencimento à sua população. (OLIVEIRA, 1990, p. 188)

O nacionalismo político, preocupado com a construção de Estados-nacionais, se faz presente em todos os momentos em que se procura reestruturar a vida política de um país. No caso brasileiro, a mudança do regime monárquico para o republicano traz à ordem do dia o debate sobre o pacto social básico que fundamenta a vida do país. Segundo Nóbrega (2009), significa que, mesmo entre as populações “nacionais”, o ideal de nação necessitaria ser constituído. Entretanto, em países que receberam grandes contingentes de imigrantes, caso brasileiro, havia a peculiaridade dessas populações “estrangeiras” e seus descendentes já possuírem uma “identidade nacional” razoavelmente constituída, a qual deveria ser “neutralizada” e/ou substituída por “nova” nacionalidade.

As ponderações feitas até aqui são questões que despontavam na cena pública brasileira e servem de contexto para avaliação dos discursos proferidos em Santa Catarina acerca da nacionalização do ensino primário. Como já mencionado, o estado catarinense recebeu centenas de milhares de imigrantes estrangeiros, figurando em maior número os de origem italiana e germânica. Dentre estes, a intervenção pública concentrou seus esforços principalmente sobre os de origem alemã, os teuto-brasileiros, que pela tardia investida das autoridades locais acabaram por herdar de seus antepassados os hábitos de outra civilização.

Sobre esta questão, a diferenciação na investida nacionalizante entre imigrantes alemães e italianos, observando as hipóteses levantadas por Virtuoso (2008), encontra-se indícios que apontam fundamentalmente para a *língua alemã* como principal característica para o sólido estabelecimento da colônia germânica e Santa Catarina. É também por conta da prática contínua do idioma alemão em meio as colônias, que a escola pública catarinense reitera suas funções de espaço de consolidação nacional, primando essencialmente pela difusão do

vernáculo dentre os teuto-brasileiros, e isto é melhor evidenciado ao longo do trabalho pelos discursos de Orestes Guimarães.

Segundo Virtuoso (2008), as colônias italianas haviam sido formadas por emigrados de uma pátria que mal acabara de ser construída. Existia entre os italianos “uma colcha de retalhos de cem dialetos diferentes, nada de orgulho nacional, nada de língua unida”. Já os alemães, “estavam fechados dentro de uma fortaleza que era a língua, havia orgulho nacional e esperança de um dia se integrar ao império alemão” (DALL’ALBA apud VIRTUOSO, 2008, p. 61). É, sobretudo na neutralização do uso da língua alemã que se concentraram as investidas governamentais catarinenses nas primeiras décadas do século XX.

Entretanto, indícios da preocupação pública com a difusão do vernáculo entre os germânicos são observados ainda nos oitocentos. Mesmo em meio às poucas resoluções da província catarinense para a educação, um decreto de 1858 indicia a preocupação com a instrução da língua vernácula nas localidades de ampla concentração de imigrantes alemães (SANTA CATHARINA, 1858a).

Em fala à Assembleia Legislativa Provincial no dia 01 de março de 1858, o então presidente da Província, João José Coutinho, instituiu o idioma alemão como cadeira na Instrução Secundária, nível de ensino que habilitava os concluintes a ensinarem nas escolas de instrução primária (SANTA CATHARINA, 1858a, p. 07). Ainda neste ano, o presidente da província expediu a Resolução nº 447 que exigia, para os candidatos às escolas de Primeiras Letras de Blumenau e Joinville, a condição de brasileiro nato e a de saber o idioma alemão (SANTA CATHARINA, 1858b). O discurso de Coutinho, proferido num período de intensa atividade da Sociedade Colonizadora Hanseática<sup>16</sup>, indica a necessidade de deixar esses novos habitantes a par da língua vernácula a partir de uma escola capaz de entender seu idioma à medida em que se dava a transição para aquisição do português.

Todavia, nesse momento, o Estado catarinense não contava com um sistema de ensino público consolidado capaz de receber o imigrante e seus descendentes, entendê-lo em sua língua materna e convertê-lo à língua portuguesa. A população em idade escolar num todo padecia da falta de ambientes e profissionais qualificados.

---

<sup>16</sup>A Sociedade Colonizadora de 1849, em Hamburgo, tinha sido a única empresa alemã a se decidir à introdução de colonos no Brasil. Durante o período principal das suas atividades, de 1850 a 1888, encaminhara 17.408 colonos à Colônia Dona Francisca, em Santa Catarina, fundando os núcleos coloniais de Joinville e São Bento do Sul (RICHTER, 1992, p. 15).

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

Diante desse quadro, as comunidades germânicas tomaram para si a iniciativa de instruir seus descendentes dentro da língua e cultura germânica. Essa situação era, segundo Willems (1980, p. 273), inusitada, uma vez que “em parte nenhuma da Alemanha, a escola surgiu como iniciativa própria das populações campesinas. Por toda parte o Estado as promoveu de classes públicas e gratuitas” e mesmo entre os mais pobres, saber ler, escrever e calcular era coisa indispensável. Essa iniciativa de garantir ensino às crianças frente à inércia do governo catarinense deveu-se ao entrosamento consolidado destes imigrantes com a cultura letrada. Segue Willems (1980, p. 271) afirmando que:

[...] os colonos germânicos vinham de uma cultura cuja comunicação já dependia, em grande parte pelo menos, do conhecimento da escrita. Portanto, a escola de alfabetização, embora houvesse tido desenvolvimento bastante desigual nos diversos Estados Alemães, exercia uma função vital da perpetuação cultural.

Sem muita interferência do governo, as escolas alemãs foram se disseminando por todo o estado em diferentes formas. Segundo Klug (2003, p. 146):

[...] as escolas teutas caracterizam-se pela sua ambiguidade, podendo ser assim classificadas: a) Sociedades ou Associações escolares (Schulverein) b) Escolas vinculadas às igrejas (Kirchengemeindschule) c) Escolas privadas (Privatschule) d) Escolas Públicas (Regierungsschule).

As escolas alemãs instaladas no Brasil eram, em sua maioria, de iniciativa privada ou religiosa, mas, mesmo as que funcionavam mediante subvenção do governo imperial ensinavam em língua estrangeira, uma vez que não havia na província professores capacitados a lecionar simultaneamente em português e alemão. Tais escolas tornaram-se *locus* de disseminação de hábitos culturais e linguísticos distintos da nacionalidade brasileira, que se vinha tentando constituir com o advento da república.

Tais escolas tornaram-se *locus* de disseminação de hábitos culturais e linguísticos distintos da nacionalidade brasileira que se vinha tentando constituir com o advento da república. Mesmo tendo ensaiado algumas tentativas de reorganização desde o século anterior, é possível apontar a década de 1910, sob o governo de Vidal Ramos, como o momento em que o Estado de Santa Catarina introduziu em seu plano de reformulação do ensino público medidas referentes à assimilação de grupos estrangeiros. A reforma conhecida pelo nome de seu organizador, Orestes Guimarães, iniciou, ainda que de forma gradual, o projeto de nacionalização catarinense via escola pública. Dentre as principais medidas adotadas por essa reforma, consta a inserção do idioma alemão no quadro de disciplinas da Escola Normal Catarinense, o rigor na prática das inspeções escolares e a obrigatoriedade do ensino da língua nacional nas escolas subvencionadas pelo governo. De modo geral, considera-se que a organização do ensino, proposta a partir de 1910, “manteve os aspectos básicos de sua estrutura até 1935. Nessa ocasião, ocorreram alterações na filosofia e política educacionais do Estado, que consubstanciaram uma nova reforma do ensino público de Santa Catarina.” (MOREIRA apud FIORI, 1991, p. 121).

Diante desse contexto, interessa nessa pesquisa explorar o período em que o debate acerca da construção da identidade nacional intensifica-se dentro da discussão política e intelectual brasileira, e como ele reverbera nos discursos enunciados para o ensino, a partir da composição de uma proposta de intervenção educacional nacionalizante em Santa Catarina.

De modo mais específico, interessa perceber como se encaminhou a questão da nacionalização do ensino primário no cenário catarinense, focalizando principalmente as investidas dadas para a conversão nacional dos imigrantes a partir do discurso do Professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, entre as décadas de 1900 e 1920.

O trabalho foi dividido em dois grandes blocos<sup>17</sup>: o primeiro tratando especificamente da comissão assumida por Guimarães entre os anos de 1907 e 1909 em Joinville; e o segundo contemplando os cargos assumidos na decorrência de seu retorno ao Estado catarinense na década seguinte (1910). Estima-se, contudo, que a experiência joinvillense tenha gabaritado Guimarães aos cargos posteriormente assumidos em Santa Catarina, principalmente no que se referia a tratar das questões da nacionalização do ensino catarinense. É sob esta hipótese que se dedica o primeiro capítulo da dissertação, ao estudo do discurso erigido a partir da experiência de reorganização do ensino Joinvillense.

Sob o título *“Orestes Guimarães e o Colégio Municipal de Joinville: Ensino e assimilação a partir da coexistência cultural”*, esta primeira parte do trabalho dissertou a respeito do papel de *“agente social mediador”* que Guimarães desempenha em Joinville ao estabelecer as relações de implantação da escola nacional – que previa a reorganização do ensino do único colégio público do município, sob as modernas bases educacionais paulistanas – em meio a uma comunidade teuto-brasileira solidamente estabelecida.

Inspirando-se na proposta americana anunciada pelo discurso do professor Oscar Thompson, Guimarães resolve integrar no currículo da escola pública joinvillense o ensino do idioma alemão como meta para o controle da evasão, iniciada com a reorganização da instituição, que até então funcionava sobre preceitos pedagógicos germânicos. A estratégia de ensino bilíngue é anunciada no discurso de Guimarães como viés de congregação do aluno estrangeiro e nativo sob o mesmo “teto”. A artimanha alçada em Joinville, e designada neste texto por “pedagogia da coexistência cultural”, sobressai no discurso de Guimarães durante o final da década de 1900 como perspectiva educacional que assimilaria o aluno “estrangeirizado”<sup>18</sup> em concomitância ao ensino da língua de seus antepassados. Tal perspectiva efetiva-se na fala e na atuação de Guimarães, por estar em voga no discurso de outro intelectual – Oscar Thompson – que enuncia o ensino simultâneo do vernáculo e do idioma

---

<sup>17</sup> Sistemáticamente a divisão foi feita em dois capítulos, cada qual com seus subcapítulos, encadeados na sequência desta introdução em “capítulo II” e “capítulo III”.

<sup>18</sup> Reside nesta nomenclatura uma questão a ser esclarecida. Esse percentual infantil que provinha de localidades cuja socialização familiar atribuiu características adversas as predominantemente nacionais, em especial a prática comunicativa em língua estrangeira, não podiam ser caracterizadas como “crianças estrangeiras”, uma vez que, conforme Guimarães (1922), a constituição brasileira, o cidadão nascido no Brasil era necessariamente brasileiro. Eram elas na verdade “crianças estrangeirizada” durante a convivência familiar com seus ascendentes estrangeiros.

estrangeiro como meios para alcançar o fim previsto pela escola republicana do início do século XX; estreitar os laços da população brasileira pela difusão da cultura nacional.

Embasado no modelo americano de conversão dos hábitos estrangeiros, Guimarães vislumbrava no ensino do idioma estrangeiro pela escola pública, uma forma eficaz de, paulatinamente, enfraquecer a escola estrangeira, tornando-a desnecessária frente à excelência e gratuidade da escola republicana. É ainda na experiência joinvillense que Guimarães reflete sobre a importância de “munir” o professor público dos conhecimentos da língua estrangeira. O conhecimento do idioma alemão – o único idioma estrangeiro praticado pelas colônias, a ser integrado no currículo da escola normal a partir da reforma de 1911<sup>19</sup> – era para Guimarães uma ferramenta indispensável para que o professor exercesse pedagogicamente a assimilação da demanda teuta aos signos nacionais por meio da tradução. Entender o aluno na língua de sua primeira socialização era, para Guimarães, essencial para que o professor galgasse a missão de incutir a “semente nacional” naqueles que, com o mínimo descuido da instrução pública nacional, tornar-se-iam “estrangeiros em seu próprio país” (GUIMARÃES, 1925b).

A comissão joinvillense, ocorrida entre os anos de 1907 e 1909, foi posteriormente designada por Guimarães (1925b) como a “primeira phase” do processo de nacionalização pelo qual passou a instrução pública catarinense entre as décadas de 1900 e 1920. No decorrer do trabalho é possível observar que as “phases” anunciadas pelo discurso de Guimarães estão diretamente ligadas a sua atuação no campo educacional catarinense, graduando-se conforme a ênfase dada por cada governo à nacionalização do ensino primário.

---

<sup>19</sup> Entretanto, o alemão não era a única língua estrangeira a constar no quadro de disciplinas da Escola Normal Catarinense, evidenciamos aqui apenas a exclusividade do seu ensino aos professores normalistas entre as línguas usadas nas colônias catarinenses (italiano, polonês, etc.). Conforme o levantamento feito dos currículos dos cursos de formação de professores em Santa Catarina entre os anos de 1883 e 1946, por Daros (2005), o idioma francês esteve presente no quadro de disciplinas formativas desde 1883, nas aulas do Instituto Literário e Normal, até o ano de 1939, quando integrava as disciplinas do Curso Fundamental de preparação para o Curso Normal. Evidencia-se, então, que no período de recorte deste trabalho, o alemão não era a única língua estrangeira a ser aprendida pelos normalistas, visto que se ensinava também o francês. Contudo, o ensino do francês destinava-se a finalidades distintas as do estudo da língua alemã. Enquanto o último era considerado, por Guimarães (1914), “de grande vantagem para facilitar ao professor o desempenho de sua nobre missão entre as populações de origem germânica”, o estudo do primeiro, como também salienta Guimarães no mesmo relatório, “restringiu-se ao primeiro ano, tendo em vista que essa matéria só tem utilidade para habilitar o professor a fazer traduções para uso próprio e possibilitar-lhe interpretações de publicações didáticas” (GUIMARÃES apud SANTA CATHARINA, 1914b, p. 137).

A reorganização do Colégio Municipal de Joinville aparenta ter agradado a opinião pública catarinense, tanto que no ano de 1910 Orestes Guimarães é mais uma vez cotado a voltar à Santa Catarina, a fim de empreender uma reforma em larga escala do aparelho público catarinense.

A partir da reforma engendrada em 1911, comissão prevista para durar apenas dois anos, mas que acabou por consolidar a carreira pedagógica de Guimarães em Santa Catarina, estado onde permaneceu até seu falecimento em dezembro de 1931, o discurso do professor paulista começa a propor os subsídios para uma assimilação mais abrangente do discente estrangeirizado, o que deu base para o segundo bloco de discussões deste trabalho “Orestes Guimarães e os cargos de Inspeção em Santa Catarina: Assimilação e formação do *ethos nacionalista*”.

Nesta parte do estudo, onde se enfoca as três seguintes fases pela qual passa o processo de nacionalização, segundo Guimarães (1925b), o objetivo foi entender, por meio dos discursos erigidos a partir dos cargos de Inspeção ocupados pelo intelectual paulista, quais os encaminhamentos dados para a efetivação da assimilação cultural via instrução primária. Contudo, pretende-se evidenciar se as assertivas encontradas no discurso de Guimarães sobre a reorganização do ensino Joinvillense nos fins da década de 1900 são mantidas durante o decorrer das décadas de 1910 e 1920, no que pese a prática de uma “pedagogia da coexistência cultural”, com ênfase no ensino do vernáculo e a atenção com a formação do professor, que para desenvolver a “missão” nacionalizante devia estar a par do conhecimento da língua estrangeira (alemão).

De antemão, o que se sabe é que o discurso intelectual de Orestes Guimarães esteve, entre as décadas que se reportam esse estudo, coadunado com uma política educacional voltada à “assimilação cultural” (FIORI, 1991, p. 112), visto que antes desta pesquisa a figura de Guimarães se fez presente em diversos estudos, articulada ao início do processo de nacionalização da instrução pública catarinense, a saber; Monteiro (1984), Fiori (1991), Teive (2008), Virtuoso (2008), Hoeller (2009), entre outros.

A contribuição deste estudo está, assim como nos demais, em evidenciar o modo como tanto o discurso, quanto a prática pedagógica de Guimarães, estiveram norteadas pelo interesse do intelectual em forjar, via instrução pública, o “*ethos nacionalista*” (ELIAS, 1997) brasileiro. Entretanto, são as nuances encontradas entre um discurso e outro que se buscou trazer a tona nas páginas adiante. As investigações



tiveram início a partir da hipótese de que o encadeamento de ideias de Orestes Guimarães acerca dos processos de nacionalização da instrução primária não se mantém estáticas ao longo dos anos, uma vez que, com base em Pocock e Miceli (2003), o discurso constitui-se na interação com o meio em que se forja e é forjado, assumindo com isso as “*linguagens*” dos pares com quem dialoga. Com isso, a suspeita é encontrar avanços e intensificações, ou mesmo retrocessos entre os papéis atribuídos ao papel da escola e ao professor nos discursos de Orestes Guimarães a respeito dos processos de nacionalização de ensino pelos quais passou o Estado de Santa Catarina entre as décadas de 1900 e 1920.



## **2 ORESTES GUIMARÃES E O COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE (1907-1909): ENSINO E ASSIMILAÇÃO A PARTIR DA COEXISTÊNCIA CULTURAL**

Sustentando a hipótese de que a reorganização do ensino joinvillense tenha dado legitimidade pedagógica a Orestes Guimarães, levando-o a propor a Reforma da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina (1911) e, que no bojo desta reforma inicia-se a tessitura de uma política pedagógica assimilativa, de extensão estadual, de etnias estrangeiras, é importante fazer um retrocesso a meados da década de 1900 a fim de problematizar o discurso que enuncia as medidas adotadas por Guimarães para a escolarização de descendentes de imigrantes no Colégio Municipal de Joinville.

Em sua primeira incursão por terras catarinenses, no ano de 1907, categorizada posteriormente como sendo a “primeira fase” (GUIMARÃES, 1925b) da série de intervenções governamentais pelas quais passa o ensino primário do Estado durante os primeiros vinte anos do século XX, Guimarães defrontou-se logo de início com as peculiaridades que a colonização europeia imprimia em Santa Catarina, das quais o município em questão, Joinville, era herdeiro. Assim sendo, o discurso referente a este período de sua trajetória trata do desenvolvimento de uma prática pedagógica de infiltração dos elementos culturais nacionais, direcionada especificamente ao corpo discente predominantemente germânico que constituía, então, a “Escola do Padre”<sup>20</sup>.

A história da fundação do município de Joinville está intimamente ligada ao processo de imigração europeu. As terras, situadas a nordeste da província catarinense, foram dadas como dote de Dona Francisca Carolina ao Príncipe de Joinville em 1843. Demarcadas no ano de 1846 pelo engenheiro Jerônimo Coelho, as mesmas foram vendidas no ano de 1848 ao Senador de Hamburgo Mathias Schroeder,

---

<sup>20</sup> Em 1858, Padre Carlos Boegershausen funda uma escola que leva seu nome. Anos mais tarde, ao receber ajuda do governo, torna-se uma das primeiras escolas públicas de Joinville. Ao longo do tempo, a instituição foi conhecida por diversas nomenclaturas como “Escola Pública”, “Escola Pública Municipal”, “Colégio Público para Rapazes”, “Escola Padre Boegershausen”, “Escola Padre Carlos” ou simplesmente “Escola do Padre” (CRISTOFOLINI, 2002, p. 71). Contudo, as remodelações pelas quais passa essa instituição, como se acompanhará no decorrer do estudo, não se limitam apenas à nomenclatura. A década de 1910 é decisiva no curso de sua visibilidade no campo educacional catarinense, visto que em 1906 é alçada à reorganização de Orestes Guimarães, instituindo-se em “Colégio Municipal de Joinville” e anos mais tarde, em 1911, transformando-se no primeiro Grupo Escolar do Estado de Santa Catarina, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra.

dono da Hamburger Kolonisationsverein von 1849, “que passou a cuidar, sem demora, das providencias para o embarque, em dezembro de 1850, da primeira leva de colonizadores alemães e suíços –alemães, que vieram aportar em São Francisco nos primeiros dias de março de 1851”. (HERKENHOFF, 1998, p. 10).

Sendo Joinville legatário de um sólido processo de colonização que, por meio de acordos com o Império Alemão, introduziu, entre os anos de 1850 e 1888<sup>21</sup>, cerca de 17.000 imigrantes nos núcleos coloniais de Joinville e São Bento do Sul, e tendo a província catarinense descuidado durante os primeiros anos da ocupação estrangeira da oferta de instrução pública nacional capaz de neutralizar características destoantes como língua e hábitos culturais, em virtude de ser o ensino no período colonial, segundo Monteiro (1983), privilégio das classes mais abastadas, não tarda a despontar no debate público os inconvenientes causados pelos traços culturais imigrantes.

Dentre os entraves sobrepostos a interação de estrangeiros e nativos, a língua sobressai como ponto fulcral à comunicação e ao progresso das colônias. Para além da atividade agrária, os recém-chegados necessitavam também ser inseridos nas atividades econômicas das regiões colonizadas e, no caso de Joinville, como mão de obra a ser empregada na incipiente rede comercial e industrial em formação no início do século XX. O aprendizado do vernáculo tornara-se indispensável para formar os primeiros laços de coletividade em torno da sociedade local entre imigrantes e nativos. Entretanto, conforme Willems (1980. p. 194), o isolamento espacial das primeiras áreas de colonização apresentava-se como a primeira barreira ao processo de integração social do elemento estrangeiro, oportunizando, com isso, a formação de comunidades de enquistamento linguístico e cultural.

Ainda que no raiar da República tenham sido “precárias as condições da instrução ministrada pelo Estado” (SANTA CATHARINA, 1902, p. 16), a importância de imprimir dentre os estrangeiros as características lusas não passava despercebida entre o debate público que, conforme Fiori (1991), apregoava a necessidade que a nova geração tinha de estar preparada para o imediato contato em que

---

<sup>21</sup> As atividades da “Hamburger Kolonisationsverein von 1849”, na Colônia Dona Francisca, duraram até 1888, quando por dificuldades financeiras a sociedade precisou fundir-se a uma empresa mais abastada. Em 30 de março de 1897 constituiu-se em Hamburgo a Sociedade Colonizadora Hanseática. Em seus primeiros anos de atuação, entre 1897 e 1909, a Sociedade Colonizadora Hanseática traz cerca de 4.000 imigrantes dos portos alemães de Hamburgo e Bremen (RICHTER, 1992).

as diversas relações sociais frequentemente imporiam com a parte da população de origem germânica.

Em 1887, o então presidente da província de Santa Catarina, Francisco José da Rocha, em relatório destinado à Assembleia Legislativa Provincial, traz à baila os apontamentos públicos sobre a instrução primária estrangeira, enfatizando a questão em meio ao contingente germânico de Joinville. Dentre as necessidades de intervenção educacional nas colônias, desponta a importância da figura do professor como mediador entre os interesses nacionais e os coloniais. O professor apto a esta função precisava constituir com seus discentes uma zona de relacionamento pautada no entendimento mútuo a partir da comunicação bilíngue. O entendimento do idioma estrangeiro por parte dos professores aparece, ainda nos oitocentos, como chave entre aqueles que desempenham a tarefa de apaziguar os traços de uma primeira socialização estrangeira e imprimir novos signos culturais, tanto que em 1858 baixa-se uma resolução exigindo, para o cargo de professor de primeiras letras nas colônias Dona Francisca (Joinville) e Blumenau, que o candidato fosse “cidadão brasileiro, maior de 21 anos, de bons costumes, e saúde, e que além das matérias próprias do ensino, saiba a língua alemã” (SANTA CATHARINA, 1858b).

Além disso, o docente capacitado a entender evidenciou-se como meio facilitador de infiltração nas colônias, visto que pelo que aparece nos discursos políticos locais datados do século XIX, havia certa objeção por parte dos estrangeiros à figura nacional pois,

Além de serem raros os professores nacionais que entendam os idiomas dos imigrantes e possam fazer-se compreender pelos alunos, os imigrantes não tem confiança senão nos professores da sua nacionalidade, e quando não os tem no meio onde se acham estabelecidos, arvoram em professor qualquer que lhes pareçam mais competentes (SANTA CATHARINA, 1888, p. 327).

Segundo o Relatório Provincial de 1888, a subvenção pública em áreas de colonização era prevista apenas para as escolas que ensinassem em língua vernácula. Entretanto, os professores acreditavam somente poder ensinar o português à medida em que essas crianças já tivessem os conhecimentos elementares da grafia do idioma usado pela colônia (no caso o alemão, ou suas variantes regionais e dialetos), oportunizando assim o ensino do vernáculo (português) por meio da tradução. Todavia,

na opinião política local, o método aplicado nas escolas localizadas em área de imigração tratava de afastar esses alunos não apenas do aprendizado do português, mas tolhia também a possibilidade de integrá-los num ambiente nacional,

Porque logo que os pais os consideram aptos em leitura e escrita de seu idioma, os retiram da escola para empregá-los como auxiliares nos serviços de sua profissão, e os mais abastados os enviam para a Europa, onde completam a educação que lhes é destinada (SANTA CATHARINA, 1888, p. 328).

O uso de idiomas estrangeiros nas colônias catarinenses era uma prática comum dentre os imigrantes. Em Joinville, devido sua majoritária colonização germânica, o idioma alemão preponderava na vida cotidiana do município. Conforme se observa em relatórios oficiais, a preocupação com o uso predominante do idioma estrangeiro nas relações diárias dos alemães imigrados e teuto-brasileiros não passa despercebida,

Bem importante é a cidade de Joinville, onde prosperam as indústrias e o comércio, e onde, portanto, a troca de relações impõe a necessidade do idioma nacional; entretanto, até a polícia local é feita por alemães (que ali eram engajados contra a expressa disposição da Lei), porque os soldados nacionais nem eram compreendidos nem compreendiam aqueles a quem policiavam, não dando o seu serviço o resultado que dos outros apresentava (SANTA CATHARINA, 1888, p. 328).

Para Monteiro (1983, p. 26), “as autoridades brasileiras não tinham condições, ou não sentiam necessidade de evitar o isolamento das colônias alemãs recém fundadas”, fato que contribuiu verticalmente para que, ao se identificarem a partir do uso comum da língua germânica, os imigrantes locais instituíssem suas relações sociais com base numa herança cultural estrangeira, acarretando, conseqüentemente, ao longo dos anos certa objeção por parte dessas colônias aos signos nacionais. O policial, o professor ou o padre nacional, viam-se cerceados do seu dever de reger a ordem, de educar/nacionalizar e

catequisar em virtude do descompasso comunicativo que o meio germânico em Joinville impunha.

Dada a compreensão, com base em Elias (1997), que a língua é um símbolo da coletividade que atrai e integra os sentimentos dos membros de uma sociedade, entende-se o entrave existente na sociedade joinvillense (catarinense). Sendo o português a língua oficial do povo brasileiro e estando ela dentro do hall de símbolos que integram a coletividade de uma nação, é possível inferir que a germanidade<sup>22</sup> joinvillense, ao não partilhar da língua nacional, se encontrava também aquém de pertencer à sociedade brasileira, pois mantinha, com seus policiais, padres, professores, sua própria sociedade germânica.

A língua, como componente das interações comunicativas e sociais, fazia parte de um complexo de elementos intrínsecos a constituição cultural dos imigrantes – escolas, igrejas, imprensa e associações alemãs – que contribuíam objetivamente para a preservação de uma identidade étnica divergente da nacional e com a vinculação ao país de origem. Destarte, as preocupações levantadas pelo debate público catarinense indicam, ainda que de forma bastante inicial, o receio da não integração do elemento estrangeiro às funções pela sociedade catarinense em constituição.

O imigrante, no cenário catarinense dos fins do século XIX e início dos XX, foi peça fundamental no processo de expansão econômica e territorial pelo qual o país passaria. Da sua integração aos hábitos nacionais dependia também o nível de sua integração às teias de ação que compunham o funcionamento de uma sociedade. E tal integração passava, inevitavelmente, pelo aprendizado da língua local. O português era aprendido pelos imigrantes mais velhos de forma sistemática nas relações cotidianas estabelecidas com o povo local. Entretanto, essa troca linguística permitia uma inserção limitada à língua local. Uma sólida aprendizagem não apenas da língua, mas também da história, da geografia e dos demais elementos que constituem uma nação seriam mais bem inculcados se fossem transmitidos via escola – pública nacional – e por aqueles que no contexto dela se inserem: as crianças<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> As identidades étnicas, embasadas pelas ideias de “germanidade”, “italianidade” e “polonidade”, aparecem no confronto entre imigrantes (e seus descendentes) e a população dita luso-brasileira, num momento em que uma nova legislação imigratória entra em vigor, modificando a composição étnica das colônias, em que o governo (uma entidade até então ausente e distante) passa a interferir diretamente sobre as instituições comunitárias e a cultura étnica dos colonos (SEYFERTH, 1986, p. 59).

<sup>23</sup> Maiores detalhes a respeito da história da escolarização da infância catarinense buscar: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense**: a

A investida pública na neutralização da natureza estrangeira dos imigrantes concentrou suas expectativas, em grande medida, na intervenção permitida pela instrução pública na infância. As crianças estrangeirizadas tornam-se destinatárias de políticas assimilativas sutis que, nas primeiras décadas da república, não cerceiam as praticas culturais alienígenas, mas refletem sobre a importância de inculcar na tenra idade uma segunda natureza abrasileirada. E é no bojo desta convivência, aparentemente pacífica entre raças e culturas distintas, que se insere o discurso de Orestes Guimarães tratado neste capítulo.

O fenômeno de incorporação via escola de uma *segunda natureza* nacional aos alunos teuto-brasileiros do Colégio Municipal de Joinville – e posteriormente no sistema de instrução pública do estado catarinense – foi esquadrihado no discurso de Guimarães, com base no aporte teórico oferecido pela sociologia de Norbert Elias (1993, 1997, 2005).

O conceito de segunda natureza em Elias (1997), exprime basicamente o que o autor entende por “*habitus*”<sup>24</sup>, a incorporação de um saber capaz de imprimir na individualidade dos seres as características do meio de socialização. O conceito, ao contrário da antiga noção de “caráter nacional” como algo fixo e estático, expressa o equilíbrio entre continuidade e mudança, o que evidencia o modo como “os destinos de uma nação ao longo dos séculos vem a ficar sedimentados no *habitus* de seus membros individuais” (p. 30). A questão da incorporação de uma segunda natureza – ou do *habitus*, como bem queira – efetiva-se na inter-relação estabelecida entre o indivíduo e os mecanismos de controle social, em suas variadas instâncias, onde, desde o início da vida regulam-no ao ajustamento de um controle próprio (autocontrole). Segundo Elias,

A estabilidade peculiar do aparato de autocontrole mental que emerge como traço decisivo, embutido nos hábitos de todo ser humano “civilizado”, mantém a relação mais estreita possível com a monopolização da força física e da crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade. Somente com a formação desse tipo relativamente

---

normatização do ensino público primário (1910-1935). 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/19420>>.

<sup>24</sup> No prefácio da edição inglesa da obra “Studien über die Deutschen” de Norbert Elis, Eric Dunning e Stephen Mennell ressaltam a utilização do conceito de *habitus* por parte de Elias, antes da popularização do mesmo por Pierre Bourdieu, na segunda metade do século XX. O termo aparece pela primeira vez nas obras de Elias em 1939, no prefácio de Über den Prozess der Zivilisation, tendo sido muito comum na sociologia alemã entre as guerras.



estável de monopólios é que as sociedades adquirem realmente essas características, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se, desde a infância, com um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole; apenas em combinação com tais monopólios é que esse tipo de autolimitação requer um grau mais elevado de automatismo, e se torna por assim dizer, em “segunda natureza” (ELIAS, 1993, p. 97).

A escola, sob a forma de uma organização social de controle da infância, age nos envolvidos em seus processos – as crianças – exercendo uma influencia decisiva, ainda que aparentemente neutra, no ajustamento das condutas e personalidades desde a mais tenra idade, na direção da incorporação dos habitus que (teoricamente) confluirão num sistema de autocontrole individualizado, no que pese o cenário desta pesquisa: a escola e os processos de escolarização nela estabelecidos.

Destarte, o mote é observar como a questão da incorporação de uma segunda natureza, ou de um habitus nacional, compreendido pelos processos de nacionalização pelos quais passa a escola catarinense, evidencia-se no discurso de um de seus propositores, Orestes Guimarães, a começar pela reorganização empreendida em Joinville.

Em dezembro de 1906 “Santa Catarina se lembrou de pedir a São Paulo, um professor que viesse, em comissão, reorganizar o Colégio Municipal de Joinville” (GUIMARÃES, 1927, p. 355). Na ocasião, a Inspeção Geral do Ensino e a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo apontaram dois nomes “como os mais idôneos para desempenharem a importante comissão”. Foram eles: Fernando Martins Bonilha<sup>25</sup>, em primeiro lugar, e, em segundo, Orestes de Oliveira Guimarães, que mesmo relutante “devido a exiguidade dos vencimentos e ao temor da responsabilidade” (GUIMARÃES, 1925a), aceitou o encargo proposto pelo Estado catarinense.

---

<sup>25</sup> Fernando Martins Bonilha figurava no cenário educacional paulista integrando a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, fundada em 27 de janeiro de 1901. A partir de 1902 a Associação passa a editar o periódico *Revista de Ensino* “órgão consagrado aos interesses da instrução e da defesa do professorado”. Tal periódico conta com a presença de Oscar Thompson, durante a década de 1910. Outras informações, consultar: FARIA, Moacir Alves de. Professores (des) assombrados: a luta pela manutenção dos direitos adquiridos, nos periódicos paulistas especializados em educação (1902-1910). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

Guimarães era diretor do Grupo Escolar Cardoso de Almeida<sup>26</sup>, na cidade de Botucatu, São Paulo, quando a notícia do seu comissionamento a Joinville (SC) “caiu alvissareira na imprensa paulistana, cujos prelos gereram engenhosos à justa fama do ensino público paulista” (GUIMARÃES, 1927, p. 356).

Sua investida pedagógica em Joinville, a primeira da longa atuação educacional que exerceu em Santa Catarina, teve como cerne a inserção de um currículo voltado ao ensino da língua vernácula e das coisas pátrias, mantendo, paralelamente, o ensino da língua alemã. A manutenção do idioma alemão no currículo da escola pública é a estratégia adotada por Guimarães como modo de assimilação paulatina dos “alunos alemães” do Colégio Municipal. Espelhando-se nas medidas adotadas pelo Estado de São Paulo, Guimarães engendra uma infiltração via escola dos hábitos brasileiros e inaugura em Joinville aquilo que, para fins deste estudo, foi chamado “pedagogia da coexistência cultural”, prática que estará presente em seus discursos durante boa parte da década de 1910, como se observará no decorrer da pesquisa.

A coexistência cultural entre “luso” e “teuto” é, nos termos de Guimarães, a via pela qual o professor paulista, nos fins da década de 1900, organiza sua ação pedagógica de abasileiramento dos alunos do Colégio Municipal de Joinville. Ao permitir que os alunos teuto continuassem a estudar a língua dos seus antepassados, Guimarães evita o êxodo maciço dos discentes, a medida em que imprimir, mediante o ensino bilíngue, os hábitos brasileiros. Essa segunda natureza que Guimarães se destina a plasmar nos alunos do Colégio Municipal de Joinville é concretizada, conforme percebido em seu discurso (1909), por meio de um currículo que, mesmo mantendo o ensino do alemão, visa neutralizar as características germânicas e forjar as feições

---

<sup>26</sup> Os dados referentes a trajetória profissional de Orestes Guimarães foram extraídos do Memorial por ele apresentado ao Ministro da Justiça e Negócios Sñr. Dr. Affonso Penna Junior, candidatando-se ao cargo de Inspetor Geral, criado pelo decreto 16162, de 13 de Janeiro de 1925. Segundo Guimarães, por “*insistente solicitação*” do Deputado Dr. Cardoso de Almeida aceitou dirigir o Grupo Escolar “Cardoso de Almeida” em Botucatu, São Paulo. O grifo é do próprio Guimarães que, ao organizar um Memorial de candidatura a um cargo público, lança mão de uma série de depoimentos elogiosos ao seu trabalho assinados por figuras públicas que transitam entre o campo político e educacional (vereadores, deputados, inspetores escolares, lentes da Escola Normal de São Paulo...). Tal recurso, se analisado dentro da perspectiva do documento/monumento de Jaques Le Goff (1994), evidencia o modo como Orestes Guimarães utiliza-se da posteridade conferida por tais documentos públicos para edificar o valor da sua imagem e da sua obra em meio aos campos político e educacional, apresentando a rede de sociabilidade por ele formada durante os mais de vinte anos de magistério público prestados aos Estados de São Paulo e Santa Catarina.

nacionais naqueles que seriam o “futuro imediato de Joinville e não remoto da pátria” (GUIMARÃES, 1909, p. 4).

## 2.1 EM MEIO AOS TEUTO-BRASILEIROS: ORESTES GUIMARÃES E A “PRIMEIRA PHASE” DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO CATARINENSE

Ainda que as produções históricas acerca da educação catarinense tragam constantemente a questão da falta de atenção provincial com a educação dos imigrantes, o assunto, como se pode ver, fazia parte do debate público que, nos fins do século XIX, atentava para a importância da escola na introdução dos hábitos brasileiros, bem como para a necessidade de um professor capaz de entendê-los em seu idioma materno e convertê-los em falantes da língua vernácula.

Essas reivindicações começaram a ser atendidas em Santa Catarina quando, já no sistema republicano, em 1907, o Professor Paulista Orestes Guimarães toma-as como mote de trabalho na reorganização do Colégio Municipal de Joinville. Recrutado pelo então governador em exercício Abdon Baptista a exercer o comando da Escola Pública de Joinville, Guimarães faz da aprendizagem da língua nacional a meta a ser alcançada pelo ensino Joinvillense, pois para o professor a língua representa o signo da coletividade nacional e “a coletividade é o primeiro dos deveres da escola pública” (GUIMARÃES, 1909, p. 5). Posteriormente, em 1925, este período da reorganização do ensino do Colégio Municipal de Joinville foi categorizado pelo discurso de Guimarães como a “Primeira Phase. A Inicial” (GUIMARÃES, 1925b), dentre as quatro “etapas” pelas quais passou a nacionalização do ensino catarinense durante as décadas de 1900 e 1920.

A coletividade aspirada por Orestes Guimarães na reorganização escolar de Joinville era também a unidade que o país buscava enquanto nação nos primeiros anos da república. Como intelectual atento às causas nacionais, Guimarães refletiu em seu discurso a necessidade da escola pública tomar uma “feição justamente nacional” (GUIMARÃES, 1925b, p. 8), plasmando nos alunos uma cultura de apego ao território nacional e orgulho pelo povo e pela história brasileira.

O estabelecimento de instrução pública<sup>27</sup> entregue aos comandos de Orestes Guimarães em 1907 havia sido regido até então pelo Padre Carlos Boegershausen. A “Escola do Padre”, que inicialmente era

---

<sup>27</sup>A instituição em questão é hoje a Escola de Educação Básica Conselheiro Mafra, situada na Rua Conselheiro Mafra nº 70 Joinville, SC.

mantida pela iniciativa particular, constituiu-se na primeira escola pública de Joinville e chegou, em 1875, a ser frequentada por 360 crianças de ambos os sexos. A localização da escola,

[...] desde sua origem mudou, várias vezes de lugar, sobretudo durante os primeiros vinte e três anos quando, por não possuir um prédio próprio, pagava aluguel. Chegou, inclusive, a ocupar a casa da Direção da Colônia que se situava no começo da Rua do Príncipe [...] Somente em 1880, depois de levantar-se auxílio junto a comunidade, através de uma campanha, inicia-se a construção de um imponente prédio nas proximidades do quartel do Corpo de Bombeiros, na Rua Padre Carlos, também denominada Rua da Escola (“Schulstrasse”), em um terreno de 2.000 metros quadrados, doados pelo Padre Carlos Boegershausen [...] (CRISTOFOLINI, 2002, p. 76).

Foi em 1906, com o falecimento do Padre Carlos Boegershausen, que “se fez sentir uma reforma do ensino naquele estabelecimento” (JOINVILLE, 1911a). Tal reforma culminaria na criação do Colégio Municipal de Joinville,

Depois do pranteado passamento do inolvidável bemfeitor ao nosso município, P. Carlos Boegershausen, que tinha regido a então Escola Pública, se fez sentir uma reforma do ensino naquele estabelecimento, o que deu motivo ao Exmo. Snr. Dr. Abdon Baptista, naquela época Vice-Governador em exercício, preocupado com o melhoramento geral do ensino baseado na sciencia da pedagogia moderna, encetar um ensaio nesse sentido. Para este fim, o Governo do Estado pediu ao do Estado de São Paulo que commissionasse um *pedagogo hábil a quem pudesse ser confiada aquella importante missão*. Designado o Snr. Orestes Guimarães, reconhecida capacidade pedagógica, o governo do Estado o contratou pelo prazo de dois anos [...] (JOINVILLE, 1911a, p. 23).

O excerto extraído do Relatório de Gestão e Negócios do município de Joinville denota uma prática recorrente nos primeiros anos do século XX, entre aqueles estados do país que objetivavam modernizar seus sistemas de ensino espelhando-se no do Estado de São Paulo – a “importação”<sup>28</sup>, como designa Souza (2011), de professores habilitados pelas reformas paulistas.

Orestes Guimarães chegara sendo reconhecido como “hábil pedagogo” capaz de contribuir com o desenvolvimento de um instituto “baseado na ciência e pedagogia moderna” (JOINVILLE, 1911, p. 23). A fama e a expectativa depositada sob sua atuação pedagógica encontram justificativas no meio em que se formou. Legatário do cabedal científico propulsado pela Escola Normal da Praça<sup>29</sup>, Guimarães tornou-se representante do movimento conhecido como “Bandeirismo Paulista” que se espalhou pelo Brasil a disseminar o que havia de vanguarda em modelo de modernidade pedagógica no campo educacional.

Conforme Souza (2011), a amplitude da visibilidade angariada pelo modelo paulista de instrução pública, a partir de 1890, cujos princípios pautavam-se “nos cânones da modernização educacional” e associavam-se a “inovação educacional, valores republicanos e progresso nacional”, estreitou-se com o empenho com que os republicanos paulistas efetivaram para “construir uma memória e uma interpretação das realizações no âmbito da educação pública como uma obra eminentemente republicana” (SOUZA, 2011, p. 125). Expressa

---

<sup>28</sup> A expressão “importação” é empregada no texto conforme a ênfase dada pela autora, (SOUZA, 2011), ao termo que visa chamar a atenção para o papel desempenhado pelo modelo educacional paulista nas reformas educacionais dos demais estados brasileiros no início do século XX. Entendemos que Souza (2011) restringe o termo apenas à questão do método pedagógico espalhado pelos normalistas e pelas comissões enviadas a São Paulo, não indicando o termo *importação* simplesmente a implantação descontextualizada da realidade escolar paulista noutras localidades brasileiras.

<sup>29</sup> A expressão “Escola Normal da Praça” foi, segundo Monarcha (1999), a denominação afetiva dada pelos contemporâneos à Escola Normal de São Paulo, cujo edifício é inaugurado em 02 de Agosto de 1894, e destinado a abrigar o Curso Normal, a Escola Modelo Preliminar “Antônio Caetano de Campos”, a Escola modelo Complementar e o Jardim da Infância. “Da Praça”, refere-se ao estratégico posicionamento da Escola no centro da cidade paulista. A construção do “monumental” prédio tem uma história peculiar: conforme Monarcha (1999), havia o governo provincial angariado fundos mediante uma loteria para a construção da nova catedral da cidade de São Paulo, entretanto, com a instalação do governo republicano e a separação entre o Estado e a Igreja, os fundos obtidos com a loteria foram destinados a construção da nova sede da Escola Normal de São Paulo e da Praça da República (antigo Lago 7 de Abril). A expectativa dos republicanos paulistas com as duas edificações era que ambas “se exaltassem mutuamente, produzindo a impressão de grandiosidade e fulguração, convertendo-se em centro de comunhão cívica” (MONARCHA, 1999 p. 187).

simbolicamente em “construção de edifícios escolares monumentais, artigos na imprensa, festas escolares, conferências públicas” (SOUZA, 2011, p. 125)<sup>30</sup>, a imagem forjada pela educação paulista, “marcada essencialmente pela inovação pedagógica e pela modernização de todo aparelho educacional”, bradou a atenção do governo das demais regiões do país, que aspiravam implantar em seus estados a inovação educacional republicana consubstanciada pelo progresso social de São Paulo. Para Souza (2011), o que São Paulo ofereceu às demais regiões brasileiras foi,

[...] a imagem de um aparelho escolar moderno, articulado, orgânico e bem sucedido. Tal imagem, atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de educação popular. [...] O progresso e o pioneirismo de São Paulo no Campo da educação encontravam lastros nos significativos índices de expansão do ensino público, na criação de novos estabelecimentos de formação de professores, na atuação expressiva da inspeção técnica, na organização pedagógica embasada nos princípios da modernidade pedagógica, especialmente na adoção oficial do método intuitivo, na monumentalidade de algumas edificações escolares e na dotação material (mobiliário e materiais didáticos) com a qual algumas instituições modelares encontravam-se providas (a Escola Normal da Capital, as escolas-modelo e alguns grupos escolares). As escolas normais e os grupos escolares foram as instituições mais expressivas desse progresso. E foi justamente a organização administrativa e pedagógica desses estabelecimentos que atraíram a atenção de políticos, intelectuais e educadores de outras regiões do Brasil (SOUZA, 2011, p. 128).

Abdon Baptista, vice-governador do estado catarinense durante os anos de 1906 e 1910, da administração de Gustavo Richard, foi o primeiro político catarinense tocado pela história recente da alavancada pedagógica erguida pelas reformas empreendidas no sistema de ensino

---

<sup>30</sup> A respeito da simbologia da construção dos prédios escolares durante a primeira república buscar também; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

paulista a partir das últimas décadas do século XIX. Posteriormente, no início da década de 1910, o então governador Vidal Ramos buscara, também em São Paulo, a inspiração para a sistemática reorganização do aparelho estadual de instrução pública, mas é pelo município de Joinville que Santa Catarina entra na rota dos Bandeirantes paulistas difusores do ensino popular republicano<sup>31</sup>.

Contudo, Cristofolini (2002) revela pistas interessantes para a compreensão dos motivos do suposto pioneirismo educacional joinvillense no início do século XX. O então vice-governador Abdon Batista, dirigente público responsável por negociar a vinda de Orestes Guimarães ao estado pela primeira vez, médico baiano que em suas incursões por terras catarinenses envolvera-se com atividades ligadas ao comércio, à indústria e sobretudo à política, vislumbrava atender, por meio da reorganização do Colégio Municipal de Joinville, uma demanda pujante para a economia industrial que vinha se formando no município. Os interesses de lusos e teutos joinvillenses “ligados ao surgimento da indústria e imbuídos pelo anseio de modernização” se coadunaram nas expectativas de ampliação e inserção das relações comerciais locais ao sistema econômico nacional, visto que, segundo Cristofolini (2002), muito embora Joinville se destacasse nas atividades sócio-econômicas-industriais e comerciais,

[...] os imigrantes e seus descendentes mantinham-se pouco assimilados à cultura luso, brasileira, a começar pelo ensino praticamente todo ministrado em alemão. A proposta de reforma do ensino, apoiada por membros dos grupos teuto e luso brasileiro sinalizava, portanto, como certa afinidade política despertava interesse comum aos dois grupos. Ambos queriam alçar

---

<sup>31</sup> A autora Rosa Fátima de Souza, em seu texto “O “Bandeirismo Paulista no Ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a história” (2011), problematiza a memória erguida em torno da renovação educacional brasileira alicerçada pelo modelo paulista durante a Primeira República. Conforme Souza (2011), o modo como educadores e intelectuais paulistas forjaram uma “interpretação e uma memória sobre a excelência do aparelho escolar do estado” consubstanciou a disseminação do modelo escolar paulista pelas mais diversas regiões do país. Mesmo tendo sido transposto para o campo educacional como sinônimo do empreendedorismo paulista, de “epopeia bandeirante” que vincula a história de São Paulo em expressão da história nacional, o “bandeirismo paulista” é evidenciado por Souza (2011) em sua outra face, por meio de pesquisas que trazem a tona os conflitos e as críticas geradas pela intervenção pedagógica paulista em alguns estados do país, tencionando outros olhares para a interpretação histórica da modernização da educação popular no Brasil.

integração nacional, importante para a expansão comercial (CRISTOFOLINI, 2002, p. 96).

A reorganização, portanto, vem atender um apelo crescente da indústria e do comércio local que, segundo as evidências apontadas por Cristofolini (2002), refletem os interesses não apenas da parte lusa, mas também de uma determinada parcela do contingente teuto joinvillense desejoso do progresso de seus “negócios”.

A impossibilidade de comunicação com o imigrante (descendente) não assimilado inviabilizava a complexificação das teias de relação entre teutos e lusos, cerceando a admissão do elemento “estrangeiro” como “mão de obra” na economia local. A restrição das negociações comércio/industriais apenas entre pares étnicos tornara-se fator de retardamento de uma inserção mais contundente nas malhas do sistema econômico nacional que se estabelecia interestados. É levando este quadro político e econômico em consideração que Abdon Baptista, atento à reforma do ensino empreendida pelo estado paulista por meio das reportagens divulgadas no jornal “O Estado de São Paulo” (CRISTOFOLINI, 2002, p. 96), investe no cabedal pedagógico de um paulista, Orestes Guimarães, para a reorganização do ensino joinvillense como meio de preparar a infância que crescia alheia aos signos nacionais para a colaboração imediata com o progresso local, quiçá nacional.

Os fatos que se desenrolam entre 1907 e 1909, correspondentes a reforma e a diretoria do Colégio Municipal de Joinville, encontram-se descritos pelo próprio professor em um relatório cunhado em decorrência do fim de sua estadia à frente da referida instituição. Em suas 146 páginas, 29 capítulos e mais de 30 anexos, Guimarães discursa sobre a “*missão*” a ele incumbida, apresentando o programa de ensino por ele organizado e as dificuldades enfrentadas durante sua implantação.

As aulas no Colégio Municipal de Joinville, sob a organização de Orestes Guimarães, “iniciaram em 06 de abril de 1907, com 348 alunos, e aulas das 09 às 14h30min” (COSTA, 2005, p. 37). As negociações sobre sua vinda para Santa Catarina decorrem ainda no ano de 1906, quando o então vice-governador de Santa Catarina, em acordo com o governador do Estado de São Paulo, comissionou o professor paulista a “fundar em Joinville um estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país, seguindo, aproximadamente, os processos adaptados nas escolas de São Paulo” (RELATÓRIO, 1909, p. 2).



O programa, apresentado por Orestes Guimarães em dezembro de 1906 e aprovado pelo governo do estado em abril de 1907, havia sido inicialmente composto por aulas de leitura, linguagem, aritmética, desenho, geografia, história do Brasil, instrução cívica e ginástica e exercícios militares, ministradas na língua vernácula dispondo dos conhecimentos complementares das línguas alemã, francesa, italiana e inglesa.

Todavia, salienta Guimarães (1909), o programa, e ele próprio, desconhecia a realidade cultural do município de Joinville, localidade onde, pelo que se observou das questões públicas levantadas pelo discurso político datado de 1887, as relações sociais estabelecidas entre imigrantes, seus descendentes e a comunidade local fundamentavam-se a partir dos signos culturais perpetuados pela colônia germânica desde sua fundação, em meados do século XIX. Esses signos – expressos também pelo conceito *Deutschtum* – são segundo Seyferth (1986), os elementos de identificação cultural da etnicidade germânica. Esses elementos constituem-se pela língua e cultura transmitidas por escolas, igrejas e associações que possuem a função étnica de “socializar a criança na sua língua materna, junto com a família somando esforços para assegurar o uso cotidiano da língua de origem, elemento fundamental da identidade étnica” (SEYFERTH, 1986, p. 61).

Apesar das incipientes iniciativas para a adoção da língua vernácula em zonas de imigração<sup>32</sup>, mediante o estímulo de recebimento de subvenções, as escolas situadas em *locus* imigratórios recebiam alunos que, na maioria das vezes, se comunicavam apenas na língua nativa dos pais e avós. Sobre os fatos, discorre Guimarães,

Quando organizei o Regimento e Programa, desconhecendo Joinville, entendia que as crianças queriam aprender o alemão, mas falavam o português. Cumpre-me, toda via, dizer que se fora requerer na sua íntegra o programa aprovado, e se fosse aplicar o artigo 3º do regimento, que diz: O ensino será dado em quatro classes para cada sexo, além das quais existirão quatro outras suplementares em que se ministrará o

---

<sup>32</sup> Em 1906, em Joinville, havia cerca de 60 escolas. Destas, 56 eram rurais e subsidiadas pelo município, sendo as demais a Escola Alemã, Escola das Irmãs Lauer, Escola Paroquial, Escola Santa Catarina, Escola Pública Municipal e duas escolas públicas isoladas. Contudo, assinala-se que de todos os professores, havia apenas três que ensinassem o português; um na Escola Pública Municipal (D. Senhorinha Soares) e um em cada uma das escolas públicas isoladas. (OLIVEIRA apud CRISTOFOLINI, 2002, p. 98).

conhecimento das línguas alemã, franceza, italiana e inglesa, estou certo de que, a esta hora, o Colégio Municipal não teria um só aluno [...]. A questão primordial não era ensinar o português ou o alemão, era achar um processo para dar o ensino simultâneo destas duas línguas (GUIMARÃES, 1909, p. 3).

Cabe, a partir do excerto supracitado, tencionarmos o discurso de Guimarães a partir das significações outorgadas pela escola pública no início do século XX. Elucidada no imaginário republicano como signo de instauração para uma nova ordem alinhavada à marcha do progresso, a crença iniciada durante a década de 1910 – e sedimentada nos anos de 1920 – entre intelectuais que se alvoraram a pensar o Brasil condensava-se, segundo Carvalho (2003 a.), nas expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo. Neste aspecto, o papel dimensionado entre estes intelectuais para à escola pública enquanto esfera de constituição de uma identidade nacional é, como salienta Carvalho (2003a), hiperdimensionado:

Tratava-se de dar forma ao país amórfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava o projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los. Perpassava fortemente ao imaginário desses entusiastas da educação o tema da amorfia. Referido ao país, marcava-o como *nacionalidade em ser* a demandar o trabalho conformador e homogeneizador da educação (CARVALHO, 2003a, p. 13).

Guimarães exprime em seu discurso o tônus interventor que a escola pública assume enquanto espaço vitalizante do organismo nacional, em locais cujo processo de imigração é acentuado. Simulacro de uma nação em constituição, a escola republicana, situada entre os rincões das colônias estrangeiras, reitera as funções de moldagem do povo nacional a partir da inculcação do idioma vernáculo. Neste quadro circunscrito pela ânsia intelectual de forjar, via escola republicana, a

identidade homogeneia de um “*povo*”, e pelas práticas sociais cristalizadas no bojo de colônias estrangeiras, é posto em evidência o esforço empregado na intervenção da escola pública para a concatenação de uma imagem nacional.

Buscando guiar-se pelas medidas empregadas por São Paulo, no que se referia à questão do imigrante e da escola pública, o discurso de Guimarães (1909) tece relações com o discurso de outro intelectual paulista, que lhe serve de inspiração para uma prática pedagógica cujo logro apenas se evidencia a partir da coexistência entre a cultura nacional e estrangeira. A seguir se enfatiza a influência de Oscar Thompson na reorganização do Colégio Municipal de Joinville.

### **2.1.1 Ecos do discurso de Oscar Thompson na reorganização Joinvillense: inspirações para a pedagogia da coexistência cultural**

Oscar Thompson, intelectual em evidência na cena pública paulista no início do século XX, capta as experiências exteriores de assimilação de estrangeiros a fim de aplicá-las a realidade da escola pública brasileira. Seu contato com a experiência de introdução da escola pública americana em cidades cujo lastro do processo de imigração culminou na formação de sólidas colônias germânicas, inspira a reflexão de Orestes Guimarães sobre a organização dada ao Colégio Municipal de Joinville durante a escrita de seu relatório final em 1909.

Assim como no Brasil, as escolas públicas americanas desempenharam funções que excederam as linhas da alfabetização. Receptor de um grande número de imigrantes, os Estados Unidos vislumbrou na escola um viés de neutralização das características europeias e de ajustamento aos anseios americanos de um novo mundo. Coube ao Estado, assumir a responsabilidade pela incorporação dos signos linguísticos e culturais socializados de forma “natural” – como primeira natureza – em ambientes cujo contorno desenhado pela condição de Estados Nação estão melhor acentuados. Segundo Arendt (1992, p. 223),

Na América, indiscutivelmente, a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente

difícil dos grupos étnicos mais diversos – nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes. Como para maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal, mas tem que ser aprendida na escola, esta obviamente deve assumir funções que, em uma nação-estado, seriam desempenhadas normalmente no lar.

Esse fenômeno de transposição das funções do lar para o Estado ocorreu em Santa Catarina e no Brasil, haja vista seu esforço para se consolidar enquanto uma nação estado. Despendendo de forças da escola para alçar tal patamar, o currículo passa a concentrar-se na disseminação de conhecimentos homogêneos, a exemplo o vernáculo, que em outras circunstâncias já estariam assegurados com a socialização familiar. Assim como no Brasil, o processo de neutralização da primeira natureza estrangeira, ocorrido na América, referido por Arendt (1992), deflagra a ingerência que a escola assumia em terras de imigrantes. Segundo a autora, nesse caso a escola não apenas serve para americanizar e/ou nacionalizar as crianças, mas afeta também a seus pais, uma vez que a criança, em ambos os processos, torna-se mediadora entre o espaço social e familiar.

A intervenção da escola pública americana sob a vida privada de seus imigrantes concentrou suas forças em “ajudá-los” a se desfazerem de um “mundo antigo e a entrarem em um novo mundo” (ARENDR, 1992), sobrepôs as aspirações políticas liberais sob o tradicionalismo europeu, impôs o “novo” sob o “velho” mundo. É neste sistema de ensino liberal, cujo propósito é forjar no estrangeiro um novo conjunto de hábitos, afinado com a construção de um Estado-nação, que intelectuais brasileiros, imbuídos dos ideais republicanos, vão buscar alternativas para pensar o papel da escola pública em redutos de imigrantes. A relação entre Thompson<sup>33</sup> e Guimarães havia iniciado

---

<sup>33</sup> O suporte adquirido pelo arcabouço teórico, afinado às aspirações positivistas e liberais da escola normal paulista, propiciou aos seus egressos notabilidade na carreira pública, lugar de onde poderiam propor as bases da instrução pública republicana. Devido sua projeção intelectual e ao seu prestígio no campo educacional, Oscar Thompson tem acesso a postos da hierarquia de ensino paulista, sendo professor e diretor da Escola-Modelo do Carmo nos últimos anos do século XIX, diretor efetivo da escola Normal da Praça entre os anos de 1901 e 1920 e diretor efetivo da instrução pública do Estado de São Paulo entre 1909-11 e 1917-20 (MONARCHA, 1999).

anos antes, entre as décadas de 1880 e 1890, quando ambos integraram o corpo discente da Escola Normal de São Paulo. Segundo Monarcha (1999), a formação por eles recebida na Escola Normal Paulista é tocada pelas generalidades das hipóteses transformadoras de Darwin e Spencer, bases estruturantes dos métodos e processos de ensino popularizados por Miss Browne<sup>34</sup> – representante do modelo escolar baseado no método intuitivo.

Em 1905, Thompson segue para os Estados Unidos a fim de participar da “Grande Exposição de Saint Louis”, evento onde o professor se interessa das “superioridades do método analítico para o ensino da leitura e da organização do ensino normal nos moldes norte-americanos” (MONARCHA, 1999, p. 245). Contudo, as observações de Thompson sobre o ensino americano não cessam apenas no conhecimento de novos métodos para o ensino das letras. Antes de regressar ao Brasil, Thompson participou de uma audiência com William Harris, chefe do The United States Bureau of Education. O educador, “considerado na América do norte um dos melhores filósofos” (GUIMARÃES, 1909, p. 12), havia sido Superintendente das escolas na cidade de St. Louis, vasta colônia alemã, e despertara a curiosidade de Thompson a respeito do sucesso do estabelecimento de escolas americanas em meio aos imigrantes.

As experiências sobre o modo americano de integração de imigrantes em escolas públicas foram narradas por Thompson durante o discurso<sup>35</sup> pronunciado aos formandos da Escola Normal de São Paulo de 1907. O mesmo foi transcrito por Guimarães, em 1909, em seu relatório de encerramento das atividades como diretor do Colégio Municipal de Joinville. “Tal qual foi feito em Joinville”, refere-se Guimarães aos passos assimilativos que Thompson propõe a partir da experiência americana, dando a entender o modo como suas investidas pedagógicas na escolarização dos teuto-brasileiros joinvillenses corroboravam com o que havia de mais moderno no campo educacional americano.

Conforme o pronunciamento de 1907, Thompson considera a necessidade de nacionalizar e abraçar o imigrante adulto e seus filhos como o “magno problema da atualidade”, e inspira-se na experiência americana para buscar soluções às causas da desnacionalização paulista. Percebe-se que o exemplo advindo dos

---

<sup>34</sup> A professora americana Marcia Priscila Browne (Miss Browne) participou da reestruturação pedagógica da Escola Normal Paulista, no final do século XIX (MONARCHA, 1999).

<sup>35</sup> “O estrangeiro e a Escola Pública” (Oscar Thompson, 1907) In: Guimarães (1909).

EUA, país que também lidava com o problema da escolarização pública para imigrantes, contribuiu com as reflexões do intelectual brasileiro, que buscava resolver por meio da educação a questão da assimilação estrangeira, inspirando-o a providir um ensino público de qualidade semelhante ao oferecido pelas escolas estrangeiras coloniais (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909).

Bem como nos estados de São Paulo e do sul brasileiro, a cidade de Saint Louis, no Estado de Missouri (EUA), recebeu elevada soma de imigrantes alemães que não tardaram em estabelecer escolas para seus filhos “educando-os em plena América como se estivessem na Alemanha” (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 13).

As escolas germânicas estavam por toda parte da cidade e sua estrutura e organização eram por vezes superiores às escolas públicas americanas. Com base na experiência de Harris, Thompson relata que havia uma geração americana crescendo alemã em St. Louis, que se quer aprendia o inglês. A situação, entretanto, não era isolada, conforme o Superintendente, outras duas localidades – Pennsylvania e Ohio – haviam se conservado alemãs por quatro gerações, resistindo “as tentativas para obrigar a colônia alemã aprender o inglês” (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 13).

Dentre as medidas tomadas no combate a defasagem do sistema de instrução primária americana, frente às escolas étnicas erguidas por alemães em St. Louis, visando atingir o problema diretamente em sua raiz, inicia-se uma empreitada rumo à americanização dos imigrantes, pedindo ao congresso um conjunto de normas que tornasse obrigatório o ensino do inglês em todas as escolas e colégios estrangeiros. Sancionada a lei que regulamentava a obrigatoriedade do ensino do vernáculo (inglês), enceta-se um trabalho de inspeção escolar que pôs em prática a ação de auxiliares “fiscalizando cuidadosamente seu cumprimento” (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 13). Conforme o previsto, as instituições de ensino reservaram espaço em seus currículos para a efetivação da exigência pública que, mesmo bem regulada pelo órgão público fiscal, tornou-se obsoleta frente às escolas alemãs. Os alunos continuaram a praticar o idioma estrangeiro, restringindo o uso do vernáculo apenas nos períodos em que o ensino do inglês tornara-se obrigatório. “O espírito da educação continuava alemão, naquelas escolas fazia-se o alemão e o problema não estava resolvido” (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 13).

Atentando aos indícios de que a americanização dos estrangeiros não seria efetivada com base em leis e decretos, o Superintendente americano retoma os estudos do problema e resolve levantar ao lado de

cada escola alemã uma escola americana. Contudo, segue Thompson, a intensão de solapar o ensino estrangeiro mediante a oferta de escolas públicas nacionais ainda não se apresentava satisfatória. Apenas quando as escolas públicas incluíram o idioma alemão em seus currículos foi que o ensino americano começou a vislumbrar chances de deter o crescimento das escolas teutônicas, pois,

Os alemães compreenderam que não tinham necessidade de despender dinheiro com a educação de seus filhos. Havia ali, reunidas, no bairro, escolas americanas, bem organizadas, onde seus filhos aprendiam a língua do país e também a língua da pátria de seus pais e de onde eles sairiam com uma educação perfeitamente americana sem despesa alguma. Poucos dias de vida tiveram, desde esse momento as escolas alemãs, desaparecendo logo (THOMPSON apud GUIMARÃES, 1909, p. 13).

Os entraves vividos pelo sistema americano de educação pública, narrados por Oscar Thompson, – a necessidade da implantação de um ensino público bilíngue que integrasse as gerações estrangeiras resultantes das volumosas levas de imigrantes aportadas na América – são o mote no qual Guimarães se apoia ao redefinir as bases do ensino no Colégio Municipal de Joinville.

Lembrando das pistas metodológicas anunciadas por Pocock e Miceli (2003), onde objetiva-se entender a construção do discurso com base em conceitos e linguagens que são, por vezes, reconstruídos nos diálogos forjados nas relações entre os pares, observa-se que o discurso redigido em 1909, referente ao comissionamento joinvillense, reitera práticas pedagógicas americanas que, ao passarem pelo crivo do intelectual Oscar Thompson, são tomadas de empréstimo por Orestes Guimarães e expressas em seu discurso de 1909, por meio de conceitos como “abrasileiramento”, “assimilação”, “ensino bilíngue”, que avaliam retrospectivamente o plano de medidas educacionais por ele engendrado na reorganização do Colégio Municipal de Joinville.

A reprodução do discurso de Oscar Thompson por Guimarães, sobre a experiência americana de escolarização de imigrantes, no relatório de 1909, evidencia uma tendência política assumida no trato com imigrantes e descendentes. Expectantes pela nacionalização de seus territórios e povos, países como Estados Unidos da América e Brasil consolidaram em suas escolas republicanas formas de acelerar o

adensamento cultural de seus integrantes. Os discentes, socializados sob um conjunto de signos estrangeiros na convivência do ambiente colonial (esfera privada), que desconhecem suas línguas vernáculas – inglês e português – tornaram-se destinatários de uma política pedagógica assimiladora, que almejou difundir, por meio da escola, uma característica inicial àqueles que se propõem a ser um Estado-Nação: a unificação em torno da língua vernácula.

A ida de Oscar Thompson aos Estados Unidos subsidia a introdução de uma política pedagógica que previa atrair o imigrante às escolas públicas nacionais mediante a manutenção do ensino do idioma estrangeiro. A aposta era que, com essa integração no quadro de disciplina das escolas públicas, aos poucos as escolas estrangeiras perdessem seu terreno e assim progressivamente seus idiomas ficariam fadados ao uso domiciliar, sucumbindo a cada geração até que o vernáculo se estabelecesse como único idioma. E é nesta política que os estados brasileiros de São Paulo e Santa Catarina concentraram suas expectativas para a assimilação estrangeira durante o início do século XX.

A intervenção pedagógica que o discurso dos intelectuais paulistas – Thompson e Guimarães – empreende, prevê uma ação por parte da escola pública que culmine na neutralização dos aspectos que constituem a primeira natureza estrangeira da infância. A intenção repousa em desfazer paulatinamente os laços que atrelam os discentes aos hábitos linguísticos e culturais de suas comunidades étnicas, em prol do estabelecimento de um sentimento mais amplo e profundo de nação brasileira.

Contudo, o imigrante, no início do período republicano, não era visto como um inimigo da regime, mas como um contingente a ser assimilado. A coexistência das raças não representava um problema nos primeiros anos da república pois, como observa Lessa (2008), o Brasil foi adepto a uma variante de “nacionalismo sem inimigos”. No interim desse movimento entre comunidade/colônia e sociedade, a escola republicana passa a ser projetada para agir sobre a infância, a fim de assimilá-la objetivando a formação monocultural brasileira. Nesse sentido, os programas ganham especial atenção ao reforçar os estudos de disciplinas que primam pelos conhecimentos nacionais.

O programa prescrito por Guimarães, entretanto, precisou ser remodelado exatamente para atender as demandas de um processo de assimilação que ainda não existia em Joinville. Ele havia sido elaborado compreendendo que os discentes tinham por intenção “aprender o alemão”, língua da colônia e de seus pais/avós, “mas falavam o



português”. Porém, a encruzilhada pedagógica na qual se encontrava Guimarães não era o ensino desta ou daquela língua, mas a administração de uma instituição que necessitava da compreensão de ambas para funcionar.

As iniciativas de Guimarães, ainda que centradas no município de Joinville, puderam ser vistas como uma política regional de assimilação escolar. Seu discurso proporciona os indícios do modo como ele prevê que a escola pública assumira sua função de interposição entre o âmbito privado e a sociedade “ligando vontades, regularizando interesses, unificando ideias e consolidando os afetos” (GUIMARÃES, 1909, p. 53) em prol da integração do discente estrangeiro aos sentimentos nacionais. Mas, para que a escola pública de Joinville atendesse a essa prerrogativa republicana de introjeção dos caracteres nacionais, a solução encontrada pelo diretor da instituição foi a de manter paralelamente o ensino de alemão e português em todas as classes. A necessidade de um ensino bilíngue refletia-se na estatística apontada por Orestes Guimarães: “dos 345 alunos matriculados no ano de 1907, 220 desconheciam em absoluto o português.” (GUIMARÃES, 1909, p. 53).

A fim de dispor de informações referentes ao número de matrícula e organização das classes na gestão anterior a sua, Guimarães organizou um questionário destinado aos docentes da instituição com as seguintes indagações:

a) Quanto tempo lecionais no Collégio (sic) Municipal; b) durante este tempo, qual foi à média anual da matrícula; c) em 1906, ano anterior a minha direção, qual foi a matrícula; d) em 1907, logo na primeira matrícula por mim procedida neste Collégio (sic) a quanto ficou reduzida a matrícula; e) anteriormente a direção, como era ministrado este estabelecimento; f) em que classe começava o ensino de português; g) havia ou não inteira separação entre os alunos de origem teuta e lusa (GUIMARÃES, 1909, p. 131).

Cujas respostas foram as seguintes,

Resposta A: a) leciono neste colégio há nove anos; b) durante este tempo a média anual foi de 475 alunos; c) em 1906 a matrícula foi de 478; d) em 1907 a matrícula ficou reduzida a 345 alunos; e) o Colégio era administrado por cinco

professores estaduais e três da sociedade escolar; f) começava no 2º ano; g) havia inteira separação entre os alunos de origem teuta e luza. (**Professora Senhorinha Soares**). Resposta B: a) estou a 29 anos neste colégio; b) a matrícula neste tempo foi de 475 alunos mais ou menos; c) em 1906 foi de 478 alunos; d) ficou reduzida a 229 alunos; e) havia cinco mantidos pelo estado e três pela associação escolar; f) começava no 2º ano; g) havia separação entre alunos teutos e luzos, mas não completa. (**Professor Theodoro Lauer**) Resposta C: a) que estou a quatorze anos neste colégio; b) matrícula mais ou menos durante esse tempo foi de quatrocentos e setenta e cinco; c) em 1906 foi de quatrocentos e setenta e oito; d) ficou reduzido em duzentos e vinte e nove; e) havia cinco professores do estado e três pela sociedade escolar; f) começava no 2º ano; g) havia separação entre alunos teutos e luzos, mas não completa. (**Professor Germano Timm**<sup>36</sup>) (GUIMARÃES, 1909, p. 131-132, grifo nosso).

Ainda que haja divergência entre as respostas obtidas pelo questionário – a divergência, salienta-se, ficou a cargo do desentendimento entre professores sobre a separação ou não de alunos “lusos” e “alemães” – é a partir dela que Orestes Guimarães adquire subsídios estatísticos para discutir sobre o que ele acredita ser uma organização baseada na seleção racial, e, por isso, antipatriótica das classes.

O primeiro apontamento de Guimarães refere-se à segregação feita na fala dos professores com relação à origem dos alunos. Os discentes eram denominados como *alunos teutos* e *alunos lusos*, classificação que, segundo ele, era incorreta por exaltar a distinção cultural entre os alunos e destoar da coletividade almejada pela instrução pública. Conforme suas averiguações, o ensino na Escola Pública, regida até então pelo Padre Carlos Boegershausen<sup>37</sup>, era dado sob a

---

<sup>36</sup> O Município de Joinville sedia, desde 1935, uma escola pública cujo patrono é o Professor Germano Timm.

<sup>37</sup> Com relação ao período anterior a reforma empreendida por Orestes Guimarães, é interessante salientar que, ainda que a escola regida pelo Padre Carlos recebesse subsídios municipais para sua manutenção, a instituição ficou por um longo período sob a coordenação de um padre alemão e encontrava-se vinculada fisicamente a igreja católica de Joinville o que possivelmente levou a instituição a primar pela manutenção da cultura germânica, uma vez que

seguinte divisão: “cinco classes mistas, frequentadas pelos *alunos alemães* e uma outra classe também mista frequentada pelos alunos brasileiros” (GUIMARÃES, 1909, p. 4). Segundo ele,

Não bastava a seleção de raça, era necessária a do ensino. Sim, porque para os alunos teutos havia 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe, cada uma no seu salão (sic), cada uma com o seu material apropriado [...] Agora, para os alunos lusos, aproximadamente em numero de cento e vinte, havia uma professora e eram todos colocados num salão. A organização acima apontada, sobre ser anti-patriótica, estabelecendo a desunião das crianças, uma seleção odiosa desde os bancos da escola primária dessas crianças, futuro imediato de Joinville e não remoto da pátria. Era, pois, a Escola Pública, uma escola para a assimilação dos brasileiros; separada em tudo e por tudo do ideal a que devemos atingir, pela isenção de animo no tratamento e ensinamento às crianças (GUIMARÃES, 1909, p. 4-5).

O termo *assimilação* é empregado pela primeira vez neste discurso de Guimarães na tentativa de explicitar o que para ele seria uma prática pedagógica inversa. Estavam os alunos “lusos” (grupo discente de proporção inferior), como supôs Guimarães (1909), sendo assimilados por uma metodologia educacional que socializava os conhecimentos e a cultura de uma nação que não a sua, ou seja, a gravidade extrapolava o fato da instituição – que era mantida com auxílio de subvenção municipal – estar perpetuando os signos estrangeiros naqueles cuja socialização, em âmbito privado, efetivava a germanidade. A preocupação do intelectual paulista era com a ênfase e a supremacia que o valor colonial impunha frente aos nacionais naquela instituição, de modo que a criança “lusa” pudesse ser culturalmente assimilada.

Conforme Emílio Willems (1980) – sociólogo estudioso dos processos de assimilação e aculturação dos alemães no Brasil –, o procedimento de assimilação consiste no reajustamento da

---

“tanto a igreja católica local, quanto ou até mais a igreja Luterana, se empenharam na defesa da germanidade pelo fato de padres e pastores verem no abasileiramento o enfraquecimento das práticas religiosas e o abandono da respectiva fé.” (CRISTOFOLINI, 2002, p. 69).

personalidade, mediante o aparecimento de atitudes novas emocionalmente associadas a valores culturais novos. A dificuldade básica que se opõe à assimilação, segundo o autor, reside no sentimento de lealdade que prende o indivíduo a cultura do seu grupo, estando esse sentimento de lealdade, no caso dos Estados-Nação, diretamente ligado ao grau de coesão nacional galgado pelo país. Presume-se, com isso, que as suposições de Guimarães a respeito de uma possível assimilação *as avessas* fundamentavam-se no que pese o grau díspar entre o sentimento de lealdade nacional germânico, que oportunizou o imigrante alemão (bem como ocorre com as demais etnias imigradas) cultivar por várias gerações em suas colônias “além-mar” os costumes de sua descendência sob o aporte de “escolas étnicas”, e o debate nacionalista que, segundo Nagle (1974), no despontar da República,

[...] esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização em segundo lugar, que se transformam em instrumentos para dar solidez às bases da nacionalidade. No primeiro caso, se encontram as pregações que têm por objetivo criar um novo “clima moral” para superar o imobilismo em que vegetam as “forças vivas” da nação [...]; no segundo caso, se encontram os esforços para desanalfabetizar amplas camadas da população ou para difundir a escola primária integral. É neste segundo caso que se propõe, mais especificamente, o problema da formação do caráter nacional ou a tarefa de “abrasileirar o brasileiro”, quando se ressalta a importância do ensino da língua vernácula, da geografia ou história pátrias, e da instrução moral e cívica ou da educação social (NAGLE, 1974, p. 254).

Por certo, seria improvável que as colônias germânicas instaladas no Estado assimilassem a população local “não teuta”. Entretanto, num período em que o aparato psíquico da população brasileira ainda não estava devidamente sintonizado com os sentimentos nacionais, visto que, segundo Elias (1997), o envolvimento emocional forjado entre nação e povo se estabelece à medida que entre estes se solidificam os símbolos de uma coletividade, era plausível que intelectuais, como Orestes Guimarães, apregoador do projeto republicano de elevação das bases morais e nacionais do povo brasileiro via escolarização pública,

atentassem para situações como a deflagrada em seu discurso sobre o Colégio Municipal de Joinville. Um ambiente com aquela organização destoava de todas as investidas que a escola pública vinha fazendo para forjar na infância um sentimento ordeiro de pertencimento nacional que corroborasse com o progresso econômico e social almejado pela república brasileira.

Sua crítica fundamenta-se no princípio contrário à *coletividade*, ao qual a instituição havia propagado desde a sua criação até os anos de 1906. O processo assimilativo precisava ser efetivado na contramão das práticas educacionais germânicas toleradas, até então, pela municipalidade joinvillense, edificando um ambiente de instrução primária que fosse “instrumento para dar solidez às bases nacionais”. Conforme o relatório de 1909, até o ano de 1907 a língua pátria, símbolo verbal que, segundo Elias (1997), desempenha um papel especial para a ligação emocional das pessoas à coletividade, a não ser na classe da professora D. Senhorinha Soares, não havia sido ensinada:

Afirmaram-me esses alunos (alguns de 15 a 16 anos) que jamais tinham lido um livro em português, até a minha chegada, embora estivessem na quarta e quinta classe (última) da escola pública (GUIMARÃES, 1909, p. 7).

O discurso de Guimarães durante a intervenção Joinvillense pode ser sintetizado pelos conceitos *assimilação* e *coletividade*. Era preciso organizar pedagogicamente a instituição, evitando a assimilação do discente “luso” /brasileiro pelos signos germânicos, revertendo a situação para a assimilação dos teutos pelos hábitos brasileiros – a começar pelo ensino do português. O ensinamento da língua portuguesa apresenta-se como mote da ação pedagógica de Orestes Guimarães durante este relatório. No discurso erigido ao final de sua comissão no Colégio Municipal de Joinville, percebe-se que há uma ambição por parte do professor paulista pela uniformização do idioma. Segundo ele,

Em todo o país onde a homogeneidade do povo formou uma nação, a solicitude do respectivo governo fixa-se no cuidado de afirmar e consolidar em homogeneidade por meio da instrução primária, não só ministrando à infância – a nação de amanhã – os conhecimentos, embora rudimentares, que lhe sirvam de base a conhecimentos mais latos, como a extirpar-lhe da

educação mal guiada, em tudo isso influenciando única e poderosamente a língua nacional, elo que imaniza por si só sentimentos divergentes e uniformiza aspirações diversas, ligando vontades, regularizando interesses, unificando ideias e consolidando os afetos. Sem uniformidade na língua desaparece a homogeneidade de um povo, e um país populoso pode oferecer admiráveis conquistas de civilização e progresso nunca, porém, a imponência de uma nação (GUIMARÃES, 1909, p. 53).

Observa-se que na voz de Guimarães, a nação se constitui a partir da homogeneização do povo, homogeneização essa alçada pelas mãos da instrução primária. Aí reside a importância da padronização do vernáculo.

As questões que o discurso de Guimarães coloca são: como instruir crianças que não compreendem nem são compreendidas? Como conduzir a conduta infantil, afinando-a as expectativas de civilização da nação em construção, sem partir do pressuposto de uma língua única? Impossível, talvez dissesse Guimarães. Para que o movimento de construção de uma nação civilizada se efetivasse naqueles que seriam de imediato o futuro do país, era preciso que a instrução primária orientasse a internalização de um autocontrole nas crianças, de um superego que subordinasse seus impulsos estrangeiros e lhes enraizasse uma visão a longo prazo de coletividade nacional.

As metas da instrução primária só estariam asseguradas se a inculcação do vernáculo fosse efetivada e, para tanto, Guimarães não hesita em unificar o programa de ensino que, segundo seu relatório (1909), até os primeiros anos do século XX havia segregado racialmente em uma mesma escola “alemães” e “teutos”.

Para a separação dos teutos e lusos a reunião dos mesmos em classes, conforme o adiantamento de cada um, deixando de lado a questão da raça; para a diversidade que havia nos programas, segundo os alunos eram teutos ou lusos, unificação dos mesmos, tendo em vista só a capacidade intelectual do aluno; para a superficialidade extrema nacional, difusão de livros apropriados e adoção de material escolar nacional (GUIMARÃES, 1909, p. 7).

Entretanto esta coletividade, como será visto a seguir, passava diretamente pela manutenção do ensino do idioma alemão no Colégio Municipal de Joinville. A evasão<sup>38</sup> causada por um programa que, em meio aos teuto-brasileiros, previa um ensino sustentado integralmente pela língua portuguesa, renunciou que a assimilação dos teuto-brasileiros do Colégio Municipal somente se efetivaria a partir de um modelo pedagógico de coexistência das culturas que permitisse a eles “não só aprender a ler, a escrever e a falar a língua pátria, como também à dos seus dignos antepassados” (GUIMARÃES, 1909, p. 7).

## 2.2 O PROGRAMA DE ENSINO DO COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE SOB A REGÊNCIA DE ORESTES GUIMARÃES

Conforme visto, a crítica levantada por Orestes Guimarães, em seu relatório, sobre a “antiga” organização da instituição joinvillense, fundamenta-se naquilo que, segundo ele, seria uma “organização antipatriótica” e seletiva das raças. O fim da separação entre “lusos” e “teutos” foi uma das medidas por ele postas em execução a fim de reparar o “conjunto de erros que perduraram pelo espaço de trinta e oito anos” (GUIMARÃES, 1909, p. 7).

Como já salientou Teive (2008), a reorganização estrutural empreendida por Guimarães em Joinville pode ser descrita em treze pontos, a saber;

- 1) reunião na mesma classe de alemães e brasileiros, conforme o nível de adiantamento de cada um; 2) unificação dos programas, tendo em vista a capacidade intelectual das crianças; 3) difusão de livros e material escolar nacional; 4) ênfase no ensino da língua portuguesa – pré-requisito para o desenvolvimento das demais disciplinas; 5) ênfase na educação moral e cívica das crianças, de modo a desenvolver o amor a pátria brasileira, a nacionalidade; 6) adoção do livro de leitura em substituição aos compêndios por disciplina; 7) inclusão das ciências naturais e experimentais no currículo escolar; 8) inclusão de canto, ginástica e desenho; 9) introdução da prática de lição de coisas; 10) inclusão das festas

---

<sup>38</sup> Na primeira matrícula do Colégio sob organização do Professor Orestes Guimarães, foi registrado uma retirada de 133 alunos (GUIMARÃES, 1909, p. 6).

cívicas no currículo escolar; 11) ênfase no ensino lento, demorado e recapitulativo; 12) sistema de avaliação centrado em exames finais públicos, de modo a dar visibilidade a escola; 13) separação das classes por sexo, de modo a evitar o que Orestes Guimarães chamava de “promiscuidade dos sexos” (TEIVE, 2008, p. 83-84).

Com relação à questão racial, os apontamentos de Guimarães revelam que para além da separação física entre brasileiros e imigrantes, as aulas ministradas na “Escola do Padre” também contavam com materiais pedagógicos distintos para cada grupo étnico. No primeiro semestre de 1907, após examinar “aluno por aluno” Guimarães organiza novas cinco classes<sup>39</sup>; “primeiro e segundo anos de ambas as seções (sexo) e o terceiro misto”. Entretanto, “a fusão de lusos e teutos, a separação de sexos no convívio interno do estabelecimento, a reforma do material alemão (mapas) e a reforma do ensino da língua nacional, mais do que qualquer outro fato, se deve a retirada de alunos para outras escolas” (GUIMARÃES, 1909, p. 8).

Segundo Guimarães, por anos consecutivos, entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos de 1900, enquanto o Padre Carlos Boegershausen esteve à frente do Colégio Municipal de Joinville, a comunidade local teve ali uma instituição de ensino alemã intangível, que perpetuou em seus egressos uma socialização alinhavada com os costumes da colônia germânica. Não tardou, portanto, que a comunidade expressasse sua insatisfação com a nova organização alçada por Guimarães, tanto que, segundo o professor paulista, “houve criança que só compareceu a 1º de fevereiro de 1907, e até empregados do estabelecimento, no dia seguinte a fusão, retiraram seus filhos” (GUIMARÃES, 1909, p. 8).

A reação germânica é posteriormente compreendida por Guimarães como uma “resistência própria da raça” (GUIMARÃES, 1925b, p. 7). A oposição oferecida pelos alemães à assimilação, segundo Guimarães, é próprio de “desafinidade étnica, de religião, e, sobretudo de língua pertinentes a uma raça admiravelmente organizada e patriótica como é a alemã” (GUIMARÃES, 1925b, p. 7).

---

<sup>39</sup> Ainda sobre a organização das classes do Colégio Municipal de Joinville, foram criados, em 1908, o 3º ano masculino e feminino e o 4º ano misto. Há anexo ao relatório a relação detalhada com o nome dos alunos que compunham cada turma, desistências e permanências e a situação de cada discente em relação ao vernáculo (falam ou não o português) (GUIMARÃES, 1909).



Dentre o discurso originado em Joinville, avista-se traços de uma contida admiração por parte de Guimarães ao processo de constituição do povo germânico enquanto nação monocultural. Além de apreço a “raça”, como se observou acima, o educador paulista inspirou-se também em referenciais alemães durante a tessitura do seu discurso, revelando uma dupla relação com o conteúdo estrangeiro. Como prática social do imigrante, este conteúdo deveria ser assimilado aos signos nacionais. Entretanto, enquanto metodologia de coalisão de um povo, precisava ser copiada, buscando aspirações no modo como os germânicos valorizam sua língua, seus cantos, a história de seus “heróis” e sua geografia. Reiterando as práticas pedagógicas germânicas de valorização do espírito nacional, as atenções de Guimarães voltaram-se a três áreas que seriam o cerne da conversão da infância teuto-brasileira: a leitura, a geografia e a história do Brasil.

“Se ler bem uma língua é difícil mesmo àqueles que a falam diariamente, quão mais difícil se torna, portanto, àqueles que não a falam. No colégio municipal, portanto, foi esta a disciplina para qual voltei todos os meus esforços”. (GUIMARÃES, 1909, p. 24). O perfeito aprendizado do português entre os falantes e os não-falantes do vernáculo foram as estimativas da reforma alçada por Guimarães em Joinville, principal meta a ser atingida pela escola e pelo professor público. Tomando como base os americanos “que não receiam aplicar grande parte do tempo, em todos os graus da escola primária” ao ensino da leitura, Guimarães dispõe grande parte do período diário a prática da leitura do vernáculo.

O ensino da leitura concorria para que o aluno pronunciasse o idioma corretamente, respirasse perfeitamente, conhecesse o valor do termo lido, coordenasse a ideia exposta e, por sua vez, expusesse-a com palavras próprias (GUIMARÃES, 1909). Sendo os alunos joinvillenses, na maioria, desconhecedores do idioma nacional, vislumbra-se na incorporação da língua portuguesa praticada no Colégio Municipal de Joinville – e consequentemente no discurso de Guimarães (1909) – uma ingerência pública na infância. Nesse processo de ensino da língua portuguesa aos alunos joinvillenses, ação correspondente ao que Guimarães (1925b) considera ser a “primeira fase” do processo de nacionalização catarinense, pode-se identificar os “mecanismos de disciplinarização” (FOUCAULT, 1999, p. 289) lançados pela instituição para apaziguar a natureza estrangeira detonada pela língua alemã. Segundo Foucault (1999), a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser regidos, treinados, utilizados,

eventualmente punidos. A “multiplicidade” que constitui os alunos em Joinville torna-se, pelo discurso de Guimarães (1909), destinatária de um “treinamento” nacional, expectante pela uniformização do idioma vernáculo.

Esses discentes estrangeirizados, “pobres crianças retiradas da comunhão nacional” (GUIMARÃES, 1909), imersas no “derramamento da língua vernácula por todas as aulas”, são corpos a serem moldados pelas mãos de professores que, “cumprindo tão patrioticamente essa missão benéfica”, imprimem não apenas uma outra língua a partir da tradução dos vocábulos alemães, mas uma nova ordem psíquica que define nessas crianças um novo modo de pensar e agir, um modo brasileiro de ser. Afinal, a língua nacional é, para Guimarães, o “elo que irmanisa (sic) por si só sentimentos divergentes e uniformiza as aspirações dispersas”, sem essa uniformidade “desaparece a homogeneidade de um povo, [...] a imponência de uma nação” (GUIMARÃES, 1909, p. 53).

Ainda que seja visível a deflagração de uma ingerência pública nos trechos supracitados do discurso de Orestes Guimarães, é evidente também o modo como o professor coloca o processo de nacionalização de forma naturalizada, obrigação máxima do estado que deve ser efetivada por escolas e professores, sintonizados à responsabilidade de formação do cidadão brasileiro. A expressão “pobres crianças retiradas da nacional” (1909) sintetiza a “missão social” (VIEIRA, 2006) que o intelectual vem cumprir em Joinville, difundir o vernáculo, símbolo áureo de expressão da coletividade nacional.

Para que o vernáculo fosse incorporado pelos estrangeiros, os discentes passaram a praticar diariamente, durante as aulas de leitura, os processos de silabação e palavração a partir de objetos que compusessem o seu cotidiano. No primeiro ano as crianças deveriam reconhecer o nome dos objetos que compunham a sala de aula e a escola, seu vestuário, comidas, bebidas e por fim dos animais locais. O livro de leitura passou a ser o norte do professor de sala, a partir dele deveria ser feito o ensino da linguagem, da história, da geografia, da educação cívica e ainda dar amplas lições de coisas (GUIMARÃES, 1909). Guimarães passa a adotar em Joinville, a partir da reforma de 1907, os livros, cadernos e mapas, conforme a adoção paulista de 28 de abril de 1904 (GUIMARÃES, 1909, p. 23). A reforma do material didático era para ele imprescindível, pois até então a escola do município catarinense mantinha livros mapas e cadernos que iam de encontro aos anseios harmônicos da União, pois subtraíam o tempo do

discente ensinando-lhe coisas sem aplicação prática ao cotidiano brasileiro. A esse respeito questiona-se Guimarães,

Porque livros de leitura que ensinem a criança como se faz a lã; que lhes diga como se aquece a casa; que lhes ensinem os brinquedos com bolas de neve; que lhes instrua do emprego de materiais que não temos; que lhes descreva tradições que não possuímos; que lhes narrem em historietas cheias de saudades o canto do rouxinol; do cuco; da cotovia e as belezas de céus, mares, rios e florestas que jamais viram? Não é mais justo, mais natural, mais prático, mais útil sob todos os pontos de vista, que lhes déssemos um livro que lhes diga onde se encontra e como deve ser plantado, colhido e preparado o café para exportação? Como uma dona de casa pode oferecer ao visitante um café perfumoso e agradável? Não é mais útil que se lhes dêem noções iguais a respeito do mate, da borracha, do açúcar, do algodão, do cacau, da indústria pecuária? Não é mais prático que se lhes ensine como se deve fabricar, segundo os nossos climas, a manteiga e o queijo? Que se lhe incuta na alma em narrações comoventes os episódios das páginas da nossa história? Como deve ser construída uma casa aqui no Brasil, e porque? Que lhes dissesse alguma coisa do saudoso canto do sabiá, do gaturamo, do pintassilgo? Quantas historietas desta terra! (GUIMARÃES, 1909, p. 25)

Observa-se que, por meio das aulas de leitura do Colégio Municipal de Joinville, Orestes Guimarães inicia em Santa Catarina a difusão de um conjunto de símbolos aderentes a coletividade nacional forjada pela instrução primária pública. Esses símbolos (língua e história nacional), paulatinamente impressos pelo cotidiano escolar, são as vias formadoras dos vínculos emocionais que o aluno estrangeiro precisava adquirir, a fim de estreitar os laços de pertencimento, de solidariedade e de obrigação em relação à nação brasileira.

“O ensino de amor à pátria” como referenciou Guimarães era, antes de tudo, meta da disciplina de história. Baseando-se no pedagogo prussiano Fernando Sticl (1842), para quem as atribuições do ensino da

história nacional eram “fundar e revigorar o sentimento nacional, o amor a pátria e o patriotismo” (STICHL apud GUIMARÃES, 1909), Guimarães introduz a disciplina no programa de ensino até o 4º ano. Antes da reforma, o estudo dessa ciência consistia, segundo Guimarães (1909) “nalguns pálidos e incoloríssimos exercícios memotécnicos (sic) de determinada tabuada cronológica”. Ainda assim, o mesmo somente era dado aos alunos “lusos”, aos demais – teutos – “nenhuma palavra da nossa história, de nosso passado brilhante e empolgante, das nossas honrosas tradições, enfim, coisa alguma que lhes mostrasse a grandeza da nossa culta e brilhante vida social”. (GUIMARÃES, 1909, p. 29).

Conforme o discurso erigido a partir da experiência joinvillense, Guimarães considera a tardia introdução da história brasileira no currículo de imigrantes uma “injustiça clamorosa as crianças, a elas, tão boas, tão amantes desta terra, tão cheias de boa vontade no estudo das cousas (sic) pátrias” (GUIMARÃES, 1909, p. 29) como teve a oportunidade de observar pelo espaço de dois anos. Nota-se que o ensino da história nacional, a partir da reorganização pedagógica efetivada no Colégio Municipal de Joinville, vem cumprir uma lacuna deixada em aberto pela antiga organização germânica, que, com base na perspectiva anunciada por Guimarães em seu relatório de 1909, influiu de forma a condensar no corpo discente da antiga “Escola do Padre” uma série de ensinamentos estrangeiros inadequados ao papel reservado à escola pública na ordem republicana – núcleo de edificação da nacionalidade brasileira.

Contudo, evidencia-se em seu relato sobre a experiência reorganizadora de Joinville, que passado os percalços surgidos com a remodelação empreendida na instituição, o discente germânico não apresentava resistência ao currículo nacional, que previa para a disciplina de história a exposição repetida por parte do professor até que a classe estivesse “senhora do assunto”.

Auxiliando as narrações diárias relacionadas a pátria e seus acontecimentos históricos, Guimarães também previa a utilização, entre os alunos dos primeiros anos, de cantos infantis que fizessem fáceis narrações aos temas a serem estudados<sup>40</sup>. A inspiração para a introdução do canto no programa de ensino joinvillense, conforme o relatório de 1911, vem da Assembleia Geral dos mestres Alemães, reunida em Brunsuick, em 1879, que recomendava que os cantos ocupassem grande

---

<sup>40</sup> A esse respeito são listados os seguintes temas; Cristovam Colombo, Pedro Álvares de Cabral, Caramurú, Anchieta, Camões, Henrique Dias, Deodoro, 7 de setembro e 15 de novembro (GUIMARÃES, 1909, p. 30).

parte dos programas das escolas, integrando as famílias e a vida. Conforme o relatório (1909), o canto integrava a educação alemã, contribuindo para alcançar as grandes vitórias nacionais, assim com o livro de leitura, a geografia, a história e a ginástica. “Grande país, grande dos grandes”, define Guimarães as iniciativas germânicas. Dentro da perspectiva de Guimarães, o canto era para a escola pública um meio educativo por excelência, meio de descanso, de disciplina, de amor a escola, ao trabalho e a Pátria.

Largamente foram introduzidos neste estabelecimento os cantos nacionais “Comoventes” – música de mestres de reputação feita em São Paulo, e letra de literaturas didáticas, em grande parte do mesmo Estado, que felizmente já possuem alguma cousa de bom graças seus professores públicos (GUIMARÃES, 1909, p. 34).

Dentre a lista de cantos proposta ao Colégio Municipal de Joinville, há uma série de hinos (nacional, de Santa Catarina, à República, à Pestalozzi...) e demais canções de cunho patriótico (Sou Brasileiro, A grande Pátria, Deus te salve Brasil). Contudo, Guimarães facultava aos alunos de descendência estrangeira cantarem ou não os hinos patrióticos, pois entendia que obrigá-los consistia num constrangimento. A postura do professor, que aparentemente demonstra respeito a cultura do contingente imigrado, revela também uma das facetas de uma pedagogia assimilativa pela coexistência das raças, uma vez que a imposição definitiva dos cantos patrióticos poderia indispor o colégio com a comunidade teuta local. Assim como na prática dos cantos, Guimarães também facultou a esses alunos apresentarem peças em alemão durante as festas escolares<sup>41</sup>. Essas festas, aponta Guimarães, precisavam ser festejadas com o mesmo entusiasmo que acontecia na Alemanha, pois o Brasil “como país novo ainda em verdadeiro estado de colonização” ainda havia muito o que organizar neste assunto.

Nova organização também demandou o ensino da geografia que, segundo Guimarães (1909), no antigo regimento, “limitava-se ao estudo

---

<sup>41</sup> Conforme o programa anexo ao relatório de 1909, as peças em alemão apresentadas durante a festa de 07 de setembro de 1907 foram as seguintes: Frau Hitt por Eliza Hagemann, Wie Kaiser Karl Schubvisitation Juelt por Alice Teuber, Der Bar un die Bienen por Hilda Dehler, Mauschens Brautfahrt por Margarida Wassmansdorf, Das Kinde der Lorge por José Sarreto, Osterhase por Bernardo Milke, Hästein por Rodolpho Pest, Das Knabem Berglied por Roberto Nagel e Abschied por Luiza Wetzel (GUIMARÃES, 1909, p. 50).

dos países europeus” (1909). A disciplina passou a obedecer um programa que previa um ensino progressivo, que partia do simples para o complexo, do local para o externo. Estudava-se em princípio os objetos da sala de aula, o prédio escolar, a cidade, o Estado, o Brasil e posteriormente os países estrangeiros, dando preferência àqueles que mantinham relações comerciais com o Brasil (1909). Foram suprimidos os mapas em alemão e substituídos por mapas do Brasil, da série Olavo Ferreira, mapas de Santa Catarina e planta de Joinville.

Nota-se que a prescrição do programa de ensino confere aos discentes, principalmente os de origem estrangeira, um conhecimento mais prático do município local e do país – Brasil – como um todo. Assim como os livros de leitura não apresentavam ganhos ensinando as crianças o cultivo de espécies inexistentes no país, a geografia também não seria produtiva se lhes reforçassem conhecimentos de terras estrangeiras. A disciplina, condicionada aos anseios nacionais, fornecia as primeiras noções de integração do aluno à sociedade brasileira.

Percebe-se que o programa de ensino desenvolvido em 1907 por Orestes Guimarães, pautado na introjeção do idioma vernáculo, concorria para ajustar o Colégio Municipal de Joinville a um dos princípios avultados pela instrução republicana – a coletivização do povo sob os signos da nação brasileira. Sendo assim, logo no começo de 1907, as professoras Camilla e Francisca Lauer, que não eram funcionárias estaduais ou municipais, mas sim subvencionadas pela *Schulverein*, não poderiam ter “de então em diante, interferência no Colégio”. Conforme Guimarães, “quem paga intervém – logo, no estabelecimento que ia ser reorganizado não podia ficar com interferência” (1909). A interferência da qual Orestes Guimarães pretendia resguardar o Colégio Municipal de Joinville, ligava-se a vinculação que estas professoras mantinham com a “Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina”. Sobre esta instituição, salienta Wiese (2005, p. 7).

Em 1904, a antiga *Associação das Escolas e Professores de Blumenau* foi ampliada para todo o Estado de Santa Catarina, transformando-se na *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina). A mencionada Associação Escolar elaborava publicações que serviam de orientação pedagógica para os professores. Mantinha também contatos com a *Allgemeiner Deutsche Schulverein*, com sede na Alemanha, que fornecia

material didático, currículos e subsídio financeiro às escolas alemãs. Em muitas oportunidades também mandara professores para as colônias.

Ainda que a assimilação dos estrangeiros tenha sido promovida em Joinville a partir da coexistência dos elementos culturais nacionais e estrangeiros, a subvenção de associações estrangeiras por meio do pagamento de professores destoava do rumo nacionalizante que a instituição joinvillense tomou a partir da reorganização de 1907. O professor subvencionado, por ser estrangeiro, não desempenharia a “missão patriótica” engendrada em Joinville de assimilação dos signos teuto.

Destarte, a partir do discurso erigido por Guimarães, em 1909, sobre o período de remodelação do Colégio Municipal de Joinville, se vislumbra, ainda que de modo contido, uma vez que sua atuação pedagógica neste período restringiu-se ao município, os alicerces de um modelo educacional de assimilação gradativa do elemento germânico. Assimilação essa que se sustenta por meio da coexistência de elementos nacionais e estrangeiros (brasileiros e germânicos), de inspiração americana, introduzida pelo intelectual paulista Oscar Thompson, a partir de uma viagem de estudos realizada aos Estados Unidos da América na década de 1900, e que Guimarães lança mão no município, a fim de conter a evasão causada pela reforma implantada em 1907.

A necessidade de manter o ensino do idioma alemão na instituição para que os alunos estrangeirizados pela convivência em colônias germânicas não abandonassem a escola pública refletiu também uma prioridade a ser levada em consideração durante a formação do professor primário – o bilinguismo. Instruir o professor primário na língua estrangeira capacitava-o a atuar como agente assimilador dentro das colônias, além de atrair o estrangeiro para a escola pública, sob o condicionante de se continuar ensinando a estrangeira.

Contudo, com o fim do comissionamento à cidade de Joinville, Orestes Guimarães regressa ao seu estado natal, voltando a contribuir com a educação paulista a frente de um grupo escolar. A reorganização do Colégio Municipal de Joinville é avaliada por Guimarães como uma “missão patrioticamente benéfica”, cujo “brilhante e surpreendente resultado” estima-se pela “solidez dos conhecimentos lecionados e pelo derramamento da língua vernácula em todas as aulas” (GUIMARÃES, 1909, p. 54).

A experiência de reorganização do Colégio Municipal de Joinville, foi o estofa necessário para que, na década seguinte, Orestes

Guimarães, pudesse pensar, a partir do cargo de Inspetor Geral do Ensino, a questão da assimilação do imigrante de forma mais abrangente, propondo uma política educacional de conversão dos signos estrangeiros a todo estado catarinense cuja gama de imigrantes não cessava no elemento germânico. Essa conversão, iniciada ainda em Joinville, previa a introdução sistemática dos símbolos nacionais a partir de um currículo escolar afinado ao projeto de coalisão de um “ethos nacionalista” (ELIAS, 1997) atribuído à instrução pública republicana.



### 3 ORESTES GUIMARÃES E OS CARGOS DE INSPETORIA EM SANTA CATARINA: ASSIMILAÇÃO E FORMAÇÃO DO *ETHOS NACIONALISTA*

Findados os trabalhos de reorganização do Colégio Municipal de Joinville (1907/09), Orestes Guimarães regressa, em junho de 1909, a São Paulo onde, até novembro de 1910, dirige o primeiro Grupo Escolar do Braz, o maior estabelecimento de ensino primário de então naquele Estado, e organiza as cinco primeiras escolas noturnas para adultos. O breve período em terras natais não passou despercebido no campo educacional, como constata Guimarães em seu memorial, rendendo-lhe reconhecimentos elogiosos na imprensa local por parte do Secretário do Interior, Snr. Dr. Carlos Guimarães (GUIMARÃES, 1925a).

Coube também a Guimarães, ainda na gerência do Grupo Escolar do Braz, apresentar a professores e diretores dos Estados de Minas Gerais e Bahia a organização dos estabelecimentos de ensino primário e secundário da capital paulista. Eram eles o Sr. Enéas Camera, diretor do Grupo Escolar “Mar de Hespânia”, em Minas Gerais, e o professor Benedicto Nazareth, lente da Escola Normal da Bahia (GUIMARÃES, 1925a, p. 17). Conforme Souza (2011), visitas comissionadas e viagens de estudo a São Paulo, realizadas por educadores de outras regiões do país, foram muito frequentes no início do século XX, assim como a contratação de professores paulistas para atuarem diretamente na reorganização da educação. Ambas as medidas eram saudadas como “expressão do orgulho regional, traços do progresso e da importância de São Paulo no país” (SOUZA, 2011, p. 132).

A incumbência de discorrer sobre o aparelho escolar público, frente a estados cuja organização paulista fazia-se referência enquanto modelo de modernização pedagógica, desvela não apenas o lugar ocupado por Guimarães na política local – como diretor do grupo escolar – mas dimensiona o grau de inserção da sua figura intelectual dentro do campo educacional brasileiro, enquanto “agente social mediador” (VIEIRA, 2008) dos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao anseio republicano de modernização da escola pública primária.

Referência de uma imagem socialmente valorizada na cena pública paulista<sup>42</sup>, cuja “competência e decidido gosto pela educação da

---

<sup>42</sup> Essa valorização da imagem dos educadores paulistas foi muito comum, principalmente na imprensa local que destacava os comissionamentos e as visitas ao aparelho de instrução pública do Estado de São Paulo como expressão da modernização e excelência dos métodos de ensino propagados pelo estado. Notas veiculadas pela imprensa, relatórios, bem como as festas e a arquitetura empreendida nas instituições paulistas fazem parte de projeto de construção da memória do pioneirismo educacional do Estado de São Paulo frente à nação. Ver Souza (2011).

juventude” (FARIA apud GUIMARÃES, 1925a) é fartamente comprovada nas relações engendradas com o campo e seus pares, Guimarães é alçado ao posto de reformador do aparelho de ensino público catarinense no início da década de 1910.

O governador Vidal José Ramos de Oliveira Junior<sup>43</sup>, disposto a cercar pelas bases o “magno problema” da instrução pública catarinense, a partir da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, que previa amplas autorizações para a reorganização do ensino, lembra, ainda no mesmo mês, de recorrer ao Presidente do Estado de São Paulo solicitando o comissionamento de um casal de professores<sup>44</sup> com a *competência* e a *prática indispensáveis* para a reorganização e a instalação de um sistema de ensino baseado nas reformas empreendidas pelo Estado paulista.

As intermediações políticas entre governos dos Estados brasileiros interessados pela contribuição do cabedal pedagógico de professores paulista seguiam, segundo Souza (2011), entrelaçados a uma série de questionamentos que impunham a tarefa de

Quem indicar? Que intrépido e destemido professor se interessaria pela honrosa e desafiante tarefa? Qual o critério da indicação – competência, interesse, experiência, disponibilidade, laços de amizade e sociabilidade, apadrinhamento político? (SOUZA, 2011, p. 132).

---

<sup>43</sup>Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, a seguir apenas Vidal Ramos, nasceu em 1866 em Lages. Anterior ao mandato de governador do estado, Vidal Ramos figurou na cena pública catarinense entre as décadas de 1880 e 1890 como deputado provincial, e também como vice-governador no mandato de Lauro Severiano Müller (1902-1905). Posterior ao governo do estado, Vidal Ramos assumiu cargos como senador até o ano de 1937, perdendo o mandato face ao regime do Estado Novo. Vidal Ramos também foi integrante do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e pai de Nereu de Oliveira Ramos, interventor do estado entre os anos de 1937 a 1945. Informações em: Piazza, Walter F. (Org.). Dicionário Político catarinense. Florianópolis: Edição da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1994. p. 649.

<sup>44</sup>A professora em questão era Cacilda Guimarães, esposa de Orestes Guimarães, com quem já havia estado em Santa Catarina no ano de 1907 a serviço da reorganização do ensino no Colégio Municipal de Joinville. Cacilda regressa juntamente com o marido a Santa Catarina no ano início da década de 1910 integrando o quadro de professores que atuam na Reforma da Instrução Pública de 1911, auxiliando nas “estratégias de disseminação do Método Intuitivo”. Para maiores detalhes sobre a atuação da professora Cacilda Guimarães no Estado de Santa Catarina, consultar Martins (2011) (vide referências). Souza (2011), com base na Polyanthé comemorativa do Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946), revela também outros nomes que compuseram a “missão” dos normalistas paulistas em Santa Catarina. São eles; Henrique Gaspar Midon, José Donato Verano Pontes e Sebastião de Oliveira Rocha.

Contudo, neste aspecto, o pedido de Vidal Ramos não é aleatório. O governador de Santa Catarina, a par da reorganização empreendida em Joinville entre os anos de 1907 e 1909, sugere o nome do professor Orestes Guimarães para assumir a comissão catarinense, baseando-se nas “demonstrações de competência” dadas na experiência de anos anteriores.

Tomo a liberdade de solicitar o valioso concurso de vossa Excelência para a solução do magno problema da instrução pública no Estado que tenho a honra de administrar. O congresso representativo acaba de adotar uma lei, com amplas autorizações para a reorganização do ensino, baseada no estabelecimento de grupos escolares, e para que se possa dar, como convém e urge, um cunho prático a tão importante reforma, lembrei-me de recorrer a Vossa Excelência, cujo Estado tão profícuos resultados tem auferido com aquele sistema de ensino, pedindo que, a disposição deste governo e para uma comissão que não excederá de dois anos, sejam postos, a exemplo do que tem Vossa Excelência muito patrioticamente feito com outros Estados, um professor e uma professora com a competência e a pratica indispensáveis para a reorganização e instalação daqueles serviços. Releve-me Vossa excelência, se personalizo o pedido, lembrando o nome do Professor Orestes Guimarães. A circunstância, porem, de ter aquele professor servido já neste Estado, na organização da escola no município de Joinville, motiva e justifica esse meu procedimento, pois as provas que deu de sua competência profissional e o conhecimento que adquiriu do nosso meio, o indicam naturalmente para essa comissão [...] (RAMOS apud GUIMARÃES, 1925a, p. 17-18).

O contrato<sup>45</sup> firmado com o Estado de Santa Catarina no início da década de 1910 incumbiu Guimarães da tarefa de “criar um sistema educacional e não o de renovar ou continuar ou expandir algo já

---

<sup>45</sup> Contrato que consta do livro sexto, folhas 184, da Seção do Contencioso do Thesouro do Estado (GUIMARÃES, 1925a, p. 18).

estabelecido” (MOREIRA apud FIORI, 1991). A empreitada pedagógica a ser desenvolvida foi resumida pelo próprio professor a partir de três frentes de trabalho;

1º Apresentar regulamentos, regimentos, programas e horários para o aparelhamento escolar existente e a criar-se, a saber: a) reforma da Escola Normal; b) reforma das escolas isoladas; c) criação das escolas reunidas; d) criação dos grupos escolares; e) criação das escolas complementares; f) criação da inspeção escolar. 2º Instalar, organizar e dirigir, in loco, à vista dos professores do Estado, os novos tipos de escolas, introduzindo os novos métodos didáticos a serem adotados. 3º Inspeccionar as escolas reorganizadas, acompanhado dos primeiros inspetores estaduais nomeados, instruindo-os (GUIMARÃES, 1925a, p. 19).

Segundo Fiori (1991), o controle e a orientação do ensino mediante a inspeção escolar, suscitou na criação da Inspeção Geral da Instrução Pública, cargo inicialmente subordinado à Secretaria Geral do Estado. Em junho de 1911, Vidal Ramos nomeia Orestes Guimarães a execução do cargo de *Inspetor Geral do Ensino*, tornando-o responsável pela orientação e fiscalização de toda a instrução pública de Santa Catarina. Mesmo com o fim da administração, presidida por Vidal Ramos (1910-1914), Guimarães se manteve no cargo assumido em 1911 por solicitação do Dr. Felipe Schmidt, sucessor de Ramos no governo do Estado.

Guimarães esteve à frente da referida inspeção durante quase toda a década de 1910, ausentando-se em maio de 1918 “quando mais intenso era o clamor nacional contra fatos da germanização dos Estados sulinos” (GUIMARÃES, 1925a, p. 23), foi então convidado pelo Presidente da República, Snr. Dr. Wenceslau Braz a assumir o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas em Santa Catarina.

De acordo com as observações feitas no capítulo anterior, destinado a analisar o discurso erigido a partir do comissionamento de Orestes Guimarães ao município de Joinville, notou-se a implementação de uma reorganização curricular ansiosa pela assimilação da parcela discente teuto-brasileira.

Contudo, o processo pedagógico de reajustamento da personalidade estrangeira, exigiu de Guimarães uma postura cautelosa

durante a introdução, principalmente, do vernáculo. A reação da comunidade local que, segundo os dados expressos no relatório de 1909, após a reorganização iniciada em 1907 escondeu seus filhos dos bancos escolares da instituição, rejeitou a imposição de um ensino pautado somente em língua portuguesa e demandou do professor paulista uma solução que, simultaneamente, contivesse a evasão dos “neo-brasileiros” (GUIMARÃES, 1922), mas que não destoasse do dever central da instrução pública como viés de potencialização dos sentimentos de coletividade nacional. Forjou-se, com isso, um processo de assimilação alinhavado por uma prática pedagógica maleável à coexistência cultural que, mantendo na escola pública o ensino paralelo das línguas portuguesa e alemã, engendrou um modo de inculcar no aluno estrangeiro as centelhas de um sentimento de pertencimento à nação brasileira.

Tendo o discurso de Guimarães, referente a reorganização do Colégio Municipal de Joinville em 1909, enunciado a centralidade do conceito de *coletividade* (GUIMARÃES, 1909) como função a ser desempenhada pela instrução pública e tendo sido a difusão do vernáculo e dos símbolos nacionais a meta aspirada a partir de uma estratégia assimilativa de coexistência entre as raças – que não cerceou inteiramente os elementos da cultura germânica, mas sobrepujou os signos nacionais atinentes à assimilação – procura-se adiante observar as proposições pedagógicas delineadas por Orestes Guimarães na condição de reformador e Inspetor da instrução pública (1911-1918) no tocante ao contingente estrangeiro em idade escolar existente no estado catarinense.

Entretanto, o desafio proposto a Orestes Guimarães, a partir de 1911, é sumamente maior, pois propunha organizar um sistema de instrução pública e formar um professorado apto a receber uma parcela da população, que até então figurava às franjas de uma pretensão republicana ainda não lograda em Santa Catarina – a introjeção de um *ethos nacionalista* fundamentalmente brasileiro, capaz de extinguir as variadas naturezas estrangeiras que compunham a sociedade brasileira desde que se iniciaram os processos de imigração. Para tal, partindo da análise do discurso de Guimarães, materializado em relatórios e documentos regulados a partir da demanda pedagógica inerente a Inspeção Geral da Instrução Pública, buscando desvelar as continuidades e/ou rupturas, evoluções e/ou retrocessos entre as propostas pedagógicas alçadas para a efetivação do papel interventor da escola pública dentre a infância estrangeira.

### 3.1 O GOVERNO VIDAL RAMOS E A “REFORMA ORESTES GUIMARÃES” (1910-1914): SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA “PHASE DE INFILTRAÇÃO”

Marca política na consolidação da reforma do ensino catarinense, como aponta Gaspar da Silva (2000), Vidal Ramos apresenta ao Congresso Representativo do Estado em 1911 os números equivalentes aos quatro últimos anos da instrução pública no Estado, onde se estimava que “em 1907, para 144 escolas, houve 328 crianças aprovadas em exames finais, isto é, que concluíram o curso; em 1908, para 155 escolas, 492; em 1909, para 178 escolas 677; em 1910, para 187, 462.” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 28).

As estatísticas que, segundo cálculos do próprio governador, sugeriam a média anual de 03 alunos aprovados por escola em exame final, jogavam luz em um ponto nevrálgico a ser assumido pela administração do Estado - os problemas institucionais e pedagógicos pelos quais passava a instrução pública catarinense no início do século XX. Conforme Fiori (1991), a precariedade das escolas públicas no limiar entre o Império e a República, que se estendia entre questões como a falta de mobiliário e prédio escolar adequado, a desqualificação da formação docente e uma organização pedagógica que “mal ensinava a ler e escrever”, já teria suscitado anos antes algumas reformas ou tentativas de reorganização<sup>46</sup> cujo logro só se efetivou a partir da reforma instaurada pela Lei n. 846 de 1910 que em abril de 1911 dispôs o decreto n. 585 reorganizando a instrução pública primária do Estado.

Em discurso ao Congresso Representativo do Estado, Vidal Ramos discorre sobre as causas que, segundo ele, seriam fator da morosidade educacional brasileira de modo geral. Conforme o governador,

O Brasil, mais que outra qualquer nação, precisa séria e desveladamente cuidar da educação do seu povo. As influências geográficas e históricas e os poderosos fatores étnicos geraram a apatia, a falta de iniciativa e o desânimo que são, na frase de um escritor patricio, as características do povo brasileiro, considerado com tipo sociológico. É a

---

<sup>46</sup> A saber; reforma do Governo Manoel Joaquim Machado, de 1822(5); as modificações planejadas no Governo de Hercílio Pedro da Luz, no ano de 1894(6); a reestruturação do ensino ocorrido em 1907 sob o decreto n. 348 de dezembro de 1907, na gestão governamental de Gustavo Richard (FIORI, 1991, p. 79).

instrução que deve ser uma verdadeira educação, como querem todos os pedagogistas e estudiosos do assunto, que incumbem a tarefa de eliminar aquelas taras que tanto amoleceram e entibiaram o caráter nacional [...] (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 7).

A preocupação com a situação *amorfa* em que ainda se encontrava parte da população tomava proporções cada vez maiores nos debates políticos e intelectuais motivados a pensar a constituição da nação brasileira. Nesse bojo,

Independente dos matizes e interesses políticos, durante boa parte do século XX, as finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas à escola primária mantiveram-se inalteradas: a defesa da educação integral, a formação do cidadão republicano, a moralização e disciplinarização do povo (SOUZA, 2006, p. 6).

Projeta-se então, no discurso político tecido pela administração pública durante os primeiros anos da década de 1910, a responsabilidade incumbida ao gestor estadual de despertar Santa Catarina da *lentidão* na qual se encontrava a instrução primária, conferindo aos ingressos na escola catarinense um ensino coeso às demandas de um Estado republicano.

Os desígnios impetrados pela governabilidade republicana expressavam a necessidade de uma série de remodelações e reformas que, como evidenciou Teive (2003), passavam pela criação de uma rede de infraestrutura gestada no “saneamento e ajustamento das cidades aos novos códigos burgueses de modernização social”, acrescidos pela imprescindibilidade de modelação de novos costumes, práticas, hábitos e comportamento de uma população afinada com a nova ordem moral e econômica (self-government) pautada no progresso e na solidificação do “*caráter nacional*”.

Nesse aspecto, o mestre e a escola pública catarinense prescindiam, ambos, segundo as aspirações republicanas de Vidal Ramos, dos meios pedagógicos adequados à introjeção de um conjunto de hábitos – uma segunda natureza – “harmonizado com as exigências crescentes da vida social contemporânea” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 135). Evidência do que se podia imaginar de “mais atrasado”, a relevância da reforma empreendida no sistema de ensino catarinense

justificava-se, segundo Ramos (SANTA CATHARINA, 1912a), por si só.

O discurso político de Vidal Ramos ao longo do quadriênio em que esteve à frente da administração pública catarinense crava a Reforma de 1911 – ou a Reforma Orestes Guimarães – como marco da ação republicana na história da educação catarinense. Da remodelação do sistema de ensino dependeria o cumprimento de Santa Catarina às exigências de modernização que bradava o aparelho de instrução pública paulista, o “modelo de excelência” educacional inspirador da onda de reorganização das escolas normais e primárias pelo país.

Ornar a formação de professores da Escola Normal catarinense com um cabedal científico depurado dos “processos arcaicos imprestáveis” (TEIVE, 2003, p. 227) frente à moderna pedagogia compreendida pelo “método intuitivo” e reorganizar os níveis de instrução, graduando e selecionando os ensinamentos conforme propõem o sistema de “lição de coisas” foram os anseios atendidos a partir da reforma consubstanciada pela aliança entre Ramos e Guimarães no início década de 1910.

Tanto empenho na reforma de um setor da administração pública fazia sentido; era por meio da instrução que o discurso erigido por Vidal Ramos objetivava ter de ser moldado o caráter nacional de um povo, sendo este o caminho no qual sua fala se dizia apostar para livrar precocemente as crianças das “taras” que abatiam o fortalecimento das configurações republicanas norteadoras da relação social dos cidadãos catarinenses. Meta da ação política de seu governo, a escola teve lugar privilegiado dentro da reforma da instrução pública sendo entendida como,

[...] o laboratório onde se prepara o caracter (sic) e onde se inicia o desenvolver das aptidões pessoais. E do caracter de um povo e do aproveitamento racional das energias pessoais, dimanam as correntes transformadoras das sociedades e das civilizações (SANTA CATHARINA, 1912a, p. 42).

A ênfase civilizadora que ressoa do discurso engendrado por Ramos, delinea o papel de intervenção que a escola pública exprime efetivamente na infância, futuro imediato da nação, como outrora já havia anunciado Guimarães (1909), modelando-lhe seu caráter e seus hábitos em sintonia com um projeto político-intelectual republicano



mais amplo, onde a questão da nacionalização vicejava nas mais variadas nuances acerca dos contornos e rumos previstos para a estruturação mais firme do *ethos nacionalista* brasileiro.

Tendo em vista que na tradição intelectual brasileira do início do século XX, segundo Veiga (2002, p. 101), a representação de um Brasil não se fez com base no conceito de uma nação civilizada que se autorreconhece como tal, mas constitui-se pela permanente dúvida em relação às condições de possibilidade de tornarem seus habitantes civilizados, a ênfase que se dá neste período sob os processos de escolarização visam estabelecer as *civilidades*.

A valorização republicana da instituição escolar, bem como da formação de professores, que, como percebemos, ecoa nos discursos políticos e intelectuais do estado catarinense – e do país, tendo em vista os estudos de Carvalho (2003a) e Souza (2011) – é correlata à posição privilegiada que a escola assume ao operar mutuamente, enquanto instituição, de forma individual na criança, disciplinarizando seu corpo e mente, e, de forma massificadora, enquanto engrenagem do aparelho do Estado, regulamentando a “massa amorfa” do povo em nação.

Conforme Foucault (1999), existem sistemas que depreendem tanto de mecanismos disciplinares, voltados à normatização civilizadora do indivíduo, quanto de mecanismos regulamentadores que envolvem esquemas amplos de regulamentação populacional. Nessa perspectiva, vislumbramos no discurso político do início da década de 1910, tanto no que se refere à escola, quanto ao professor, a dupla função de exercer um controle disciplinar individualizante concomitante à introjeção de um molde corporal e mental afinado à regulamentação do *coletivo nacional*.

Os esforços assumidos por Santa Catarina para formar um professorado atinente às causas republicanas, que operassem nas salas de aula das escolas públicas as lições necessárias para o ajustamento da infância catarinense aos signos de uma *nação em progresso*, evidenciam a centralidade do papel da instrução pública e, sistematicamente, da importância do professor bem formado para o trabalho no ambiente escolar, visto ser neste espaço, o lugar onde o pequeno cidadão em curso desenvolve suas primeiras redes de sociabilidade externas ao ambiente familiar e onde lhe é imputado a regulação necessária de um autogoverno próprio – uma segunda natureza (ELIAS, 1997) – contributivo ao bem comum da coletividade.

Segundo Elias (1993), são essas redes de sociabilidade estabelecidas entre os ambientes que circunscrevem a vivência da

criança que lhe confere os traços psíquicos responsáveis pelos hábitos e personalidade. Conforme o sociólogo alemão,

[...] é a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante a fase mais impressionável, a infância e a juventude, que se imprime em sua personalidade em formação, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias controladoras, o superego e o ego, e os impulsos da libido. O equilíbrio resultante entre essas instâncias controladoras e as pulsões, em grande variedade de níveis, determina como a pessoa se orienta em suas relações com as outras, em suma, determina aquilo que chamamos, segundo o gosto, de hábitos, complexos ou estrutura da personalidade (ELIAS, 1993, p. 205).

A reforma do ensino instaurada a partir do Decreto nº 585 de 19 de Abril de 1911<sup>47</sup>, ponto capital do programa de governo de Vidal Ramos, objetivou levantar a instrução popular catarinense do “nível inferior” (SANTA CATHARINA, 1911b) em que se encontrava, dotando-a dos subsídios metodológicos necessários para a função de modelação (civilização) dos “futuros cidadãos” aptos a regularem-se individualmente em propósito da vida nacional coletiva.

Tendo como escopo de sua reforma, a fundação de “um novo tipo de escola, um professorado cheio de emulação e um eficiente sistema de fiscalização das ações educativas” (GASPAR da SILVA, 2000), Ramos une suas prerrogativas governamentais ao cabedal pedagógico do professor Orestes Guimarães. O casamento pedagógicamente sacramentado entre a competência intelectual paulista e a influência política catarinense sintetiza-se, então, na reorganização de todos os níveis de instrução do Estado.

Conforme a seção de disposições transitórias do regulamento para a instrução pública, expedido em decorrência da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, cria-se em comissão o cargo de Inspetor Geral do Ensino a ser exercido por Guimarães, ficando este subordinado ao Secretário Geral. Segundo Gaspar da Silva (2000), para ter uma

---

<sup>47</sup>O que se cunhou chamar de Reforma de 1911 na verdade teve início quando o Governador Vidal Ramos “foi autorizado pelo Congresso Representativo, segundo a Lei nº 846 de 11 de Outubro de 1910, a providenciar uma reforma no ensino público catarinense. O decreto nº 585 de 19 de abril de 1911 reorganizou a instrução pública segunda as bases fornecidas pela referida lei nº 846” (FIORI, 1991, p. 82).

dimensão da força política exercida por Orestes Guimarães, o contrato lavrado entre o professor paulista e o Estado catarinense previa, de acordo com o Art. 3º, a extinção do referido cargo ao fim do comissionamento previsto por dois anos, mas como se observa pelo memorial descrito por Guimarães em 1925, houve uma movimentação pública para a sua permanência no cargo até o ano de 1918.

Cabia ao Inspetor Geral, e conseqüentemente a Guimarães, dirigir a parte técnica do ensino, contando para isso com todo o auxílio de ordem administrativa executável por parte do diretor da instrução pública. Eram ainda atribuições do cargo, conforme o Art. 7º do regimento,

a) Propor a adoção e eliminação de obras didática, bem como a fiscalização e observância dos horários e programas; b) exercer por si e por intermédio de seus imediatos auxiliares, os inspetores escolares, a inspeção e a fiscalização do ensino; c) emitir parecer sobre questões e assuntos a respeito dos quais o Governo julgar conveniente ouvi-lo (SANTA CATHARINA, 1911d, p. 39).

Orestes Guimarães tornou-se o “mentor intelectual da decisiva reorganização do ensino catarinense, iniciada no ano de 1911” (FIORI, 1991, p. 82). Seu discurso ia ao encontro das intervenções políticas ensejadas por Vidal Ramos, uma vez que, pelo teor da reorganização empreendida em Joinville e a tônica dada à reforma iniciada em 1910, ambos viam na instrução pública o espaço ideal para arquitetar um projeto de cidadão coeso às novas exigências da vida social contemporânea, atinente a inserção do homem “moralmente civilizado”, no contexto de autogoverno proposto pelo Estado republicano, onde o rudimentar ensino do saber ler e escrever esgota-se frente as necessidades de fazer “compreender, pensar e agir de uma nova forma”. Sobre o papel arvorado à escola, nesse momento de reestruturação das dinâmicas sociais e pedagógicas catarinenses, avalia Teive (2003, p. 227),

A instituição escolar passou, então, a constituir-se numa exigência à modernização social pretendida, no principal meio de acesso ao modelo urbano de socialização desejado, sendo responsabilizada pela constituição de novos hábitos de pensamento na população, transformando-se num projeto

político do Estado. A escola deveria civilizar e moralizar as crianças, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade, inculcando-lhes esquemas interpretativos passíveis de serem aplicados em diferentes campos do conhecimento e da ação e, para tal, fazia-se necessário o florescimento de uma nova cultura escolar.

Guimarães e Ramos, cada qual em seu posto na administração pública catarinense, estabeleceram nos primeiros anos da década de 1910 uma rede de sociabilidade política que, como foi visto nos discursos alçados desde então, envolveu os governos dos Estados de São Paulo e Santa Catarina em torno do compromisso intelectual com a instância considerada “pedra de toque da República” – a modernização do aparelho de instrução pública.

Estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava (CARVALHO, 2003b), a investida pública num sistema de ensino modelar logrou êxitos em São Paulo, que durante as primeiras duas décadas da república serviu de base para as iniciativas de remodelação ocorridas nos demais estados do país, a exemplo de Santa Catarina. Institucionalização do modelo escolar paulista, a Reforma engendrada por Caetano de Campos, nos anos finais do século XIX, consubstanciada pela criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal, alçou as bases de um novo método de ensino, que objetivava formar os futuros mestres na *arte de ensinar*.

A visibilidade das práticas escolares referentes ao ensino público paulista, sintetizada numa nova perspectiva de formação de professores e num novo modelo de instituição de ensino – os famosos e “imitados”<sup>48</sup> Grupos Escolares paulistas – alicerçada a partir do “método intuitivo”, são as aspirações buscadas por Vidal Ramos ao negociar, diretamente com o presidente do Estado de São Paulo, o comissionamento de Orestes Guimarães em 1910.

---

<sup>48</sup> Alicerçado com base nas aspirações filosóficas de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, o método intuitivo (ou lições de coisa), conforme Teive (2003), calcava-se numa prática pedagógica oposta aos obsoletos métodos de memorização e repetição exequíveis pela escola monárquica, propunha-se ao invés disso “o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza, sem a intermediação, sempre que possível, de textos e livros” (2003, p. 229). A ênfase do método recaía sob os preceitos intuitivos e empíricos, cujo percurso do ensino “deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, da síntese para a análise, do conhecido para o desconhecido, das coisas para o nome, das ideias para as palavras” (TEIVE, 2003, p. 231).

Mesmo tendo Santa Catarina entrado na rota dos “Bandeirantes Paulistas” anos antes, por meio da reorganização do Colégio Municipal de Joinville em 1907, somente nesse momento se instaura uma remodelação a nível estadual da instrução pública catarinense, aos moldes da “fórmula do sucesso republicano em São Paulo”. Nesse aspecto, “a originalidade da ação de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma do ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou, pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora” (FIORI, 1991, p. 83)<sup>49</sup>.

O ensino público, após a expedição do regulamento de abril de 1911, foi graduado, conforme o Art. 42º, entre “escola normal, escolas complementares, grupos escolares, escolas isoladas, intermediárias, preliminares e provisórias, escolas ambulantes e escolas municipais” (SANTA CATHARINA, 1911d) sendo deliberada a partir do Art. 128º a obrigatoriedade para todos os sexos, dos sete aos 14 anos de idade. A seriação entre os graus de ensino, uma engenharia pedagógica nova em Santa Catarina, marcada pela ascensão gradativa<sup>50</sup> aos níveis mais altos do aparelho escolar, “firmava a racionalidade do sistema de didático catarinense baseada no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo” (SANTA CATHARINA, 1912b, p. 52).

Destarte, difundidas as bases da reforma do aparelho de instrução pública, Guimarães (SANTA CATHARINA, 1912b) deixa resplandecer em seu discurso a especial atenção com o alicerce para que toda a reforma realmente se estruture. Conforme o pedagogo paulista, “a reforma dos métodos de ensino na Escola Normal, cuja consequência

---

<sup>49</sup> As concepções educacionais vislumbradas a partir da Reforma de 1911 exigiram novas metodologias de ensino. Conforme Fiori (1999), a divulgação dos procedimentos pedagógicos a serem adotados pela escola pública catarinense foram repassados pessoalmente pelo professor Orestes Guimarães e sua esposa Cacilda Guimarães, que durante a primeira metade da década de 1910, nas mais de 2.500 aulas e palestras em que expuseram ao magistério catarinense a nova sistemática de operação escolar, visando obter a uniformidade da instrução ministrada pelo Estado.

<sup>50</sup> O sistema de ensino gradativo, engendrado a partir da reorganização de 1911, garantia “ao aluno que nas cidades onde existe grupo escolar termina o seu curso em escola isolada (escola de programa reduzido e três anos de curso) pode se matricular no 4º ano dos grupos – corolário ao terceiro ano das escolas isoladas; o que termina o curso dos grupos pode se matricular nas escolas complementares, corolário dos grupos, criadas para elevar o nível e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público; o que termina o curso das escolas complementares pode se matricular no 3º ano normal, visto o programa das escolas complementares ser constituído do programa do 1º e 2º ano normal, dividido pelos três anos do curso complementar” (SANTA CATHARINA, 1912b, p. 52). Segundo Fiori (1991), um dos grandes méritos desse sistema de ensino foi exatamente o de permitir o fluxo de alunos entre os vários tipos de estabelecimento de ensino, coisa que não ocorria sequer no Estado de São Paulo, considerado modelo em educação (FIORI, 1991, p. 95).

será de inestimável vantagem ao ensino primário, é a mais importante que se poderá esperar da atual reorganização da instrução” (SANTA CATHARINA, 1912b, p. 52). Exprime-se aí uma especial atenção, dada a formação do professorado catarinense a partir da década de 1910, cuidado que passa a levar em conta também uma necessidade específica do estado; normalistas aptos ao labor em terras de imigração acentuada.

Dentre seus mais de cento e sessenta artigos, o documento que regulamenta o ensino público catarinense a partir de 1910 não dispõe de lei ou decreto que trate especificamente da escolarização para descendentes de estrangeiros, apenas anuncia, ainda dentro das funções do órgão de inspetoria, a obrigatoriedade do ensino em língua vernácula nos estabelecimentos públicos e subvencionados. Entretanto, essa imposição estendia-se apenas aos estabelecimentos que contavam com a subvenção do Estado ou do município, estando os demais livres para facultarem o ensino do modo mais conveniente, conforme observa-se abaixo,

Art. 30 §10º – Visitar os estabelecimentos de ensino municipais, particulares e subvencionados pelas municipalidades, observando se respeitam as leis e os regulamentos, sobretudo quanto ao ensino da língua vernácula e a higiene, para o que devesse assistir ao ensino da disciplina aludida e ver no horário o tempo que lhe é designado. Art. 129 – No perímetro de 02 quilômetros, onde houver escola pública, as crianças de 07 a 10 anos serão obrigadas a frequentá-las, salvo frequência em escola particular, ou aprendizagem em casa própria. Art. 132 – O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estaduais, quer municipais. § único – Neste caso, deverá ser sempre ministrado em língua vernácula. Art. 133 §3º - Respeitar os feriados nacionais e estaduais (SANTA CATHARINA, 1911d, p. 31-32, grifo nosso).

Ainda que o corpo da reforma não deflagre uma ação política direta da escola pública sobre o contingente imigrado, Guimarães refere-se a esse período da administração pública de Vidal Ramos como uma “segunda fase da *infiltração* brasileira nas zonas colonial”

(GUIMARÃES, 1925, p.47) catarinense<sup>51</sup>, que seguia o curso da reorganização empreendida a partir de 1906 na cidade de Joinville. Segundo Guimarães (1925b, p. 48),

No governo do Coronel Vidal Ramos, a obra da nacionalização do ensino primário foi a de infiltração brasileira nas zonas coloniais, criando ótimas escolas nas zonas coloniais, à semelhança dos processos que, a princípio, foi adaptado em Ohio e na Pensilvânia, assim como foi preconizado em São Paulo, até 1920.

Infiltração – ato ou efeito de infiltra-se, introduzir-se lentamente, aos poucos (FERREIRA, 2008) – é o conceito empregado na fala de Guimarães para referenciar os meios erigidos pela ação conjunta das forças políticas e pedagógicas, na ambição de se fazer presente em meio às comunidades estrangeiras em Santa Catarina. A política pedagógica em vigor entre os anos de 1910 e 1914, compreendida por Guimarães como a segunda fase do processo de nacionalização catarinense, contemplava de forma bastante branda a infância estrangeira, visto que não havia uma legislação pertinente sobre o ensino particular, que a despeito dos estabelecimentos que funcionavam sob subvenção do Estado, ficavam livres de qualquer regulação que impusesse entraves às escolas e ao ensino estrangeiro.

Entretanto, como salientou Guimarães (1925b), o período que compreendeu a administração pública do Estado entre 1910 e 1914, qualificou-se como o início da cruzada pedagógica catarinense pela nacionalização do ensino. Visto o incipiente aparelho de instrução pública, mantido até então pelo Estado, os anos que correspondem ao governo Ramos transparecem no discurso de Orestes Guimarães como a fase em que seus esforços pedagógicos se coadunam ao governo do Estado, de modo a subsidiar uma primeira infiltração mais abrangente da escola pública por entre as localidades onde a ausência da instrução nacional precipitou a edificação da escola étnica.

Segundo Guimarães (1925b), a reforma por completo do aparelho escolar do Estado melhorou sensivelmente as escolas isoladas, criou os grupos escolares e escolas complementares, criou a inspeção escolar

---

<sup>51</sup> Segunda fase, pois para ele a primeira teria sido a reorganização do ensino joinvillense efetivada sob os auspícios do governador Abdon Batista. Essa fase inicial se destinou, principalmente, conforme Guimarães, ao ensino simultâneo da língua vernácula e alemã. (GUIMARÃES, 1925b.).

técnica e permanente e construiu prédios próprios para as escolas das cidades, dotando-as com todo rigor da técnica pedagógica. Iniciada entre os lusos, nos centros urbanos do estado catarinense, a reformulação espalhou-se também aos lugares cujo afluxo do processo de imigração solidificou-se em culturas adversas a nacional. Joinville e Blumenau foram os municípios coloniais onde, durante o período de *infiltração*, a instrução pública materializou sua intervenção também por meio dos grupos escolares<sup>52</sup>.

### 3.1.1 Os Grupos Escolares em áreas coloniais

Marcos do projeto republicano catarinense de “reinvenção da cidade”, os grupos escolares, sob a ótica de Gaspar da Silva (2006), foram berços para disseminação de um conjunto de procedimentos pedagógicos (método intuitivo e lição de coisas) afinados as demandas da época, que evidenciavam a “necessidade de instrumentalizar desde a infância o homem que o Estado desejava ver circulando pelas cidades” (GASPAR DA SILVA, 2006, p. 181). Mesmo não atendendo um número expressivo da população, devido a localização estritamente urbana, esses centros de “progresso e modernidade” foram estabelecidos, também, nas zonas de imigração.

O grupo escolar Conselheiro Mafra, primeiro dos sete que seriam inaugurados na gestão de Ramos, foi fundado em 15 de novembro de 1911, na cidade de Joinville. Para Teive e Dallabrida (2011), o pioneirismo da cidade ao receber a primeira das mais modernas instituições de ensino implantadas no estado deve-se,

[...] em boa medida, ao fato de o professor Orestes Guimarães ter atuado, entre 1907 e 1909, como reformador do Colégio Municipal de Joinville. A reforma representou uma transformação significativa do ensino primário, pois suprimiu a divisão escolar entre alemães e “brasileiros”, que tinham cursos diferentes, e as classes mistas. Por

---

<sup>52</sup> Conforme Fiori (1991), desde o ano de 1904, o estado de Santa Catarina almejava seguir o exemplo paulista e criar Grupos Escolares. No entanto, somente em 1911, foram criados os primeiros destes estabelecimentos de ensino, destinados a serem unidades de ensino modelo. Foram eles: Grupo Escolar Jerônimo Coelho em Laguna, Grupo Escolar Lauro Müller em Florianópolis, Grupo Escolar Luiz Delfino em Blumenau, Grupo Escolar Silveira de Souza em Florianópolis, Grupo Escolar Vidal Ramos em Lages, assim denominado em homenagem ao Governador Vidal José de Oliveira Ramos, natural da cidade de Lages e Grupo Escolar Victor Meirelles em Itajaí.



outro lado, estabeleceu quatro classes de ensino primário para cada gênero e introduziu a uniformização do programa procurando garantir saberes de cunho patriótico, como a língua portuguesa, história e geografia do Brasil, e científico. As mudanças introduzidas no Colégio Municipal de Joinville por Orestes Guimarães, auxiliado pela professora Cacilda Guimarães – sua esposa – foram um ensaio da reforma liderada em nível estadual por esse professor a partir de 1911, no governo Vidal Ramos (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 37).

A base pedagógica delineada em Joinville durante a reorganização em meados da década de 1900 serviu de terreno para que aquela instituição, que durante a reorganização empreendida por sob os auspícios de Guimarães atingiu os requisitos metodológicos e patrióticos posteriormente difundidos pelo “racionalíssimo sistema didático” da reforma de 1911, se tornasse o primeiro grupo escolar erguido pelo Estado catarinense,

As obras, feitas no aludido prédio, tornaram-no perfeitamente apropriado ao fim que se teve em vista, de modo que este grupo tem uma excelente instalação. A sua matrícula atingiu, por ocasião da inauguração, ao número de 229 alunos nas duas secções, sendo atualmente de 158 na secção masculina e 103 na feminina, o que dá o total de 261 alunos (SANTA CATHARINA, 1912a, p. 38).

Decorrente, ainda, do processo de *infiltração* desenvolvido pelo aparelho de educação pública do Estado, foi fundado, em 31 de Dezembro de 1913, a última das “sete escolas da república em Santa Catarina”, erguidas pela parceria Ramos e Guimarães. O grupo escolar Luís Delfino, localizado no centro de Blumenau, teve, segundo Teive e Dallabrida (2011), relevância nacionalizadora devido ao fato de a grande maioria das escolas de ensino primário do município ser de caráter étnico, com destaque para as teuto-brasileiras.

A intervenção da escola republicana no cenário colonial blumenauense extrapolou ainda o âmbito pedagógico. Sendo os grupos escolares compositores do modelo urbano de escola brasileira no início do século XX, o prédio que sediava o grupo Luís Delfino materializou a

perspectiva de infiltração nacional sustentada por Guimarães, visto que foi erigido de modo a fazer-se notar dentre a arquitetura germânica que compunha a cidade,

Seu prédio era cercado por um muro, tinha uma fachada simples e austera, duas entradas laterais, sendo uma para a seção feminina e outra para a seção masculina. Ele não tinha nem a exuberância e imponência de outros grupos escolares catarinenses, mas integrava a paisagem urbana, destoando da arquitetura enxaimel dominante na cidade fundada, em meados do século XIX, por imigrantes alemães liderados por Hermann Blumenau (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 49).

Perpetrar o ensino nacional em terras “alemãs”, como era o caso dos municípios de Joinville e Blumenau, demandou que Guimarães elaborasse estratégias para que a assimilação encontrasse espaço para se efetivar. Bem como ocorrera em Joinville anos antes, Guimarães precisou lançar mão, também em Blumenau, de meios que garantissem a infiltração do grupo escolar em questão entre a comunidade local. Foi preciso remodelar o programa de ensino, integrando novamente a língua alemã, a fim de sorver a soma de discentes teutônicos que evadiram assim que a reorganização se efetivou.

Tanto assim que, o próprio convite aos pais dos alunos para assistirem à inauguração do citado grupo, ele permitiu que fosse redigido em português e alemão e, bem assim, que os professores que conhecessem este último idioma, nele dessem as explicações às crianças que ignoravam completamente o vernáculo, caso da grande maioria (SILVA, 1972, p. 318).

Seguindo a tendência paulista, inspirada pelo professor Oscar Thompson, que ao ensinar o idioma do imigrante gratuitamente na escola pública objetivava invalidar a necessidade das escolas estrangeiras, Guimarães utiliza-se desta estratégia mais uma vez nos municípios de Joinville e Blumenau “para cujos grupos escolares nomeou-se os mais hábeis professores do Estado, escolhidos entre

aqueles, de origem alemã, que falavam bem as línguas portuguesa e alemã<sup>53</sup>” (GUIMARÃES, 1925b, p. 48).

Intento posto em prática desde sua atuação em Joinville, o eficiente aprendizado do vernáculo era para Guimarães a meta da escola pública sediada nas colônias estrangeiras. Para tanto, a tendência pedagógica catarinense até meados de 1917 é a do ensino simultâneo do vernáculo - bem como as disciplinas de geografia e história nacional – e da língua estrangeira, a fim de assimilar o discente estrangeiro a partir da coexistência das raças no mesmo espaço educacional. Forja-se, nesse interim, a necessidade de enviar às escolas públicas, situadas em lócus colonial, professores habilitados a entender o idioma estrangeiro.

### **3.1.2 A Escola Normal e a formação do professor bilíngue em alemão**

“Expoente excelso das nacionalidades”, como pronunciou Guimarães (1925b), embasando-se em Otto von Bismarck, a língua, segundo Norbert Elias (1997), é, entre outros, um símbolo cumpridor dos laços de identificação indispensáveis aos sentimentos sócio/emocionais da coletividade. Como designou Guimarães, a infiltração prevista pela reorganização do ensino iniciada em 1911, cujo objetivo foi irradiar os conhecimentos nacionais disseminados pelas escolas públicas (nos seus variados níveis – grupo escolar, complementar e isolada) aos municípios do Estado marcados por populações alheias aos desideratos republicanos, centrou forças em fazer com que o vernáculo atingisse um conjunto de crianças em idade escolar que cresciam avessas ao mais expressivo signo de coletividade nacional.

O professor público ideal para introjetar os signos nacionais nas zonas de imigração precisava de atributos específicos, a que pese o conhecimento do idioma estrangeiro. Esse diferencial auxiliaria na intervenção política planejada pelo estado catarinense, que necessitava de um professor apto a converter a criança, “estrangeirizada” pelos hábitos familiares, em falantes da língua nacional.

Filtro dos interesses do Estado, a formação dos professores é alvo de reformulações no início da década de 1910. Além de toda uma remodelação *teórico prática*, cujo cerne foi a difusão do método intuitivo e lição de coisas, o decreto nº 586, de 22 de Abril de 1911, que

---

<sup>53</sup> Contudo, para dirigir os grupos escolares foram contratados professores do Estado de São Paulo (GUIMARÃES, 1925b).

dispõe do programa de ensino organizado por Orestes Guimarães para a Escola Normal de Santa Catarina, indica a inclusão do idioma alemão no quadro de disciplinas do curso normal.

Primeira cadeira – português e literatura da língua, segunda cadeira – francês e **alemão**, terceira cadeira – noções de história natural, quarta cadeira – geografia/história, quinta cadeira – psicologia/pedagogia, sexta cadeira – aritmética/álgebra e geometria, sétima cadeira – desenho/ginástica, oitava cadeira – música, nona cadeira – trabalhos manuais (SANTA CATHARINA, 1911c).

O ensino da língua seria dado em três anos, dividido da seguinte forma:

**1º ano:** 1º - noções preliminares-pronuncia das vogais simples e modificadas, das consoantes e ditongos, 2º - artigo, divisão, gênero, número e declinações, 3º - substantivo, divisão, gênero, número e cinco declinações, 4º - adjetivos, divisão, gênero número e três declinações, 5ª – influencia das preposições nas declinações, 6ª – conjugação dos verbos auxiliares *sein, haben, werden*, nas quatro formas, 7º - vocabulário. Livros: Gramática – Emílio Otto, Vocabulário – pelo lente.

**2º ano:** 1º - conjugação dos verbos auxiliares modificativos: *rönen, wolen, sollen, müssen, mögen, dürfen*, nas quatro formas, 2º -pronomes, divisões, gêneros, números e declinações, 3º - conjugação dos verbos regulares nas quatro formas, 4º - conjugação dos verbos passivos, impessoais pronominais e neutros, 5º - vocabulário, leitura, ditado, tradução dos exercícios gramaticais. Livros: Gramática – Emílio Otto, Leitura – fábula de Grimm, Vocabulário – pelo lente.

**3º ano:** 1º - verbos irregulares até a 4ª conjugação, 2º - verbos de prefixos separáveis, inseparáveis e híbridos. 8º - adverbio preposições e conjunções, 9ª leituras, traduções, pequenas versões e

composições fáceis. Livros: os mesmos do 2º ano (SANTA CATHARINA, 1911c).

Orestes Guimarães, em relatório ao governador Vidal Ramos, justifica a admissão do idioma baseando-se na sua experiência de organização do Colégio Municipal de Joinville onde, segundo ele, por se tratar de uma cidade fundada pela colonização alemã, a possibilidade de um ensino bilíngue foi ponto capital para a permanência do aluno teuto-brasileiro na escola pública. Segundo Guimarães,

Como é sabido, existem em diversos lugares do Estado, núcleos de crianças brasileiras que só falam a língua alemã; crianças que, no entanto, aprenderiam com a melhor boa vontade não só o vernáculo, como também as demais coisas pátrias, desde que se lhes dessem escolas capazes, isto é, escolas cujos professores estivessem aptos para o ensino contemporâneo ou simultâneo do português e do alemão, língua esta de seus avós, e língua aquela de seus pais. E os normalistas que desconhecem o idioma alemão poderiam exercer, proficuamente, o magistério nos referidos lugares? A observação direta que, desde 1907, tenho feito neste Estado me autoriza a dizer que não (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 131).

Ainda neste relatório, Orestes Guimarães se utiliza, mais uma vez, do discurso de Oscar Thompson<sup>54</sup>, de modo a reforçar a importância da escola pública catarinense encontrar meios satisfatórios para a permanência dos alunos teutos no ensino nacional. A solução por ele apontada é a implantação do ensino simultâneo da língua portuguesa e alemã em locais onde se concentram os filhos de alemães. A simples supressão do ensino da língua alemã, segundo Guimarães (SANTA CATHARINA, 1914a), culminaria na evasão dos alunos. O argumento estava fundamentado na experiência joinvillense de anos anteriores, onde foi preciso (re) incluir o ensino simultâneo do alemão e vernáculo como medida de contenção à fuga repentina de discentes. Assim como ocorrera em Joinville nos finais da década de 1900, era preciso inserir o português de maneira gradual nestas comunidades via escola pública, ação que justificava a necessidade de instruir o professor na língua dos

---

<sup>54</sup> Orestes Guimarães baseia-se no opúsculo de autoria de Oscar Thompson “O Estrangeiro e a Escola Pública” publicado em dezembro de 1907.

imigrantes, para que, a partir da sua ação em lócus, fosse dado, paulatinamente, o processo de conversão dos hábitos germânicos em hábitos brasileiros.

O professor paulista não se posicionava desfavorável ao ensino particular, mas atentava para os cuidados governamentais com estas instituições, que no seu entendimento deveriam ser mais bem regulamentadas e fiscalizadas no caso de serem escolas étnicas, a fim de que não se tornassem instituições desviantes do processo de abasileiramento empreendido no ensino público (GUIMARÃES, 1918).

O Governo do Estado também não tinha intenção de “guerrear o ensino da língua alemã” (GUIMARÃES, 1918, p. 134), nem mesmo das demais etnias que compunham o mosaico étnico catarinense no início do século XX, mas era de dever e interesse difundir o ensino da língua nacional. A legislação, não conceituava as escolas estrangeiras, entendendo as mesmas apenas como escolas particulares e submetendo-as a mesma orientação.

Contudo a interferência de governos estrangeiros no ensino de seus patrícios já despontava preocupações no discurso de Guimarães. Assim como em 1909 relatou ter despedido do Colégio Municipal de Joinville professoras vinculadas à *Sociedade das Escolas Alemãs para Santa Catarina* (Deutscher Schulverein) por entender que as mesmas representavam uma interferência externa incompatível com os interesses da instituição pública, o professor paulista continuava a acreditar que “qualquer interferência, por menos que seja, há de colidir com os nossos sentimentos e interesses” (GUIMARÃES, 1922, p. 51)

Durante os primeiros quatro anos como inspetor geral da instrução pública, Guimarães espraia pelo Estado uma política pedagógica semelhante à aplicada em Joinville – por ele entendida com primeira fase da infiltração nacional em Santa Catarina. A intervenção política, prevista pelo professor paulista, à escolarização da parcela infantil estrangeirizada que havia no estado, limitava-se ao alcance do incipiente aparelho de instrução pública, cujo lastro de atuação ainda era significativamente restrito.

O discurso e prática de Orestes Guimarães, entre a reorganização do Colégio Municipal de Joinville e a reforma da instrução pública catarinense na primeira década do século XX, coadunam uma política educacional, evidenciada nesta pesquisa a partir de uma pedagogia da coexistência cultural.

A abertura de escolas públicas (seja grupos escolares, escolas complementares ou isoladas) em áreas de concentração estrangeira previa a reunião, sob o mesmo “teto”, de crianças nativas e

“estrangeirizadas”. A estratégia adotada para a unificação dos filhos de imigrantes à escola nacional foi a permissão para o ensino simultâneo do vernáculo e do idioma estrangeiro na instituição pública. A medida, reiterada por Guimarães a partir dos experimentos desenvolvidos pela incursão americana do professor Oscar Thompson, demandou um professor público que conhecesse o idioma estrangeiro, que por sua vez foi integrado ao currículo da escola normal e complementar – grau de ensino que permitia aos seus concluintes o ingresso a carreira do magistério.

Nessa perspectiva, percebe-se que para além da instauração das escolas nacionais em lócus estrangeiro, outra grande artimanha pedagógica traçada por Guimarães neste período é a projeção de um professor nacional apto a assimilar o imigrante em sua própria língua, convertendo-o num falante da língua nacional. Coube, ao professor primário, objetivado pela política de Guimarães, forjar nas crianças estrangeirizadas a segunda natureza brasileira, iniciada pelo bom aprendizado do vernáculo, pois se elas continuassem frequentando,

[...] escolas cujos ensinamentos fossem o prolongamento dos seus lares, pelo uso da língua alemã, livros e quadros nessa língua, etc., e sob a regência do mestre alemão [...] elas se diriam alemãs, fugindo da nossa aproximação por sermos “Schlambuger” (bugre da lama), schwartz (negros), etc. (GUIMARÃES, 1922, p. 49)

Ainda que de forma branda, gradual e paulatina, observa-se pelo discurso de Guimarães que as intenções aplicadas por ele no que tange a escolarização dos “neo-brasileiros”, tanto durante a reorganização do ensino Joinvillense quanto na reorganização do aparelho de instrução pública catarinense nos primeiros anos da década de 1910, convergem de modo unifocal em medidas que garantam o aprendizado do português. A língua, símbolo verbal de uma entidade coletiva, passou a ser difundida como um credo nacionalista pelas escolas públicas catarinenses nas zonas coloniais, na tentativa de reduzir as aglomerações estrangeiras difusas – plurais – aos signos nacionais.

Contudo, tanto as escolas públicas quanto os professores bilíngues, vetores do processo de infiltração nacional em localidades estrangeiras, foram, segundo Guimarães, alvo de uma sistemática campanha antipatriótica - expressa por Guimarães a partir do conceito

de *resistência* - que ameaçou pôr em cheque as investidas nacionais sob o abasileiramento escolar dos imigrantes.

Segundo Guimarães (1925b), o argumento utilizado até então por imigrantes que justificavam a manutenção de seus hábitos e cultura, por meio de escolas estrangeiras, em virtude da falta de incentivo público em instrução pública nacional adequada, era uma falácia cujo fundamento havia caído por terra desde o início da década de 1910. Mesmo com reformas que levaram a escola pública aos centros de imigração, há a produção de um discurso local resistente à ingerência governamental catarinense.

[...] como até então diziam os colonos, eles, e, sobretudo os seus descendentes não aprendiam o português por que não lhes davam escolas. A reforma do “Colégio Municipal de Joinville” em 1906, assim como a reforma da instrução pública de 1911 a 1914 [...], ambas visando o ensino da língua vernácula e das demais coisas pátrias, vieram demonstrar o contrário. O “Colégio Municipal de Joinville” ficou reduzido a 212 alunos de 576 que o frequentavam quando o ensino era ministrado em alemão e os grupos escolares de Joinville, Blumenau e Brusque, assim como as escolas reunidas de São Bento, sempre tiveram precárias matrículas, apesar dos esforços empregados pelos governos daquela época (GUIMARÃES, 1925b, p. 49).

A resistência por parte dos imigrantes foi categorizada por Guimarães (1925b) em graus que variavam conforme a etnia. A categorização referia-se aos imigrantes das duas maiores colônias fundadas em Santa Catarina: italianos e alemães. A resistência do elemento imigrante era feita, conforme Guimarães, por meio de uma “impatriótica e multiforme campanha contra as escolas do Governo, promovidas pelos jornais, padres, pastores e associações alemãs”. Para o professor, a tendência que levava o imigrante a resistir à assimilação seguia, no caso dos alemães, um curso natural próprio de “desafinidade étnica, de religião e na maior parte, e sobretudo, de língua”. (GUIMARÃES, 1925b, p. 7). Contudo, Guimarães divide essa suposta resistência da etnia germânica em duas esferas: *resistência estática* e *dinâmica ou agressiva*. A primeira corresponde às escolas alemãs com seus professores normalistas contratados na Alemanha, seguindo de



múltiplas associações (Schulvereine, Turvereine, Schützvereine, Teatervereine). No entanto,

A tais associações, a ninguém é lícito formular censuras, pois, elas decorrem do espírito racial alemão, digno, até certo ponto, de nosso respeito e admiração. Mas, a par das escolas e das citadas organizações, classificadas como “órgãos de resistências estática”, há também os “órgãos de resistência dinâmica e agressiva” indesculpáveis por acoroçoarem, intencionalmente, o excessivo culto à língua e mais coisas alemãs, órgãos temidos dos governos estaduais, devido ao incontestável prestígio que desfrutam nas extensas, densamente povoadas e ricas, zonas de coloniais alemãs dos estados do sul, a saber; os pastores, a imprensa, as publicações, os clubes, estes frequentados assiduamente por figuras de destaque na administração e política de tais zonas (GUIMARÃES, 1925b, p. 8).

A propósito da resistência italiana, que para Guimarães tem origem diversa da natureza que causa a resistência no imigrante alemão, visto que este resiste à assimilação por uma questão de *raça*, o problema incide sobre o vínculo mantido entre colonos imigrados e o governo italiano. O desvelo de governos, ou de associações estrangeiras com a educação dos filhos de seus patrícios era, segundo Guimarães (1922), digno de admiração. Entretanto,

Esse desvelo com a educação dos filhos dos seus imigrantes, que mais se desenvolverá à medida que se desenvolver a imigração, e, sobretudo a medida que dezenas ou centenas de milhares de crianças nascidas neste país continuarão a ser educadas nos princípios de amor, veneração e respeito as duas pátrias – a de origem e a de opção, esse desvelo, penso, nos prejudicará mais cedo ou mais tarde. (GUIMARÃES, 1922, p. 50)

Com um discurso diferente do pronunciado durante a primeira metade da década de 1910, Orestes Guimarães passa a incidir sobre a necessidade de instruir publicamente de outro modo, perspectiva

observável também pela alteração no teor das leis que passam a regulamentar o ensino de descendentes de estrangeiros.

A Reforma de 1911, esboço de uma organização de ensino graduada inédita no estado catarinense não evidenciou, no que pese as determinações legais que compuseram os regulamentos vigentes à instrução pública deste período, maiores distinções entre a regulamentação do ensino particular ou estrangeiro no Estado. À escola estrangeira coube a legislação definida para as demais instituições particulares, exceto quando havia subvenção pelos cofres públicos, condição que tinha por imposição o ensino do vernáculo.

Observou-se que a tônica empreendida nos discursos de Orestes Guimarães e Vidal Ramos nos primeiros anos de 1910 trouxe a público o esforço político e intelectual alçado para difundir as bases de um novo sistema de ensino para Santa Catarina, que como observa Teive e Dallabrida (2011), esteve pautado na reforma da Escola Normal e escolas isoladas e na criação de três novos modelos de estabelecimento público de ensino; escolas reunidas, complementares e os grupos escolares.

Este período da instrução pública catarinense, classificado por Guimarães (1925b) como a segunda fase da *infiltração* brasileira em zonas coloniais, iniciada com a reorganização do Colégio Municipal de Joinville no fim da década de 1900, foi posteriormente definido por João Roberto Moreira<sup>55</sup> como um plano que “assumira o aspecto de diretrizes

---

<sup>55</sup> João Roberto Moreira, catarinense nascido em Mafra, teve, ainda antes de sua notoriedade no campo educacional brasileiro, um encontro indireto com os rastros deixados pela atuação profissional de Orestes Guimarães em Santa Catarina, haja vista ter sido aluno entre os anos de 1918 e 1921 do Grupo Escolar Conselheiro Mafra em Joinville, primeira instituição de ensino alçada ao nível de Grupo Escolar, em 1911, em decorrência da ação pedagógica empregada anos antes pelo intelectual paulista. Moreira iniciou sua carreira docente em Curitiba, onde havia terminado os estudos secundários entre as décadas de 1920 e 1930. Seu regresso ao Estado se dá justamente para assumir, em 1934, a diretoria do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, ingressando na sequência como professor catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, onde foi diretor entre os anos de 1941 e 1943. Conforme Daniel (2009), por mais de meio século João Roberto Moreira se fez presente no campo da educação brasileira na figura de um intelectual “comprometido com a questão do ensino público oferecido pelo Estado e preocupado com as bases científicas da educação” (DANIEL, 2009, p. 95). Dentre as figuras com quem estabeleceu redes de sociabilidades próprias a pensar a educação brasileira, encontram-se nomes como Fernando de Azevedo, Emílio Willems e Roger Bastide. As posições político pedagógicas, bem como as redes de sociabilidades levantadas por Daniel (2009) durante o estudo do itinerário intelectual de João Roberto Moreira, remetem à importância da retomada do discurso de Orestes Guimarães por este intelectual, que mantém aceso o discurso do professor paulista no debate acerca da nacionalização do ensino postumamente.

e bases mais que de legislação fixa” (MOREIRA apud FIORI, 1991, p. 108).

Tratava-se, por ora, de uma ação política indireta, consubstanciada pela criação de escolas públicas em regiões coloniais, visando assimilar a infância catarinense estangeirizada por meio do ensino do vernáculo, em consonância à permanência da língua estrangeira. Esta aposta se torna evidente, fartamente defendida nas páginas que compõem os discursos de Guimarães entre as décadas de 1900 e 1910, como uma “pedagogia de coexistência cultural”, visto que neste período, como já havia mencionado Fiori (1991), a colaboração da comunidade etnicamente distinta foi muito valorizada dentre a inspetoria geral da instrução pública, tanto que objetivando tornar a escola pública bem aceita pelo meio social dos imigrantes, o Estado não recusou o trabalho de professores de nacionalidade estrangeira.

Tais medidas – incorporação do professor<sup>56</sup> e da língua estrangeira pela escola pública –, juntamente com a inclusão do idioma alemão na formação da nova leva de normalistas a partir de 1911, formavam o conjunto de infiltração parcimoniosa, empreendida pela ação conjunta entre o governo catarinense e o intelectual paulista, que se manteve em vigor no Estado desde as primeiras intervenções nacionalizantes no município de Joinville até a década de 1910.

Contudo, a partir de meados de 1914, “a eclosão da Primeira Grande Guerra fornecerá os elementos para que se estabeleçam, de maneira mais precisa, as ideias nacionalistas: não só se desenvolve um rudimentar corpo de doutrinas, como surgem as primeiras estratégias de ação” (NAGLE, 1974, p. 44). A formação de um conjunto de congregações intelectuais (Liga de Defesa Nacional (1916), Liga Nacionalista do Brasil e as Ligas Nacionalistas Estaduais) cujas linhas-mestras são o “chamamento cívico patriótico” (NAGLE, 1974, p. 44). Este, reverberado pelos ideais de “luta pela federação e unidade nacional, pela efetivação do voto, pelo desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional, começam a fazer frente a uma política de subvenção das escolas estrangeiras, primando pelo ensino obrigatório da língua, da história e da geografia pátrias. Tais medidas expressam o clima de um “perigo interno” vivido pela nação,

---

<sup>56</sup> Em Santa Catarina, foi facultado ao cidadão de origem estrangeira a possibilidade de integrar o quadro do professorado público do Estado, desde que estes comprovassem saber o vernáculo e fossem aprovados nos exames admissionais (referenciar). Contudo, a demissão de duas professoras do quadro de funcionários do Colégio Municipal de Joinville, vinculadas à Sociedade Escolar Alemã, narrada no primeiro capítulo, se dá por serem elas funcionárias de uma associação estrangeira e não pelo fato de descenderem, ou mesmo serem, estrangeiras.

“provocado pela quebra de unidade, pela falta de instrução, pelos erros administrativos, pelas cobiças individuais e pela indiferença” (NAGLE, 1974, p. 46). Estima-se que a escola sedimente um *ethos nacionalista* (ELIAS, 1997), principalmente em lugares de intenso fluxo migratório, como Santa Catarina. Pretende-se, então, evidenciar neste estudo os reflexos deste novo cenário político-social, encontrados no discurso de Orestes Guimarães até meados da década de 1920.

Não obstante, antes de dar prosseguimento à análise do discurso erigido por Guimarães a partir das implicações impostas ao aparelho estadual de ensino catarinense no contexto gerado pela primeira Guerra Mundial, faz-se oportuno um breve retorno a um parágrafo anterior, onde é feita uma menção retrospectiva ao discurso de Guimarães sobre aquelas que seriam para ele as “fases” do processo de nacionalização impetrado na instrução pública catarinense.

A citação de João Roberto Moreira (MOREIRA apud FIORI, 1991) corresponde à monografia “A Educação em Santa Catarina”<sup>57</sup>, publicada em 1954 no bojo de uma série de estudos expositivos e interpretativos de organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros (DANIEL, 2009). Neste estudo, a análise feita por Moreira a respeito da atuação pedagógica de Orestes Guimarães, em Santa Catarina, acena para o fato das reformas por ele empreendidas enquanto Inspetor Geral da Instrução Pública na década de 1910 serem as cabíveis àquele determinado cenário/período. A avaliação de Moreira é plausível, visto que o intelectual catarinense observa a prática pedagógica de Guimarães em suas concatenações com o contexto em que foi forjado, do qual não se poderia esperar soluções diferentes das que foram tomadas.

A escola resultante da reforma Orestes Guimarães, assumiu na perspectiva de Moreira, conforme Daniel (2009), características intelectuais e tradicionais que atingiram plenamente a finalidade de constituição de uma identidade nacional por meio da ação de uma escola pública destinada tanto para o “pequeno caboclo analfabeto quanto para o alemãozinho mudo ao idioma nacional” (MOREIRA apud DANIEL, 2009, p. 57).

---

<sup>57</sup> A monografia “A Educação em Santa Catarina” (1954) foi, segundo Daniel (2009), escrita a partir de um convite recebido por João Roberto Moreira de Anísio Teixeira, na ocasião diretor do INEP, para coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Tal campanha, assim como a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), serviu de base para a construção em 1956 do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (DANIEL, 2009, p. 89).

Essa retomada, por parte de Moreira, das ideias e intentos postos em prática por Guimarães, na tentativa de lograr a homogeneização linguística e cultural na escola catarinense das primeiras décadas do século XX, remete a Pocock e Miceli (2003) e à questão da permanência de um discurso em cena, mesmo depois da retirada do seu articulador.

A análise retrospectiva da educação catarinense empreendida por Moreira na década de 1950, retoma os feitos originados por Guimarães para, a partir deles, como previa o próprio intelectual, “compreender o passado, para melhor esclarecer o presente e, com mais segurança, construir as bases para o futuro” (MOREIRA apud DANIEL, 2009, p. 56).

Feitas estas ponderações, pertinente a um estudo que tem primado pela análise do discurso em seus diálogos entre pares e contextos, retoma-se a centralidade das análises, no que pese a escolarização dos “neo-brasileiros” (GUIMARÃES, 1922) em Santa Catarina entre meados da década de 1910 e início de 1920. Durante este período, o governo do Estado esteve sob a égide dos governadores Felipe Schmidt e Hercílio Pedro da Luz. A administração pública de tais governos foi conceituada respectivamente por Guimarães (1925b) como a “Terceira Phase. Ataque Direto” e a “Quarta Phase. Franco Combate”, das quatro etapas em que seu discurso categorizou a nacionalização do ensino catarinense durante as décadas de 1900 e 1920.

### 3.2 FELIPE SCHMIDT E O ESTABELECIMENTO DE NOVAS MEDIDAS À TERCEIRA FASE DO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO CATARINENSE

Conceituada por Guimarães (1925b) como a terceira fase do projeto de nacionalização do ensino catarinense, os discursos analisados dentro do recorte temporal dos anos de 1914 e 1918 - governo do Dr. Felipe Schmidt - acenam para alterações quando comparados aos discurso político pedagógico ostentado no decorrer dos primeiros anos do século XX em Santa Catarina.

Segundo Guimarães (1925b, p. 51), assim como na administração anterior, de Vidal Ramos, prosseguiu-se a “encarniçada campanha contra as escolas do governo”. Essa ênfase, dada por Guimarães numa campanha adversa por parte das comunidades estrangeiras ao processo de nacionalização engendrado pelo Estado, expressa uma inversão da figura do imigrante em seu discurso. Se em Joinville (1909) “as pobres crianças estrangeiras” padeciam apenas a falta das escolas nacionais, o adensamento das propostas de intervenção do estado, encabeçados pela

Inspetoria Geral do Ensino, evidencia a solidez e a resistência imposta pelas colônias étnicas em Santa Catarina. A questão resplandece também no discurso político local, que em 1915 evidencia o fato de uma escola pública ter sido fechada devido o boicote realizado em meio à colônia (SANTA CATHARINA, 1915, p. 10). O “movimento de fanáticos”, como se refere o governo estadual, condiz à campanha colonial feita contra as escolas públicas que, juntamente com a questão do adensamento das escolas estrangeiras, passa a ganhar atenção nos discursos políticos da época. Nesse aspecto, discorre Guimarães (1916, p. 12),

as escolas públicas dos centros de origem italiana, como dos centros de origem alemã, data vênica, necessitam de especial cuidado e acurada atenção por parte das altas autoridades do ensino público. Há, é a minha convicção, nas ex-colônias italianas, um metódico trabalho de italianização, assim como há trabalho de germanização nas antigas colônias alemãs [...]. As escolas públicas fazem má figura ao pé das escolas italianas. Em Azambuja, Criciúma e Cocal, serão brevemente construídas pequenas casas para as escolas italianas, sendo que em Urussanga já existe um colégio subvencionado com 120\$000 mensais pela Câmara, colégio de fato italiano, pois italianos são os seus professores e o seu material. Em Nova-Veneza, apressam a construção de uma casa para a escola, para o que o Snr. Dr. Nicolau Pederneiras deu o terreno necessário. Em Criciúma já existe um colégio nas mesmas condições do colégio de Urussanga, mas trata-se de construir nova escola italiana.

Contudo, segundo Guimarães (1925b), o governo de Felipe Schmidt não recua frente à pressão feita pelas escolas estrangeiras e os órgãos que às subvencionam, pelo contrário, “avançou mais, quanto mais forte foi tal campanha” (p.50), encabeçando um *ataque direto*, sob a legislação que regulamenta o ensino privado, mais precisamente o de caráter estrangeiro, no Estado.

O decreto nº 1063, de 08 de novembro de 1917, criado em decorrência da Lei nº 1187, sancionada no mesmo ano, imputa necessariamente o ensino do idioma, da história, da geografia e do canto nacional pelas escolas particulares de orientação estrangeiras. Dentre os

dez artigos que compõem a resolução, enfatiza-se pela primeira vez no corpo de leis catarinenses a ação pública sob forma de fiscalização ao ensino “estrangeiro”

Art. 5. As escolas que foram mandadas fechar por não ensinarem com eficiência a língua portuguesa poderão reabrir-se uma vez que observem as disposições presente decreto.

Art. 6. Para esse fim deverão requerer a necessária licença ao Secretário Geral.

Art. 7. Recebendo este requerimento mandará verificar se a escola dispõe de professores que falem correntemente o português.

Art. 8. Essa verificação será feita pelo Inspetor Geral do Ensino e Inspetores Escolares, e na falta destes, pelos Chefes Escolares, ou pessoas designadas pelo Secretário Geral.

Art. 9. Se a escola, que tiver licença para funcionar, deixar de cumprir as prescrições deste decreto, será novamente suspensa. (SANTA CATHARINA, 1917)

A fiscalização, ação preventiva anunciada por Guimarães já em 1909 em decorrência da reorganização do Colégio Municipal de Joinville, é a marca deixada por Felipe Schmidt no processo de nacionalização da instrução primária catarinense. Segundo Guimarães (1925b, p. 50), não obstante ao sistema de controle lançado sobre as escolas estrangeiras, o governador ainda deu continuidade à política de *infiltração* empreendida pelo seu antecessor, “fundando o Grupo Escolar de São Francisco, as modelares escolas reunidas de Mafra, Porto União, Tijucas e das vilas coloniais de São Bento e Brusque”, sem contar o “avultado número de escolas isoladas nos municípios de Blumenau, Joinville, São Bento, Brusque, Urussanga, Orleans, e a escola complementar de Blumenau – todos centros coloniais”.

Entende-se ser pela forma como Felipe Schmidt encara a questão da nacionalização do ensino, não esmorecendo frente as contra campanhas encetadas pelas colônias catarinenses, mas ao contrário, dando ainda mais ênfase ao processo assimilador empreendido pela escola pública com a criação de novos grupos escolares e escolas isoladas, que Orestes Guimarães (1925b) dimensiona em seu discurso o período do seu governo como a terceira fase do processo de

nacionalização da instrução primária, denominando-o de “ataque direto”.

Ainda a respeito desta denominação, supõe-se que ela possa enfatizar também o ápice pedagógico vivido pela inspetoria geral durante o governo de Felipe Schmidt. A entrada do Brasil na primeira Guerra Mundial obriga o governo federal a incidir de forma mais enérgica nas escolas étnicas do sul do país, acarretando numa ação política de fechamento das mesmas. Segundo Fiori, (apud Schaden, 1991, p. 107), esse marco na ingerência federal sob as escolas estrangeiras, exercido por Wenceslau Braz, então presidente da república, concretizou-se por meio da influência política do próprio Orestes Guimarães.

Observa-se com isso uma mudança de rumo no discurso de Orestes Guimarães. Como se evidenciou, sua prática e discurso estiveram atrelados, entre o período correspondente a reorganização do Colégio Municipal de Joinville e os anos do governo de Vidal Ramos, a uma proposta pedagógica de conversão da natureza estrangeira em segunda natureza nacional, que não excluía o discente totalmente do contato com os signos culturais de seus antepassados. Pelo contrário Guimarães utiliza-se da manutenção principalmente do idioma estrangeiro no currículo das escolas pública estabelecidas em meio os nichos coloniais para atrair a atenção dos pais estrangeiros e angariar a matrícula dos “neo-brasileiros”.

A medida, tomada de empréstimo do intelectual paulista Oscar Thompson, pretendia inviabilizar a necessidade da escola étnica, e, conseqüentemente, tornar a instrução primária lócus de difusão de valores verdadeiramente nacionais, o contrário do que vinha acontecendo nas escolas coloniais, que segundo Guimarães (1909), ostentavam em suas paredes, em seu material pedagógico e em seus currículos, os conhecimentos de uma pátria que não a brasileira, terminado por encetar desde a mais tenra idade uma natureza estrangeirizada nos descendentes de imigrantes.

Contudo, a resistência encontrada pela inserção da escola e do professor público nas localidades de maciça concentração de imigrantes não tarda a despontar nos discursos de Guimarães, questão que tende a levá-lo a reelaborar suas ideias a respeito da viabilidade do processo de nacionalização.

O prestígio profissional galgado nos anos de combate à “desnacionalização” (Guimarães, 1925b) da instrução primária catarinense alçou, como sugere Fiori (1991), gabaritou Guimarães a uma posição de interlocutor direto com a União sobre os percalços gerados



pelas escolas coloniais à evolução do processo de nacionalização do ensino catarinense. O fato tanto é verdade que no ano seguinte, Guimarães ao deixar o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública e assumir imediatamente a Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas pela União em Santa Catarina o faz por indicação direta de ninguém menos que o Presidente da República Wenceslau Braz (Guimarães, 1925b).

Ainda sobre a posição assumida pelo Governador Felipe Schmidt e pelo Inspetor Geral Orestes Guimarães em meio ao fechamento das escolas étnicas do Estado, Virtuoso (2008, p. 89), aponta para o destaque dado pela imprensa local à instrução pública, que bradava,

[...] o governador de Santa Catarina afirmava que enquanto o governo federal exigia o fechamento das escolas que não se ensinasse o português, em Santa Catarina eram fechadas as escolas que o ensino em língua vernácula não fosse eficiente. Além disso, em solo catarinense, segundo o autor do artigo, as disciplinas de História e Geografia deveriam ser ensinadas em português, assim como exigia-se domínio da gramática e literatura brasileira

Entretanto, a política de nacionalização do ensino encetada no decorrer da década de 1910 é considerada por estudos do campo da história da educação catarinense como medidas de “cunho liberal” (FIORI, 1991) se comparada com ações nacionalizadoras de Estados como São Paulo e Distrito Federal. A questão é que nesses Estados o processo de nacionalização impetrado pela legislação pública tratou de afastar do exercício da docência o indivíduo cuja nacionalidade fosse estrangeira e em Santa Catarina, as apostas efetivadas nesse sentido foram outras.

A questão foi debatida por Guimarães, consubstanciando a sua interpretação para o fato. Além da classificação por fases, largamente explorada neste trabalho, há também outra categorização no discurso de Orestes Guimarães (1929) que submete o processo de nacionalização do ensino catarinense a outros dois estágios; um correspondente a ações públicas indiretas e outro a medidas diretas. Sob esta “classificação” é possível compreender o que o professor entende também como sendo uma política nacionalizante “liberal” em Santa Catarina. Segundo

Guimarães (1929, p. 08), a ação pública *indireta* consistiu “logicamente, na fundação de escolas nossas – grupos escolares e escolas complementares – nos municípios de origem colonial, partindo dos centros urbanizados para as suas periferias, onde, hoje, há dezenas de escolas isoladas”. Já a ação *direta* corresponde ao condicionamento da subvenção pública apenas ao ensino particular ministrado em língua vernácula – medida reiterada pelo decreto n. 749 de 02 de maio de 1914.

Conforme Guimarães (1929), as medidas dispostas ao ensino particular em zonas de colonização pelo Estado catarinense durante a década de 1910 concorrem para uma política de orientação liberal visto que deixaram como fator secundário em suas leis a cidadania dos indivíduos que se dedicavam ao magistério particular (p. 09). Ainda que liberais frente às medidas paulistas e cariocas, que negavam o exercício da docência a professores de nacionalidade estrangeiras por serem esses, aos olhos da lei, inaptos de capacidades e condições técnicas para lecionar a língua, geografia e a história do Brasil, a questão da parcimoniosidade catarinense com o professor estrangeiro é resolvida no discurso de Guimarães pela seguinte comparação: “Assim, portanto, si numa escola primaria regida por mim, o ensino ou parte dele, suponhamos, for ministrado em Frances, essa escola será estrangeira; mas, ao contrario, si noutra, regida por professor inglês, o ensino for ministrado na língua vernácula, ela será nacional” (GUIMARÃES, 1929, p. 11).

Conclui-se, a partir do excerto supracitado, que a questão posta no discurso de Guimarães não tende a levar em conta também a nacionalidade do professor, mas sim sua idoneidade frente a prática do magistério no Brasil. Ou seja, sua capacidade de instruir a infância que compõe as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares, com base na instrução dos signos nacionais, irmanizando a coletividade nacional; função máxima da escola e do professor.

O recrudescimento do discurso de Guimarães neste período entre o fim da sua atuação como Inspetor Geral do Ensino a nomeação ao cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas é observado, tomando em contrapartida os argumentos que foram explorados anteriormente pela pesquisa, pelo abandono de uma tendência parcimoniosa com o processo de nacionalização. As situações que antes apresentavam-se em seus discursos como questões passíveis de serem solucionadas por meio de uma “pedagogia da coexistência cultural”, adepta à assimilação da criança estrangeirizada de modo gradativo, imprimindo a segunda natureza nacional em confluência ao respeito com a cultura de seus antepassados, dão espaço a interlocução de ideias

mais generalizantes, que apostam em medidas de coerção instantânea, como o movimento de fechamento das escolas estrangeiras com o qual esteve atrelado, visando respostas nacionalizantes mais rápidas.

Contudo, mesmo em meio à evolução do discurso nacionalizante de Guimarães, se encontra ainda formulações intelectuais das quais nem mesmo o cenário de guerra foi capaz de alterar, uma delas corresponde a necessidade de instruir o professor primário na língua estrangeira praticada pela colônia. Essa medida, evidenciada pela primeira vez em 1909 ainda tem espaço nas formulações pedagógicas de Guimarães no fim da década de 1910.

### **3.2.1 As ponderações de Orestes Guimarães sobre escola e o professor público catarinense em meio a I Guerra Mundial**

Conforme Fiori (1991), o clima nacional sobreposto pela I Guerra Mundial e a situação da Alemanha como país beligerante não fez mudar o pensamento de Orestes Guimarães quanto à formação bilíngue necessária aos professores de filhos de imigrantes. A prerrogativa anunciada anos antes (1911) mantinha-se no ideal do intelectual como viés pelo qual se efetivaria o processo de assimilação. Segundo Fiori (1991, p. 115),

Coerente com o seu modo de entender, Orestes Guimarães procurava nomear apenas professores e diretores bilíngues, para as escolas de regiões de imigração, principalmente as habitadas por alemães; e, nessa política de ensino, teve o brilhante apoio de Henrique Silva Fontes. Os inspetores escolares que atuavam nas zonas de nacionalização deviam igualmente conhecer o idioma da comunidade local, como fiscalizadores e orientadores no ensino na região. Os programas de ensino da época foram, também, eficientes instrumentos da difusão da língua vernácula, rumo à assimilação cultural. A orientação metodológica emanada de Orestes Guimarães estabelecia para essas diferentes situações, diferentes procedimentos de alfabetização.

De fato, a questão de instruir o professor público na língua da criança estrangeirizada, sob a qual se daria o processo de efetivação de uma segunda natureza nacional, perpetuara nos horizontes intelectuais de Orestes Guimarães. Ao contrário do que parecia para a opinião

pública catarinense, “de que aprender certa e determinada língua é homenagear a nação que a fala” (GUIMARÃES, 1918a), o discurso de Guimarães demonstra que continua sendo por meio do aprendizado do idioma estrangeiro que a escola e o professor público alcançarão seus desígnios máximos em locais onde a concentração de descendentes de imigrantes brada a coletividade nacional. A esse respeito, comenta Guimarães (1918a, p. 2, grifo do autor),

Não é de hoje nem de ontem, mas desde 1907, quando fui incumbido da reorganização do Colégio Municipal de Joinville que se me vem arraigando no espírito a convicção de que o professor que tem de ensinar as crianças que falam uma língua diferente da sua, tem a estrita necessidade de saber essa língua. É o caso dos nossos centros de origem alemã, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma alemão. Isso é tão lógico, tão cristalinamente claro, que dispensa todo e qualquer comentário demonstrativo. Muita gente, porem, que estava de acordo comigo neste modo de pensar, começou contrariamente a entender, depois da declaração de guerra a que fomos forçados, - *que se pode ensinar a crianças que só falam alemão, sabendo-se apenas o português*. O estado de guerra atual não modificou o problema pedagógico: as línguas, as tendências e os hábitos continuam a ser os mesmos nos aludidos centros, - onde, portanto, a presença de um professor público que não soubesse expressar-se na língua alemã nada adiantaria ao ensino da nossa língua. Se, para ensinar o português a quem só fala o alemão, o professor tem a necessidade de conhecer esta última língua, bem é que se conserve nos programas da Escola Normal e escolas complementares o ensino do alemão.

Durante os meses de maio e junho de 1917, Orestes Guimarães presidiu<sup>58</sup> a direção do Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau, a fim de instruir o Sr. Carlos Techentim sobre a “marcha” a ser dada a seguir em sua direção. Segundo o discurso decorrente desta comissão, numa

---

<sup>58</sup> O relatório de serviço sobre esta comissão, desígnio do cargo de Inspetor Geral do Ensino, foi encontrado no arquivo público do município de Blumenau, vide referência.

instituição onde dois terços do corpo discente desconhecem ou mal compreendem o vernáculo, o fim capital da investida pedagógica recai necessariamente sobre o ensino da linguagem. Reside aí a necessidade de um professor apto no conhecimento do idioma estrangeiro, capacitando as crianças a obterem a pronúncia e o pensamento em língua vernácula. O exercício, exemplifica Guimarães (1918a), deveria ser dado assim que a criança lesse um vocábulo, aplicando a tradução logo em seguida. Segue exemplo,

Casa – Haus;  
 Chapéu – Hut;  
 Boneca – Puppe;  
 Roberto tem uma bola – Roberto hat eine Ball;  
 Bom dia, amigo Roberto – Guten morgen, freund  
 Robert (GUIMARÃES, 1918a, p. 4).

As orientações prescritas por Guimarães (1918a) estendem-se também ao ensino da língua escrita e aos demais níveis do processo de ensino da leitura do vernáculo. A preocupação resplandecente neste discurso evidencia o papel da escola pública na incorporação de um saber social correspondente à coletividade nacional.

A incorporação de uma segunda língua (vernáculo) por parte das crianças, que chegam às escolas nacionais apenas com o idioma socializado pelo lar e a colônia, é ponto capital na edificação do *ethos nacionalista*.

Conforme Norbert Elias (1997, p. 147), o nacionalismo, fenômeno social característico dos Estados- Nação, está relacionado a um conjunto de crenças grupais “que representam a vinculação e a solidariedade de indivíduos em relação a coletividade tais como aldeias, cidades, principados, ou reinos em etapas anteriores de desenvolvimento social”. Contudo, a expressão dessas crenças num estado social mais bem definido pelos sentimentos individuais de vinculação, de solidariedade e de obrigação em relação a um Estado-Nação identifica-se com a forma de um *ethos nacionalista*

Um *ethos nacionalista* subentende um sentido de solidariedade e de obrigação, não apenas em relação a determinadas pessoas ou a uma única pessoa na posição de mando, mas também em relação a uma coletividade soberana que o próprio indivíduo forma com milhões ou milhares de outros indivíduos, coletividade esta que está, *hic*

*et nunc*, organizada num Estado, e o apego pelo qual é mediado, através de símbolos especiais, alguns dos quais podem ser pessoas. Esses símbolos, e a coletividade que eles representam, atraem para si fortes emoções [...]. As coletividades que geram um ethos nacionalista são estruturadas de tal modo, que os indivíduos que as formam podem vivenciá-las como representantes deles próprios. O amor de um indivíduo pela sua nação nunca é o amor por pessoas ou um grupo de pessoas a que se refere como “eles”; também é sempre o amor de uma coletividade a que o indivíduo se refere como “nós”.

Nesse sentido, dentre os símbolos que organizam vínculos emocionais de um indivíduo com a coletividade por ele formada, encontra-se o símbolo verbal, a língua, pontos focais para a ligação emocional das pessoas ao entorno de um Estado-Nação. Evidencia-se, com isso, o papel central da língua na formação do ethos nacionalista.

Não surpreende, portanto, a centralidade, dada por Orestes Guimarães durante sua trajetória pedagógica, à disseminação do vernáculo. Surge a pergunta: Esteve este intelectual, durante as décadas de 1900 e 1920, concatenado a uma proposta política de formação do *ethos nacionalista* brasileiro via escola pública? A resposta, ao menos no que tange esta pesquisa, é sim.

Encontra-se, também, nas passagens de um de seus discursos, no ano de 1918, uma crítica registrada em relatório à uma apresentação feita pelos alunos do Grupo Escolar Lauro Müller e Silveira de Souza. Segundo Guimarães (1918b), numa apoteose à paz, visto estar o país em estado de guerra com a Alemanha, as crianças das referidas instituições apresentaram o programa “Maldita seja a guerra”, que além de motivar o “importuno” aparecimento de bandeiras de países beligerantes, ainda, sob o ponto de vista educativo, “teve por fim único incutir no espírito do público e portanto no das crianças, o amor a paz e a aversão a guerra, visto que esta acarreta o luto, a orfandade, a viuvez, a miséria e a fome” (GUIMARÃES, 1918b).

Esse festejo pacificador, promovido pelos diretores escolares das instituições supracitadas, foi digno de pesada repressão por parte de Orestes Guimarães. Segundo o discurso do intelectual paulista, compreende-se que, para ele, não seria imputando nas crianças o medo de servir sua pátria num momento de Guerra, que forjar-se-ia o ethos

nacionalista brasileiro. A respeito discursou Guimarães (1918b, p. 13-14),

Portanto, já que assim é, diga-se e ensine-se às crianças: que a pátria tem momentos terríveis, e que será covarde e infame todo aquele que se negar a DEFENDE-LA; mas... que para DEFENDE-LA, necessário se torna estarem sempre PREPARADAS; mas... que para estarem sempre PREPARADAS necessário é que se aprenda convenientemente – a língua, a geografia, a história, e os hinos pátrios, pois como todas as pátrias, a pátria brasileira possui riquíssima língua, belíssima geografia, empolgante e gloriosa história, arrebatadores hinos e grandes homens; que elas estudando isso tudo, ficarão sabendo que o Brasil é um país de homens valentes, inteligentes, honestos e patriotas; que é uma terra sempre risonha e farta, coberta por um céu esplendorosamente belo, que se desdobra por cima de ubérrimas campinas e luxuriantes florestas; que tudo isso constituindo invejada riqueza e força – soberbo patrimônio avassalando quase a metade do continente sul-americano – tem sido conservado intacto, estratificado num único corpo, CUJA FEITURA DEFINITIVA ELAS TERÃO DE DAR; mas... que para dar essa FEITURA, de que tanto necessita o Brasil, elas devem ser: estudiosas, obediente, corajosas; que saindo das escolas, quando moças, devem RESPEITAR AS INSTITUIÇÕES DO PAÍS, AS SUAS LEIS E AUTORIDADES, INSCREVEREM-SE NAS LINHAS DE TIRO, COMO A PÁTRIA EXIGE DE TODO BRASILEIRO.

É essa a linguagem que deve soar – NUM SENTIMENTO DE CONSCIÊNCIA VARONIL, ERETA, E ORGULHOSA DE POVO CONFIANTE NO SEU DESTINO – não só entre as paredes das escolas públicas, de todos os graus, mas também entre as paredes das escolas particulares; não só entre as paredes das escolas, mas entre as paredes de todos os lares; não só entre as paredes de todos os lares; mas também –

nos teatros, nas oficinas, na imprensa, nas praças públicas e nas igrejas.

Percebe-se por meio dos excertos acima que as modificações imputadas no discurso de Orestes Guimarães condizem apenas aos meios empregados para alcançar a nacionalização da instrução primária. Tanto em 1909, quando previa uma assimilação com base em uma “pedagogia da coexistência cultural”, quanto em 1917, onde encabeçou uma política de encerramento das escolas étnicas, os fins previstos para a instrução primária que o discurso de Orestes Guimarães objetiva alcançar são os de unificação do sentimento nacional em torno da pátria brasileira. A expectativa deflagrada pelo discurso de Guimarães ao longo das décadas de 1900 e 1920 é o de concatenar via escola, e via professor, os “neo-brasileiros” aos vínculos nacionais de uma coletividade que se expressa por meio uso do português, do conhecimento das glórias da história nacional e da geografia do país. Pode-se inferir que Guimarães esperava que os descendentes de imigrantes, com a ajuda da escola nacional, superassem seus antepassados, adotando o Brasil como única pátria em seus corações.

### 3.3 A INSPETORIA DAS ESCOLAS SUBVENCIONADAS: A ÚLTIMA FASE DO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO CATARINENSE

A questão da nacionalização do ensino a partir do ano 1918 passa a ser de subordinação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Segundo Monteiro (1983, p. 58), no decreto nº 13014 de 04 de maio de 1918, o governo federal demonstrou sua disposição de atacar o problema da nacionalização de uma forma mais eficiente visto que com base neste dispositivo legal a união passaria a ter uma ingerência direta sob as escolas primárias particulares de cunho estrangeiro, que poderiam ser reabertas, desde que se submetessem a fiscalização por parte da União. Com base neste decreto cria-se a Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas, posto público que no Estado de Santa Catarina fica sob a responsabilidade do professor paulista Orestes Guimarães até o ano de seu falecimento em 1931.

A última fase correspondente ao ciclo de quatro etapas proposto por Guimarães (1925b) ao processo de nacionalização do ensino catarinense corresponde ao governo de Hercílio Luz (1918 a 1922). Anunciado como o período do “franco combate ao desnacionalismo das escolas primárias estrangeiras” (1925b, p. 51), o governo de Hercílio



Luz tratou, segundo Guimarães, (1925b), de decretar leis que revigorassem e esclarecessem as disposições do seu antecessor Felipe Schmidt.

É no governo de Hercílio Luz que se categoriza pela primeira vez o conceito de escola estrangeira, que conforme a Lei n. 1283 de 15 de setembro de 1919, seria aquela em que uma ou mais matérias sejam ensinadas em língua estrangeira, ainda que o professor seja nacional. Essas escolas puderam reabrir suas portas mediante subvenção pública, que lhes imputou os regulamentos dispostos a uma instituição pública, além de examinar os professores a fim de confirmar a idoneidade dos mesmos frente ao ensino das disciplinas obrigatórias (vernáculo, história e geografia nacional). Segundo Guimarães (1925b), mesmo sendo Hercílio Luz um admirador público das benfeitorias trazidas ao Estado com as campanhas de imigração europeia, não descurou em sua gestão da fiscalização das escolas estrangeiras, medida alçada com a colaboração da União e do quadro de Inspetoria Federal.

A fiscalização impetrada às escolas estrangeiras a partir de 1917 corroborava em seus fins com o discurso de Orestes Guimarães, para quem a subvenção pública deveria exigir das instituições beneficiadas a garantia da colaboração com o processo de nacionalização da instrução primária,

A meu ver, para que as escolas estrangeiras possam receber qualquer auxílio do Estado, é necessário: **que se sujeitem á fiscalização dos inspetores escolares; que os seus diretores sejam nomeados pelo Estado; que aceitem os programas do ensino publico; que retirem das suas paredes os retratos de grandes homens de pátrias, que positivamente, não são dos seus educandos; que retirem das suas fachadas e dos seus armários – bandeiras que não podem cobrir os sentimentos, a alma e o corpo de futuros cidadãos brasileiros** (GUIMARÃES, 1918, p. 3, grifo do autor).

Contudo, o ápice desta que é considerada a última fase do processo de nacionalização da instrução primária catarinense é o discurso sobre a mesma temática, emitido por Orestes Guimarães em

1921, na Conferencia Interestadual do Ensino Primário na cidade do Rio de Janeiro.

Este trabalho, juntamente com o memorial, homônimo, de 1925 (b) corresponde a uma síntese da compreensão de Guimarães sobre a questão da nacionalização do ensino catarinense. Ambos, no decorrer do texto, são utilizados com suporte para compreender as redes de interlocução sugeridas pelas ideias de Orestes Guimarães a respeito das etapas suscitadas pelo processo de conversão pública do “neo brasileiro”, ou da criança estrangeirizada, em cidadãos nacionais, sintonizados aos signos e anseios de sua pátria, bem como a importância do papel do professor e da escola nacional para a efetivação do trabalho de neutralização da natureza estrangeira em ascensão a natureza nacional.

Para além das evoluções anunciadas no corpo do trabalho, onde se pode observar o deslocamento do discurso de Orestes Guimarães de uma prática assimilativa amena para uma ingerência mais abrasiva sob o ensino estrangeiro, encontra-se também em meio aos discursos referentes à década de 1920 o reconhecimento que o processo de nacionalização efetivado a partir da primeira em Joinville, nos anos de 1907 e 1909, faliu. Segundo Guimarães (1925b), “faliu redondamente” porque o êxito que se objetivava lograr com a proposta pedagógica americana difundida pelo intelectual paulista Oscar Thompson foi em vão. Ao contrário do que se imaginou quando pôs em prática a “pedagogia da coexistência cultural”, Guimarães não viu as escolas e o ensino estrangeiro solapar frente à oferta de instrução nacional como ocorrera nos Estados Unidos da América.

O entendimento da resistência estrangeira frente à infiltração do ensino nacional fez com que o discurso de Guimarães fosse alargado e abrangesse medidas mais enérgicas, que corresponderam, sobretudo a posição tomada frente a ingerência pública direta no fechamento das escolas estrangeiras em 1917.

As medidas empregadas por Orestes Guimarães nas etapas do processo de nacionalização do ensino primário entre as décadas de 1900 e 1920 foram consideradas pelos seus sucessores como orientações políticas brandas (FIORI, 1991 p. 134). Na verdade, ao fim deste estudo, pode-se considerar que os encaminhamentos nacionalizantes engendrados pelo discurso de Guimarães foram os possíveis de serem aplicados ao contexto da época. Quando o discurso nacional filiou-se a uma política paulatina de assimilação do elemento étnico, no início de 1900, Orestes Guimarães propôs as bases da “pedagogia da coexistência cultural”, alçada primeiramente em Joinville e estendida até meados de

1910, durante a fase de infiltração da escola nacional entre as colônias estrangeiras. Contudo, quando a resistência do elemento estrangeiro recrudescer frente às investidas da escolarização pública, Guimarães agrega novas perspectivas ao seu discurso, e passa a objetivar a nacionalização do ensino catarinense por meio de investidas diretas, que indicam uma assimilação deflagrada aos “neo brasileiros” pelo fechamento das escolas étnicas do Estado.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se objetivou compreender pelo discurso intelectual de Orestes Guimarães mais elementos sobre a política de nacionalização do ensino encetada no Estado de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX, não se imaginou que o próprio Guimarães já havia “categorizado” o período entre 1900 e 1920 em quatro fases correspondentes ao processo de nacionalização engendrado pela sua prática pedagógica. Contudo, a classificação pura e simples demarca apenas períodos de tempo que se analisados de forma descontextualizada pouco sentido fariam para que se conseguisse alcançar as nuances, evoluções e retrocessos do discurso nacionalizador de Orestes Guimarães.

Para tanto, fez-se uso da perspectiva metodológica disposta por Pocock e Miceli (2003) que, ao operar com a análise do discurso político em sua concatenação com o meio em que se forja e é forjado, possibilita novas abordagens para a construção da história intelectual. Dessa forma, as ideias e os contextos que transpassam o discurso de determinado intelectual são alinhavados por fios históricos que os interligam, não apenas ao cenário político-social do qual emergem, mas às influências exercidas pelos “locais de fala” de onde são pronunciados e pelos pares com quem se interloca durante a exposição de uma ideia.

Na pesquisa em questão, a construção histórica sobre o discurso da nacionalização do ensino, arquitetado pelo intelectual Orestes Guimarães, se edificou a partir do esforço empreendido para compreendê-la dentro de seu contexto de interlocução com o campo educacional que a circunda. Seguindo o rastro das colaborações prestadas por demais pesquisas e estudos<sup>59</sup> que evidenciaram, seja a questão da nacionalização do ensino catarinense, seja a figura de Orestes Guimarães, foi possível “reconstruir” os passos de Orestes Guimarães pelo cenário educacional catarinense, delimitando, com isso, o período de abordagem e o escopo de fontes tomadas para análise.

Assim, foi iniciada a cruzada pelo discurso de Guimarães, por sua atuação entre os anos de 1907 e 1909 no município de Joinville. O discurso referente a este período, compreendido por Guimarães (1909) como a primeira fase do processo de nacionalização do ensino catarinense, estava consubstanciado em um relatório datado de 1909 que

---

<sup>59</sup> A saber; Fiori (1991), Modesti (2008), Monteiro (1983), Teive (2008), entre outros consultados.

discorria a respeito do cargo de diretor do Colégio Municipal de Joinville, comissionamento que objetivou a reorganização pedagógica da instituição. Como relatado no primeiro capítulo, o discurso de Guimarães evidencia, neste momento, um projeto de assimilação pedagógica do majoritário contingente teuto-brasileiro que compunha a totalidade discente da instituição. Inspirando-se no intelectual paulista Oscar Thompson, Guimarães dispõem as bases do que entendemos ser a “pedagogia da coexistência cultural”.

Esta prática pedagógica, que previa a assimilação da criança estrangeirizada com base na manutenção dos signos estrangeiros de seus antepassados pela escola pública, ascende no discurso de Guimarães do cenário local de Joinville para uma proposta estadual efetivada em parceria com Vidal Ramos durante a segunda fase do processo de nacionalização do ensino catarinense. Entende-se, neste momento, a centralidade do papel do professor para a conversão do discente estrangeirizado em um cidadão brasileiro. Para tanto se insere o idioma estrangeiro no quadro de disciplinas da Escola Normal, medida que possibilitaria o normalista exercer sua “nobre função patriótica” em meio às colônias estrangeiras.

Entretanto, a resistência assimilativa imposta pelas colônias de imigrante faz com que o discurso de Guimarães se altere no decorrer da década de 1910, estando o intelectual concatenado com o movimento encetado em 1917, de fechamento das escolas estrangeiras. A terceira e a quarta fase correspondentes ao processo de nacionalização catarinense deflagram um discurso voltado à fiscalização do ensino particular, que pela primeira vez ganha sua definição como “ensino estrangeiro”. Guimarães passa a colaborar com a campanha da União para a subvenção de escolas étnicas, cuja meta é disseminação do ensino da língua vernácula e demais conhecimentos nacionais (história, geografia, civismo).

Acredita-se ter logrado êxito com a aposta de expectativas na análise do discurso alçado por Orestes de Oliveira Guimarães a respeito da nacionalização do ensino catarinense. Conseguimos objetivar por meio deste estudo, uma nova leitura do itinerário pedagógico catarinense feito pelo professor paulista. Tendo partido de uma investigação mais apurada de seu discurso tornaram-se evidentes as nuances que compuseram o encadeamento de suas ideias sobre a efetivação do processo de nacionalização logrado pela instrução pública catarinense ao longo das primeiras décadas do século XX em Santa Catarina. Ainda que ambos os objetos privilegiados neste trabalho – a figura intelectual de Orestes Guimarães e o processo de nacionalização do ensino –

tenham sido reiterados em diversos estudos e pesquisas ao longo das últimas décadas na área da história da educação catarinense, foi possível apresentar com esta análise uma perspectiva que transcende a ideia de linearidade e pacificidade muitas vezes objetivada ao movimento nacionalizador empreendido pela educação catarinense antes da década de 1930.

Conclui-se esta pesquisa confirmando a principal hipótese lançada no início da incursão pelo discurso de Orestes Guimarães. Não há em seu discurso uma linearidade, é possível perceber que suas apostas nacionalizantes evoluem à medida que a questão torna-se cada vez mais uma preocupação pedagógica nacional. Contudo há uma questão que permanece inalterada dentre as proposições de Guimarães durante as décadas aqui estudadas; a relevância do papel do professor e da escola no processo de introjeção de uma segunda natureza brasileira dentre os “neo brasileiros” (GUIMARÃES, 1922).

Caberia, num outro momento, continuarmos a investigação acerca do discurso de Orestes Guimarães, desta vez tencionando-o frente o recrudescimento das investidas públicas sobre a nacionalização do ensino na década de 1930. Teria Orestes Guimarães influenciado o discurso de João dos Santos Areão, seu sucessor direto na Inspeção Federal das Escolas Subvencionadas? Instigaria saber a dimensão alcançada pelas propostas assimiladoras de Guimarães ao longo dos anos seguintes, investigando se suas propostas pedagógicas voltadas a formação do “ethos nacionalista” brasileiro chegam a ser incorporadas por outros intelectuais, ou mesmo confrontadas por novos argumentos. Deixa-se aqui a inspiração para que o leitor, que chegou até aqui, sintasse motivado a propor um estudo mais abrangente do que este que ora se encerra.

## REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Orestes. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville**, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, 20 abr. 1909.

GUIMARÃES, Orestes. **A Bandeira. Brusque**, 1918. Mimeografado.

GUIMARÃES, Orestes. **Trecho de um Relatório**. Florianópolis, Oficinas graphicas d'A PHENIX. 1918.

GUIMARÃES, Orestes. Nacionalização do ensino primário; Escolas primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas estrangeiras e a sua fiscalização. Tese apresentada a Conferência Interestadual de Ensino Primário. In: **Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Editora O Norte, 1922.

GUIMARÃES, Orestes. **Cargos e Comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925**. Florianópolis, Livraria Moderna. 1925a.

GUIMARÃES, Orestes. **A Nacionalização do Ensino Primário no Brasil**. Memorial apresentado ao Excelentíssimo Snr. Dr. Affonso Penna Junior. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelo professor Orestes Guimarães, Inspetor das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal no Estado de Santa Catarina. 1925b.

GUIMARÃES, Orestes. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. et al. (Orgs.) I Conferência Nacional de Educação Curitiba, **Anais...1927**. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES. 1997.

GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do Ensino Primário** (Um parecer do Professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina). Blumenau, Typographia Carl Wahle. 1929.

JOINVILLE. Oscar Antônio Schneider. **Relatório da Gestão dos Negócios do Município de Joinville durante os exercícios de 1907 a 1911 apresentado ao Conselho Municipal**. Lith. e Typ. M. Schrappe & C. – Joinville e Curityba, 1911a.



SANTA CATHARINA. Albuquerque Cavalcante. **Relatório do Presidente da Província de Santa Catharina**. Desterro, Typographia Provincial. 1836.

SANTA CATHARINA. João José Coutinho. **Falla dirigida à Assembleia Legislativa Provincial**. Santa Catarina, Typ. Catharinense de germano Antonio Maria, 1858a.

SANTHA CATHARINA. João José Coutinho. **Resolução nº. 447**, 29 de março. Exige para os candidatos às escolas de primeiras letras de Blumenau e Joinville a condição de brasileiro nato e de saber o idioma alemão. 1858b.

SANTA CATHARINA. Francisco José da Rocha. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina**. Rio de Janeiro, Typ. União, 1888.

SANTA CATHARINA. Felipe Schmidt. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis, Gab. Typ. Sul-Americano. 1902.

SANTA CATHARINA. Vidal José de Oliveira Ramos. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**. Florianópolis. Gab. Typ. O'Dia. 1911b.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 585**, de 19 de abril de 1911. Reorganizando a instrução publica primária do estado. 1911.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 586**, de 22 de abril de 1911. Aprova e manda observar nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, o programa de ensino para este estado. 1911c.

SANTA CATHARINA. Caetano Vieira da Costa. **Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910**. Florianópolis, 1911d.

SANTA CATHARINA. Vidal José de Oliveira Ramos. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**. Florianópolis, Gab. Typ. d' O DIA. 1912a.

SANTA CATHARINA. Caetano Vieira da Costa. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos.** Florianópolis. Gab. Typ.d'O DIA, 1912b.

SANTA CATHARINA. Lebon Regis. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos.** Florianópolis, Typ. da Livraria Central, 1914a.

SANTA CATHARINA. Vidal José de Oliveira Ramos. **Synopse apresentada ao Exmo. Sr. Major João de Guimarães Pinho, presidente do Congresso Representativo do Estado.** Florianópolis. Gab. Typ. d'O DIA, 1914b.

SANTA CATHARINA. João Guimarães Pinho. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado.** Florianópolis, Gab. Typ. d'O DIA, 1915.

SANTA CATHARINA. **Lei n. 1.187**, de 05 de Outubro de 1917. Autorizava a reforma do regulamento e programa da Escola Normal.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 1.063**, de 08 de Novembro de 1917. Determinando quaes às matérias, em língua vernácula, que a escolas estrangeiras deverão incluir em seus programas e estabelecendo diversas disposições sobre o ensino. 1917.

SANTA CATHARINA. **Decreto n. 13.014**, de 04 de maio de 1918. A União poderia subvencionar as escolas primárias para populações de origens estrangeiras, as chamadas zonas de nacionalização. 1918.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a republica e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

COSTA, Iara Andrade. (Coord.) **Tempos de educar**: os caminhos do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do ensino**: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2002.

DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967)**: itinerários para uma racionalidade ativa. 2009. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/17866>>.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2v.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaio; 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

FARIA, Moacir Alves de. **Professores (des) assombrados**: a luta pela manutenção dos direitos adquiridos, nos periódicos paulistas especializados em educação (1902-1910). Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio s**: o dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação – História e Historiografia. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da República: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1950). In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, **Anais...**, 2006.

HERKENHOFF, Elly. **História da imprensa de Joinville**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; Joinville: Fundação Cultural de Joinville, 1998.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). Dissertação (Mestrado)– UFPR. Paraná, 2009.

KLUG, João. 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.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, J. **Memória e história**. São Paulo: Unicamp, 1994.

LESSA, C. F. T. R. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. v. 22, n. 62, 2008.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na escola alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática – ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Ed. da Furb, 2000.

MARTINS, Elizabeth. **A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres** (Santa Catarina, 1907-1931). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à História da Educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira Republica**. São Paulo: E.P.U.: EDUSP, 1974.

NOBREGA, P. O Estado-Nação e as Políticas de Nacionalização na Primeira República. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", **Anais.....**, Campinas/SP. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2009.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A Questão Nacional na Primeira República**. Brasiliense, 1990.

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIAZZA, Walter F. (Org.). **Dicionário Político Catarinense**. Florianópolis: Edição da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1994.

POCOCK, J. G. A.; MICELI, Sergio. . **Linguagens do ideário político**. São Paulo (SP): Edusp, 2003.

RICHTER, Klaus. **A Sociedade Colonizadora Hanséatica de 1897 e a colonização no interior de Joinville e Blumenau**. 2. ed. rev. e ampl. – Florianópolis: UFSC; Blumenau: FURB, 1992.

SEYFERTH, G. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem europeia no sul do Brasil). **Revista de Antropologia**. São Paulo. São Paulo: USP, Departamento de Antropologia, v. 29, 1986.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

SILVA, J. Ferreira. **História de Blumenau**. Florianópolis: EDEME, 1972.

SILVA, Ana Claudia da; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira (Org.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses, 1883-1946. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2005.

SOUZA, R. F. Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** Goiânia, 2006.

SOUZA, R. F. O “Bandeirismo Paulista no Ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a história. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, EdUFMT, v. 20, n. 42, jan./abr. 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **"Uma vez normalista sempre normalista"**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico: Escola Normal Catarinense, 1911 - 1935. Florianópolis, SC: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A Escola Normal Catarinense sob a batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 21, 2002.

VIEIRA, C. E. História dos intelectuais: representações, conceitos e teorias. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...**

Goiânia. A educação e seus sujeitos. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10.

VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, 2008.

VIRTUOSO, Tatiane. **Disputa de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação)– UFSC. Florianópolis, 2008. 142p.

WIESE, Harry. O papel da igreja evangélica na preservação da língua alemã na Colônia Hammonia. **Blumenau em Cadernos**, n. 09/10, 2005.

WILLEMS, Emilio. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1980.